

51962  
2  
29



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO.**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
"ZARAGOZA"**

**EL POTENCIAL CREATIVO EN  
UN GRUPO DE NIÑOS DE PRIMER GRADO,  
DE CLASE POPULAR BAJA DEL D.F.**

**T E S I S**

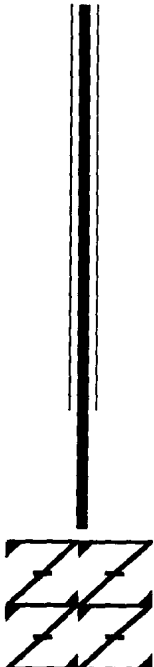
**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA  
(EDUCACIÓN ESPECIAL)  
P R E S E N T A :  
FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ.**

**ASESOR: MTRA. ANDREA OLMOS ROA.**

**MEXICO, D.F.**

**1994**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**





Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE.

<b>RESUMEN</b>	<b>xi</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN.</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.</b>	<b>7</b>
<b>1. Conceptualización de la Capacidad Sobresaliente.</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Definición presentada por la USOE.</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Definición presentada por Renzulli.</b>	<b>14</b>
<b>2. La Creatividad y sus Alcances.</b>	<b>18</b>
<b>3. Conceptualización de la Creatividad.</b>	<b>20</b>
<b>III. ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS DE CLASE POPULAR BAJA.</b>	<b>25</b>
<b>1. Planteamiento del Problema.</b>	<b>25</b>
<b>2. Hipótesis</b>	<b>31</b>

<b>IV. METODO.</b>	<b>33</b>
<b>1. Sujetos.</b>	<b>33</b>
<b>2. Escenario.</b>	<b>34</b>
<b>3. Instrumentos y Materiales.</b>	<b>34</b>
<b>4. Procedimiento.</b>	<b>38</b>
<b>4.1 Fase I. Evaluación Inicial.</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Fase II. Intervención.</b>	<b>39</b>
<b>4.3 Fase III. Evaluación Posterior.</b>	<b>45</b>
<b>4.4. Análisis de Datos.</b>	<b>45</b>
<b>V. RESULTADOS.</b>	<b>47</b>
<b>1. Resultados Globales.</b>	<b>47</b>
<b>2. Resultados del Grupo Experimental.</b>	<b>51</b>
<b>3. Resultados del Grupo Control.</b>	<b>54</b>
<b>4. Comparación de Resultados entre los Grupos Experimental y Control.</b>	<b>56</b>
<b>5. Análisis de Correlación.</b>	<b>64</b>
<b>6. Análisis Cualitativo.</b>	<b>66</b>
<b>6.1 Ejemplos de las puntuaciones extremas obtenidas por la población general.</b>	<b>66</b>

<b>Ejemplo 1. Características que muestran los dibujos considerados dentro del rango de "inferior".</b>	<b>66</b>
<b>Ejemplo 2. Características que muestran los dibujos considerados dentro del rango de "muy superior".</b>	<b>71</b>
<b>7. Análisis cualitativo de la Evaluación Inicial.</b>	<b>75</b>
<b>8. Análisis cualitativo de la Evaluación Posterior.</b>	<b>80</b>
<b>VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.</b>	<b>85</b>
<b>REFERENCIAS.</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS.</b>	<b>97</b>
<b>Anexo "A". Lineamientos generales para la aplicación de la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance.</b>	<b>97</b>
<b>Anexo "B". Instrumento "Farrens".</b>	<b>111</b>

## ***Agradecimientos.***

*Deseo expresar mi agradecimiento al personal docente de la escuela "Julio Cortázar" y de manera muy especial a los alumnos del primer grado de la generación 1993, por su entusiasmo e interés por colaborar en el desarrollo de la presente investigación.*

*Considero importante expresar un agradecimiento especial a la Mtra. Guadalupe Acle Tomasini, coordinadora de la maestría en Educación Especial, quien me ha distinguido con su amistad y ha representado una guía durante mi vida profesional.*

*A mi asesora, la Mtra. Andrea Olmos Roa, por sus valiosos comentarios durante el desarrollo de la presente tesis. Asimismo expreso mi gratitud al jurado: la Mtra. Benilde García Cabrero, al Mtro. José Manuel Ibarra Cisneros y al Mtro. Miguel Ángel Villa Rodríguez, cuyos comentarios enriquecieron este trabajo.*

*Mi gratitud y reconocimiento al Mtro. Javier Vivaldo Lima, por brindarme su apoyo de manera desinteresada, al hacer sugerencias y comentarios especialmente en el análisis estadístico.*

*A la Lic. Ma. de la Luz Martínez Maldonado, por brindarme su amistad y ayuda en el trabajo con los niños del presente trabajo.*

*Finalmente agradezco a José Luis González, por el trabajo de edición de la presente tesis.*

*A mi Mamá,*

*A Luis y Beto*

*Por su cariño, comprensión*

*y apoyo.*

## RESUMEN

La creatividad es una cualidad relevante de la personalidad del individuo, y en específico del proceso de maduración del niño, dada su relación con el pensamiento flexible y las habilidades de solución de problemas, cualidades que de acuerdo con autores como Guilford (1959) y Torrance (1982), resultan de gran relevancia en sociedades en constante cambio como la nuestra, en las que la tecnología avanza rápidamente y se presentan cada vez mayores exigencias a la capacidad creativa de los individuos.

En el presente estudio se parte del planteamiento de Torrance (1966), respecto a que la creatividad es una habilidad que todos poseemos en cierto grado, pero que puede ser fácilmente destruida cuando no se estimula; aunado al argumento de Griffiths (cit. por Clark 1980), quien afirma que en un medio ambiente limitado se ven restringidos los niveles de ejecución creativa, por lo que es de esperarse que en el caso de los sujetos con "desventaja social" sean menos frecuentes las manifestaciones de creatividad.

Dado lo anterior, en el presente estudio se planteó como objetivo la identificación del potencial creativo de un grupo de niños de 6 a 7 años pertenecientes a una clase popular baja, y para tal efecto se retomaron los cuatro indicadores de creatividad propuestos por Torrance (1972), que son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, además de proponerse algunas actividades dirigidas a estimular la creatividad de los niños, que pudiera no haberse hecho manifiesta debido a las características de su medio.

Para tal efecto se utilizó un diseño pretest-postest. En la evaluación inicial se aplicó la parte figural de la prueba de Torrance y en la evaluación posterior se aplicó una prueba análoga elaborada por el autor de este estudio, denominada "Farrens", y que fue diseñada siguiendo los planteamientos de Torrance.

Para la fase de intervención se tuvieron dos condiciones, la del grupo experimental en donde se llevaron a cabo actividades dirigidas a estimular la



creatividad del niño, y la del grupo control conformada por sesiones de actividades de dibujo como las que cotidianamente se realizan en la escuela.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el grupo experimental, se observaron cambios positivos en los puntajes totales de creatividad y en cada uno de los indicadores, aunque solo los cambios en elaboración resultaron estadísticamente significativos; mientras que en el grupo control, aunque también hubo cambios positivos, estos resultaron menos marcados y no resultaron estadísticamente significativos.

Estos resultados conducen a confirmar la importancia de estimular la creatividad en el niño, especialmente en aquellos pertenecientes a la clase popular baja. No obstante, es necesario reconocer las limitaciones del estudio, entre las cuales se pueden mencionar: a) lo pequeño de la muestra, b) el número restringido de sesiones de trabajo c) la diferencia en el número de reactivos de la prueba de Torrance y la Farrens; lo que hace pensar que estas conclusiones deben ser tomadas con cautela, y deberán verse confirmadas por estudios posteriores.

## INTRODUCCIÓN

El tipo de educación que se imparte en la sociedad mexicana tiene como fin buscar el bienestar de sus ciudadanos, y por eso se considera que es necesario organizarla para alcanzar tal propósito, partiendo de la base de que *"debe haber igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, es decir, el derecho que tiene cada uno de recibir ayuda para aprender de acuerdo a su capacidad, ya sea ésta escasa o muy grande, para así recibir una educación apropiada"* (Silva y Ortiz 1989).

En México, en general se han tomado medidas para dar oportunidad a la mayoría de los niños de adquirir una educación formal. Sin embargo, oficialmente se ha hecho muy poco en beneficio de la educación de los niños sobresalientes (Silva y Ortiz op. cit.), lo que trae como consecuencia que se les niegue la oportunidad de desarrollar su potencial en beneficio de una sociedad, de ahí que resulta importante brindarles una adecuada atención dentro del campo de la educación especial.

Recurriendo a las cifras presentadas por Taylor y Sternberg (1989), se considera que las personas sobresalientes representan aproximadamente de un 3 a 5% de la población con requerimientos especiales y que de alguna manera también requiere ser atendida.

No obstante, en años recientes se observa que los sujetos sobresalientes han despertado un interés marcado, ante lo cual surgen modelos teóricos que presentan algunos autores interesados en su conceptualización, la que hasta el momento aún no es clara.

Es a partir de estos intentos por definir al sobresaliente, que surgen diversos elementos que lo caracterizan, tales como: la inteligencia, creatividad y el compromiso con la tarea, entre los cuales se puede resaltar la creatividad, característica que se encuentra presente como un elemento importante en diferentes aproximaciones teóricas en torno al estudio del sobresaliente (Taylor, 1968; Guilford, 1971; Renzulli, 1979).

El estudio de la creatividad ha sido abordado desde diferentes posturas teóricas y, aun cuando dicho estudio ha despertado mucho interés, no se puede decir que sepamos gran cosa sobre ella, pues uno de los problemas a dicho respecto es la ausencia de una conceptualización clara sobre este concepto.

Al respecto, se encuentran posturas de corte tradicional, como la presentada por F. Galton (1869), donde se considera que la creatividad está determinada por factores hereditarios. Galton se interesó en entender el determinismo hereditario de las obras de creación y su estudio llegó a ser reconocido ampliamente y de gran trascendencia. (Guilford 1983).

Posterior a los estudios de Galton, se da cierta inquietud por comprender a los seres creativos y las operaciones mentales mediante las cuales se plasman las obras de creación. Sin embargo, los psicólogos de esa época ya enfrentaban ciertas dificultades con otros hechos mentales (sensación, percepción y memoria) debido a lo cual dejan de lado el tema de la creatividad. Tema que sería retomado posteriormente por algunos científicos como Anne Roe (1952) y MacKinnon (1960) quienes realizan investigaciones a nivel exploratorio (Guilford 1971).

A partir de entonces se muestran esfuerzos y logros respecto al estudio de la **creatividad**, sin embargo, aún prevalecen múltiples interrogantes respecto a cuestiones básicas como la conceptualización misma de la creatividad, los elementos que la conforman, la medida en que es posible incidir en la misma, los métodos para hacerlo, etc. Por lo tanto se hace evidente la necesidad de abocarse a su estudio.

De esta manera surgen interrogantes que han sido atendidas por diversos autores, tales como: Guilford (1959), Torrance (1965) y Taylor (1968) quienes se interesan por las características diferenciales de los sobresalientes, entre las cuales están: los talentos múltiples, la inteligencia, el compromiso con la tarea y la creatividad, sin que se llegue a una propuesta definitiva.

De igual forma en México, también ha sido necesario que se realicen estudios que se vinculen con éstas características y que nos permitan determinar su incidencia de acuerdo a las particularidades de la población mexicana. Dentro de este contexto es que se inserta el presente estudio en el que se atiende especialmente la relación entre **creatividad y clase popular baja**, población en la que se considera que es posible encontrar individuos con un potencial creativo, por lo que, es importante partir de que se debe identificar y descubrir

modelos en común de acuerdo a sus necesidades y de ésta manera sugerir estrategias para conocerlos, dándoles la oportunidad de ser estimulados adecuadamente (Gallagher 1979). En este sentido Espriú (1993), menciona que el potencial creativo puede manifestarse en cualquier momento y en cualquier actividad desarrollada por un individuo.

En función de lo anterior, el presente estudio tiene como propósito fundamental el analizar en una primera instancia el potencial creativo de un grupo de niños de clase popular baja del Distrito Federal y considerar la relevancia del diseño de actividades enfocadas específicamente a optimizar el potencial creativo de dichos sujetos, a partir de actividades de dibujo, ya que como señala Espriú (1993), en su estudio sobre arte infantil, *"dichas actividades son idóneas para detectar creatividad y aclara que con esto no quiere decir que al crecer esos niños se convertirán en artistas, sino que por medio de las artes pueden expresar cualidades de pensamiento que algún día puedan convertirlos en seres creativos como médicos, científicos, estadistas, etc., por lo que pueden y deben ser estimulados en todos y cada uno de sus aconteceres cotidianos"* (p. 53).

El acercamiento a la creatividad que orienta este trabajo, considera fundamental el establecer a este nivel, la posibilidad de identificar potencial creativo en niños que pertenecen a la clase popular baja, así como definir si es que existen o no, limitaciones importantes a nivel de potencial creativo y valorar la posibilidad de conformar programas de intervención para su fortalecimiento, ya que de acuerdo al amplio trabajo de Torrance (1963), se considera que la influencia ambiental es sumamente importante en el desarrollo o inhibición del potencial creativo y por tanto de su aprovechamiento en beneficio de la humanidad.

Tomando en consideración los puntos antes señalados, para el desarrollo de la presente investigación se plantearon las siguientes tareas:

- Se realizó una revisión teórica acerca de la categoría de personas sobresalientes, a fin de, conocer de forma general cómo ha sido conceptualizada, cómo se les identifica, qué avances y limitaciones sobre el tema han señalado diferentes autores, etc. En esta revisión se pudo observar que reiteradamente los autores coinciden en resaltar a la creatividad como un elemento importante en el estudio del sobresaliente, por lo que, se decidió elegir la variable **CREATIVIDAD** como una primera aproximación en su estudio.

- De los teóricos que se revisaron, se analizó el trabajo de Guilford, Taylor y Torrance eligiendo la postura teórica de Torrance, pues se consideró que es la que ofrece una alternativa más adecuada en el estudio de la creatividad.
- De acuerdo con la postura teórica seleccionada, así como de los intereses del autor de la investigación, se llegó al siguiente problema de investigación: *¿Cuál es el efecto de la participación en actividades de estimulación, sobre la creatividad en el dibujo, en un grupo de niños que pertenecen a la clase popular baja?*

Una vez delimitado el planteamiento anterior, se señalaron los siguientes objetivos de la investigación:

### **OBJETIVO GENERAL.**

Determinar si las actividades de estimulación de la creatividad resultan significativas para niños que pertenecen a la clase popular baja.

### **OBJETIVOS PARTICULARES.**

1. Identificar el nivel de creatividad en un grupo de niños entre 6 y 7 años, pertenecientes a la clase popular baja.
2. Determinar el nivel de creatividad a través de los cuatro indicadores especificados por Torrance: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, en dos grupos de niños que fueron distribuidos al azar en grupo experimental y control a partir de la población evaluada.
3. Comparar el nivel de creatividad logrado después del programa de intervención, entre los grupos experimental y control a través de los cuatro indicadores.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio parte de la premisa de que el potencial creativo es susceptible de ser estimulado, aún en individuos que pertenecen a la clase popular baja, por lo que, constituye una primera aproximación en este sentido, a partir del cual se espera poder derivar actividades específicas para el diseño posterior de programas que propicien la estimulación de la creatividad dentro del aula escolar, ya que, como menciona

Espríu (1993), la creatividad cobra especial importancia en el sistema educativo por el hecho de que impulsa el pensamiento divergente, lo que da lugar a una mayor diversificación de la solución a los problemas de la vida cotidiana.

Por lo que respecta al documento, en la primera parte se presenta el marco teórico y conceptual en el que se circunscribe la presente investigación, mismo que integra una revisión general de aspectos teóricos relacionados con la conceptualización del sobresaliente. Se destaca dentro de este apartado la revisión de algunos de los modelos teóricos que surgen a partir del intento por definir al sobresaliente y que por su relevancia en el estudio de la creatividad se dio especial énfasis a la propuesta de Torrance. A partir de lo cual, se presenta una revisión integrativa de los principales enfoques utilizados para conceptualizar la creatividad, haciendo énfasis en los indicadores (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) que se señalan en la propuesta de Torrance como representativos de la creatividad.

Finalmente se describe un estudio comparativo del grado de creatividad manifestado por dos grupos de niños de primer grado de primaria, pertenecientes a la clase popular baja. Estudio que se llevó a cabo con el fin de propiciar posteriores investigaciones que conjuntamente nos permitan fundamentar los argumentos en favor de la importancia de la creatividad en el desarrollo integral del niño.

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

Los estudiantes son considerados como excepcionales cuando tienen alguna característica o grupo de características que se desvían de la "norma". Dicha desviación puede estar por debajo del promedio, como en el caso del retardo mental, o por arriba del promedio, como en el caso del sobresaliente. En el caso específico del sobresaliente, se estima que representan del 3% al 5% del total de una población y que por sus características particulares necesitan apoyo para poder fructificar, por lo que requieren de educación especial, (Taylor y Sternberg 1989) pues se parte de que la educación especial es aquella instrucción que se diseña para afrontar las necesidades individuales del niño excepcional.

Uno de los principales problemas a los que se han enfrentado quienes se interesan en el estudio de las personas sobresalientes, se refiere a la ausencia de una conceptualización clara de esta categoría, que permita a su vez identificarla y enriquecerla.

El estudio del sobresaliente ha despertado un marcado interés en especialistas de distintas disciplinas, (psicólogos, sociólogos, médicos, etc.) en distintas épocas y en distintas culturas. La forma de conceptualizarlos ha ido variando también, desde una interpretación en la que se considera la base biológica como aspecto determinante único, hasta las aproximaciones teóricas más recientes en las que se concede un valor importante a la influencia de aspectos de tipo cultural.

Los cambios más relevantes que se han dado en un intento por presentar una conceptualización cada vez más clara acerca de la capacidad sobresaliente han corrido paralelos a los mostrados por el concepto de inteligencia.

Dichos cambios pueden ser explicados a partir de dos consideraciones:

- a) El sentido innato de la inteligencia.
- b) La importancia del medio ambiente.

Históricamente, diversos autores han influido significativamente en el estudio de la creatividad, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

Los estudios estadísticos de los procesos mentales superiores, iniciados por Galton (1822-1911) forman la estructura básica de gran parte del trabajo que tuvo lugar a inicios del siglo XX. Estos estudios se dirigieron al campo de la medición mental, en especial, al estudio de la herencia de la capacidad mental y del desarrollo de los métodos estadísticos (Sattler 1977).

En las investigaciones sobre inteligencia realizadas por Binet (1916), se aceptaba que ésta era un rasgo estable en el individuo y que se debía en gran parte a la herencia. Sus estudios se dirigieron a la creación de un instrumento útil y valioso para la estimación de la inteligencia.

Spearman (1927), fue uno de los primeros que sustentó un enfoque de la inteligencia mediante el análisis factorial. Presentó una teoría en la que enfatiza la existencia de un solo factor de inteligencia general, proponiendo la presencia de una habilidad general común a todo tipo de ejecuciones a la cual llamó factor general o factor "g", que fue interpretado como inteligencia y que, de acuerdo con este autor, estaría determinando la capacidad sobresaliente (Sattler 1977).

Por otro lado, Thurstone (1938), apoyaba la existencia de un factor general, pero añadía que este factor "g" podría ser distribuido y dividido en componentes que estuvieran positivamente relacionados entre sí, para lo cual desarrolló técnicas matemáticas, surgiendo así su teoría que llamó "teoría de los factores múltiples o multifactorial" (Butcher 1979).

Los estudios realizados por Terman (1925), respecto al C.I., dieron un paso definitivo en la investigación del sobresaliente, constituyendo uno de los proyectos más importantes en este rubro. El mismo Terman (1947), en un estudio desarrollado después de la Segunda Guerra Mundial, define a los individuos sobresalientes a partir de este mismo criterio: *"como aquéllos que presentan, de acuerdo con sus pruebas de inteligencia, un coeficiente intelectual arriba de 140."* Aun cuando señala que es importante también tomar en consideración el desarrollo y los aspectos sociales y educativos, en su definición pone un mayor énfasis en el puntaje de C.I. obtenido en la prueba, de manera que el término sobresaliente llegó a ser asociado con un C.I. elevado (Renzulli 1979).



Al respecto, Morris y Blatt (1989) señalaron que las pruebas de inteligencia fueron criticadas alegando que presentaban un sesgo que perjudicaba a las minorías y a los individuos provenientes de "hogares con desventaja" social, de manera que al no ser aceptable el criterio de C.I. como único y determinante, se empieza a mostrar el cambio. Además de este argumento surgen algunos otros como el que señala que la inteligencia es una medida demasiado complicada como para ser definida por un solo número.

La propuesta de Terman en cuanto a que la puntuación de un Coeficiente Intelectual era en sí mismo un índice válido y fijo de la inteligencia, dio lugar a una postura que llegó a dominar en su explicación. Una propuesta que ha replanteado la postura de Terman es la teoría del intelecto de Guilford, la cual representa una separación radical de la tradición Spearman-Thurstone. Su punto más significativo de contacto con esta tradición está en el uso del análisis factorial como un medio para descubrir la estructura del intelecto, asumiendo que existen 150 tipos independientes de habilidades intelectuales (Guilford 1977).

Guilford (1959), en su modelo denominado "estructura del intelecto" percibe a la inteligencia como tridimensional, compuesta de contenidos, operaciones mentales y productos. Comprende 5 categorías operacionales y 10 categorías de información; 4 para contenido y 6 para productos. De las 5 categorías de operación, la cognición es en gran medida la que se ocupa de la decodificación de la información, proceso que depende de la cantidad de información almacenada y que se debe en gran parte a las aptitudes de memoria. En este sentido, es interesante considerar que en el proceso general de la vida, que a menudo presenta problemas que hay que solucionar, esa información almacenada debe ser evocada para su empleo; dicha evocación depende de una búsqueda u operación selectiva y amplia, lo cual implica la "Producción Divergente" (fig. 1).

Como se puede ver en la figura 1, Guilford resalta la operación intelectual denominada producción divergente, la cual engloba las aptitudes que juegan un papel primordial en el pensamiento creativo, pues tiene que ver con recuperación de la información almacenada en la memoria, dicha información se da dentro de los límites de libertad que puede ofrecer el problema y siempre es posible una diversidad de soluciones.

---

<sup>1</sup> Guilford (1967, citado por Kirk y Gallagher, 1989) define el pensamiento divergente como la habilidad de producir muchas y diferentes respuestas a una pregunta.

## MODELO DE ESTRUCTURA DEL INTELLECTO (J. P. GUILFORD)

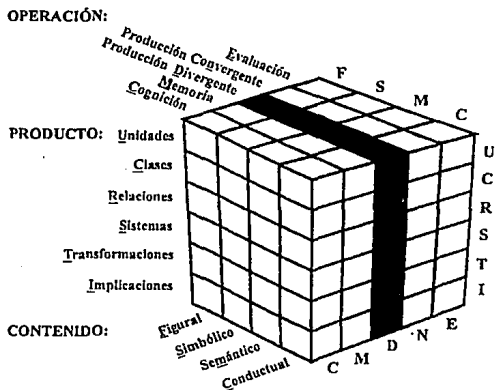


Figura 1.

Guilford (op. cit.), plantea que el pensamiento divergente representa la creatividad, y que dentro de este pensamiento se han identificado los siguientes indicadores: fluidez, flexibilidad y elaboración. Es en este sentido, que en su modelo destaca que no hay un solo puntaje de C.I. que pueda ser un índice único de la inteligencia de un individuo, dado que existen en realidad diferentes categorías para la inteligencia, definiéndola como un sistema de pensamientos y factores de memoria, funciones y procesos.

De esta manera, la teoría del intelecto dio la pauta para producir un cambio gradual, de una definición un tanto restringida acerca del sobresaliente, a partir del C.I., hasta llegar a una propuesta más dinámica. Guilford apoya la idea de que la inteligencia representa una constante interacción con el medio ambiente, demostrando que el C.I. es ficticio y que en realidad revela la capacidad intelectual global del individuo (Petrovski, 1976). El gran aporte de Guilford consistió en llamar la atención respecto a las diversas maneras en las que una

persona puede utilizar su inteligencia y en relación a las diferentes alternativas de que dispone el pensamiento para llegar a la solución de problemas y productos creativos.

Maker (1989) menciona que además de llamar la atención sobre los múltiples factores de la inteligencia, el trabajo de Guilford estimuló la investigación sobre creatividad, lo cual tuvo una influencia significativa en la conceptualización del sobresaliente (aspecto que será retomado posteriormente).

Otro modelo que surge al igual que el de Guilford, del esfuerzo por comprender más ampliamente al sobresaliente, a fin de lograr una mayor integración de aspectos teóricos, educativos y de investigación en creatividad, es el que presenta Calvin Taylor (1969), el cual nombra "Modelo de Talentos Múltiples" (fig. 2).

En esta figura se ejemplifica el perfil que un mismo sujeto puede presentar en los diferentes niveles de habilidad, en las diversas áreas, ya que en su modelo Taylor identifica seis diferentes "talentos" que pueden ser desarrollados en mayor o menor grado en cada niño, dependiendo de sus características potenciales, con el fin de aprovechar al máximo ese potencial y por tanto su creatividad.



Figura 2.

Taylor (1968) afirma que todas las personas, en especial los niños en edad escolar, tienen más talentos de los que manifiestan y mucho de ese talento se desperdicia, sin embargo, cuando se reconoce y se desarrolla, se obtienen beneficios: se *sobresale* en por lo menos un área. En este sentido, menciona que aunque los sobresalientes lleguen a ser muy diestros académicamente, van a necesitar ayuda para desarrollar sus habilidades prácticas, siendo necesario para esto, su **estimulación**, por lo que presenta una **visión multidimensional** y no solo académica respecto al sobresaliente.

Renzulli (1979) es otro de los autores que se ha interesado en el estudio del sobresaliente, retoma la teoría de Guilford y plantea que las medidas de coeficiente intelectual pueden ser utilizadas para propósitos iniciales de identificación del sobresaliente o para establecer un mínimo nivel de desempeño. Sugiere que se lleve a cabo una mayor utilización de indicadores relacionados con el pensamiento y la producción creativos. Propone asimismo, evitar generalizar y no considerar que con el coeficiente intelectual se puede conocer la inteligencia global de una persona. De esta manera Renzulli presenta un **Modelo Triádico**, en el que la conducta del sobresaliente refleja una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, grupos tales como: **Habilidad arriba del promedio (C.I.)**, **Compromiso con la tarea** y **Creatividad** (fig. 3). Como se puede ver, en esta figura se intersectan los tres rasgos, de tal forma que juntos llevan al sujeto a un desempeño sobresaliente.

**MODELO TRIÁDICO**  
(J. S. RENZULLI)



Figura 3.

## Conceptualización de la Capacidad Sobresaliente.

Renzulli (1979) es uno de los autores que considera que la capacidad sobresaliente comprende tres amplias categorías, cuyo fortalecimiento plantea como fundamental: lo dado, lo académico y lo creativo.

- "Lo dado" es la información que el niño va adquiriendo de forma natural a través de sus experiencias en la vida diaria
- La categoría académica se refleja principalmente en el ámbito escolar. El niño desarrolla habilidades que lo muestran académicamente exitoso: memoriza rápidamente y retiene lo que ha aprendido, lee a una edad temprana y con una comprensión superior, mostrando un vocabulario avanzado.
- La categoría creativo-productiva en cambio se refiere a la posibilidad de crear productos originales que tienen valor en alguna dimensión de la actividad humana, donde se enfatizan la utilización y aplicación de información y los procesos de pensamiento de manera integrada, inductiva y aplicada a problemas reales.

Una de las características propias del sobresaliente, revelada en la investigación de Renzulli (op. cit.) es la manifestación de comportamientos que van más allá de lo que muestran las pruebas tradicionales de inteligencia (aptitud y rendimiento académico), por lo que propone que se debe considerar, además de la habilidad arriba del promedio, el compromiso con la tarea y las contribuciones y realizaciones creativas. Sin embargo, es necesario resaltar que estos aspectos no son característicos del niño como un sujeto aislado, sino que dependen en gran medida del ambiente social en el que éste se desenvuelve, pues como señala Vigotski (cit. por Petrovski, 1976) *"si un niño no puede resolver el problema que se le plantea, esto no implica necesariamente que no tenga la capacidad requerida para hacerlo, sino que puede indicar que no ha adquirido los conocimientos ni las habilidades correspondientes, lo que puede deberse a que éstas no han sido promovidas por su medio social y por tanto no puede encontrar la solución por sí mismo"*. Por lo tanto, resulta importante involucrar al niño en el proceso de aprendizaje y descubrir como puede resolver los problemas con ayuda y beneficiarse de ésta, para después resolverlos de modo independiente, es decir, que se le ofrezca la oportunidad de interactuar con su medio para lograr resolverlos.

Ahora bien, considerando los cambios que ha tenido la noción de inteligencia y por ende, la de capacidad sobresaliente, se hace necesario resaltar dos definiciones que surgen en los Estados Unidos.

### **Definición presentada por la U. S. O. E.**

La definición propuesta por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE, en Marland 1972), surge como una alternativa al problema de la definición del sobresaliente, con el propósito de dirigir la atención hacia una variedad mas amplia de habilidades que deben ser consideradas al conceptualizar la capacidad sobresaliente.

*" El niño genio o talentoso es aquél que es identificado a nivel preescolar, elemental o secundario como una persona que posee o presenta habilidad potencial o da evidencia de una alta ejecución en áreas tales como: la específicamente académica, la creativa, habilidad de liderazgo, en tareas manuales y en artes visuales, y quien por esta razón requiere de servicios o actividades que comúnmente no se dan en la escuela" (p. 10).*

Esta definición ha sido criticada por algunos autores como Kirk y Gallagher (1979), quienes han cuestionado su ambigüedad argumentando la carencia de un acuerdo sobre el significado de muchos de los términos incorporados a la definición, por ejemplo el de liderazgo. Otro término que también resulta vago, es el de habilidad potencial, de que se cuestiona la posibilidad de identificación, además de la utilización del rubro "genio" que se ubicaría en un nivel muy elevado y por tanto en desuso.

### **Definición de Renzulli.**

Otra definición a considerar es la propuesta por Renzulli (1979) quien afirma que un solo criterio no basta para definir al sobresaliente, sino la interacción de tres grupos de cualidades que han demostrado ser los elementos necesarios para los logros o desempeños creativos y productivos, proponiendo lo siguiente:

*" El desempeño sobresaliente consiste en comportamientos que reflejan la interacción entre los grupos básicos de cualidades humanas: habilidad arriba del promedio, niveles altos de compromiso con la tarea y creatividad. Los individuos sobresalientes son aquéllos que poseen o son capaces*

*de desarrollar este conjunto de cualidades, aplicándolas a cualquier desempeño humano, por lo que requieren de una amplia gama de oportunidades y servicios educativos que por lo general no se proporcionan en los programas de instrucción regular"* (Renzulli, 1979 p.6). De manera específica los comportamientos a los que alude Renzulli son los siguientes:

- a) **Habilidad Arriba del Promedio.** Se refiere al puntaje que se obtiene a través de una prueba de inteligencia.
- b) **Compromiso con la Realización de la Tarea.** Remite a la motivación para realizar ciertas actividades con formalidad y compromiso permanente.
- c) **Creatividad.** Relacionada con aspectos orientados hacia la atención de material original en las áreas de desempeño. El término se utiliza para describir a personas que realizan contribuciones socialmente significativas. Generalmente es la originalidad, la novedad y la singularidad de la contribución de una persona lo que hace que llame la atención.

En relación con los puntos anteriores, es necesario señalar que los estudios realizados por Renzulli (op. cit.) para identificar la capacidad sobresaliente se llevaron a cabo con éxito en poblaciones que se situaban en un nivel medio y elevado, sin considerar grupos de clase baja. Al intentar trabajar con este tipo de población a partir de las categorías propuestas por Renzulli para identificar la capacidad sobresaliente, se presentan algunos problemas, entre los que destacan los siguientes:

En cuanto a la **habilidad arriba del promedio**, Renzulli (1979) plantea la importancia de que el individuo presente resultados arriba del promedio en pruebas psicométricas. No obstante, este tipo de pruebas ha sido objeto de críticas, entre las cuales es posible señalar su relación con el orden social prevaleciente en términos de los valores sociales que representan, dando gran importancia al aspecto académico y no a las aptitudes y siendo utilizadas como indicadores de lo que el niño ya sabe hacer, más que como pruebas de habilidades potenciales (Masland, Sarason y Gladwin 1985, cit. por Sattler 1982).

Los aspectos relacionados con la evaluación del **compromiso con la tarea** se consideran también como puntos especialmente problemáticos. Por la naturaleza misma del concepto. Esto es, resulta difícil contar con parámetros precisos y objetivos que indiquen cómo se está desempeñando el niño, pues es a juicio del propio niño que se establece o no el compromiso con determinada tarea. Por otro lado, su mantenimiento depende de las oportunidades para realizar la tarea, y del apoyo que reciba para tal efecto.

En este sentido, Renzulli (1979) menciona que dicho compromiso representa una forma refinada de motivación, en donde uno de los ingredientes que la caracterizan es el involucrarse totalmente en un problema o área específica, por lo que el compromiso con la tarea dependerá del tipo de tarea y del nivel de oportunidad que se haya dado para su realización por un periodo de tiempo considerable.

Torrance (1982), refiriéndose al compromiso con la tarea, menciona que hay que proporcionar ayuda para que el niño aprenda a construir su vida de manera que pueda jugar su propio juego a su propio ritmo, pues uno de los mayores problemas se presenta cuando juega el juego que otros le imponen, ya que en la medida en que el niño manifieste un compromiso con aquello que más le interesa, mostrará un mejor desempeño.

Al igual que Renzulli, Torrance (1982) resalta el aspecto motivacional como básico en la manifestación del compromiso con la tarea y señala que en el niño "*con desventaja cultural*"<sup>2</sup> se observa una baja motivación en su actividad diaria y más aún en su desempeño escolar, lo que hace más problemático identificar esta cualidad. Su exposición tan limitada a la cultura dominante le impide apreciar aspectos que lo lleven a involucrarse intensamente en tareas supuestamente propuestas para motivarlo.

El compromiso con la realización de tareas remite a la motivación para realizar ciertas actividades con formalidad y compromiso permanente. En este sentido el mismo Torrance (op. cit.) remarca la importancia de motivar al niño a emprender aquello que más le interesa y darle la oportunidad de comprometerse con alguna actividad de acuerdo a la medida de sus posibilidades, siempre y cuando lo haga con verdadero interés.

---

<sup>2</sup> Torrance utiliza este término en su investigación de 1982, sin especificar las características del tipo de población al que se hace referencia.



El compromiso con la tarea muestra lo importante que es contar con un medio ambiente estimulante y enriquecedor, que motive al niño a realizar lo que más le agrade; de ahí que se deba poner más atención a aquellos niños que pertenecen a la clase popular baja, los cuales podrían encontrarse con una baja motivación, debido a la falta de estimulación y carencias existentes en su medio, y por tanto, no establecer un compromiso con alguna actividad.

En cuanto a la tercera categoría presentada por Renzulli, referente a la **creatividad**, se considera que ésta se encuentra ligada a la solución de problemas, para lo cual se utiliza el pensamiento de tipo divergente, que resulta factible cuando el individuo ha sido enriquecido con la estimulación que le brinda su medio ambiente (Torrance, 1981).

En dicho sentido, la creatividad se manifiesta como una interacción entre el individuo y su ambiente, por lo que para una mejor comprensión del proceso creativo, se debe estudiar el medio social y tratar de examinar a fondo las contribuciones de factores intra e inter-personales (Stein, 1974, cit. por Torrance, 1982). Por tanto se parte de la base de que el individuo debe ser estimulado por su medio ambiente para favorecer su manifestación creativa.

Autores tales como Ford y Jenkins (1985) afirman que la creatividad, considerada como un componente necesario de la conducta sobresaliente, puede no manifestarse en el individuo con "desventaja cultural", debido a la ausencia significativa de estimulación que le pudiera brindar su medio ambiente. Asimismo Griffiths (cit. por Clark 1988), señala que un medio ambiente limitado restringe el nivel de ejecución creativo, lo cual indica que en el caso de los sujetos con "desventaja social", es posible que sean menos frecuentes las manifestaciones de conductas creativas.

Por lo tanto, un propósito de este estudio, es intentar superar dichas limitaciones a partir de una conceptualización explícita de factores, tales como la estimulación y contexto sociocultural en relación con la creatividad.

## La Creatividad y sus Alcances.

Las categorías presentadas por Renzulli, como características del individuo sobresaliente son complejas en su estudio, pues cada una de ellas representa un tema amplio e interesante, de tal forma que el abordar las tres: habilidad arriba del promedio, compromiso con la tarea y creatividad, resulta particularmente complejo, por lo que se decidió retomar un aspecto en especial: la creatividad, decisión que se toma a partir de que reiteradamente diferentes autores, tales como Guilford (1959), Taylor (1968) y Renzulli (1979), coinciden en resaltar la creatividad como un elemento importante en el estudio del sobresaliente, siendo importante señalar que con esto no se resta importancia a las otras dos.

Entre los problemas básicos que se enfrentan al abordar el estudio de la creatividad, se ha encontrado que se carece de una teoría unificada y de una definición operacional, en las que se basen los instrumentos necesarios para su identificación (Treffinger, Renzulli, Feldhusen, 1971, cit. por Renzulli, 1979)). En este sentido, las diversas teorías que han intentado definir la creatividad resaltan diferentes características, siendo difícil la construcción de un instrumento que permita dicha identificación. Asimismo resulta complejo establecer una relación palpable entre las pruebas de creatividad y el "*mundo real*" (Crockenberg 1972, Treffinger, Renzulli y Feldhusen 1971, cit. por Renzulli 1979), es decir, acordes con el medio en el cual se desenvuelve el individuo. Esto ha llevado a una subjetividad en su medición, por lo que se deben cuidar los lineamientos acerca de los procedimientos para su identificación.

Por otro lado, otro argumento en el que se fundamenta la decisión de circunscribir el estudio al análisis de la dimensión de creatividad, tiene como base numerosas investigaciones, tales como las realizadas por Holland y Astin (1962), Bird (1976) y Wallach (1976) (cit. por Renzulli, 1979) en donde se reporta que una de las cualidades que más consistentemente caracteriza al individuo sobresaliente es su desempeño creativo. Estos autores desarrollaron escalas de desempeño "no académico" en arte, ciencia, música, oratoria y liderazgo, encontrando en su aplicación que las escalas de desempeño no se relacionaban o tenían muy baja correlación con las calificaciones escolares y con los puntajes de una prueba de habilidad académica, por lo que sugirieron que los puntajes académicos o intelectuales sólo sean utilizados para establecer un nivel de desempeño mínimo, debiendo existir una mayor utilización de indicadores de pensamiento creativo.

Los argumentos que resaltan la importancia de la creatividad, son muy diversos, destacando la estrecha relación existente entre la creatividad, el pensamiento flexible y las habilidades de solución de problemas (Guilford 1959, Torrance 1982), cualidades que adquieren una importancia creciente en una sociedad en constante cambio, donde la tecnología avanza rápidamente y donde se exige cada vez más de la capacidad creativa de los individuos.

Ante esto, se podría pensar que el interés por el estudio de la creatividad es reciente, sin embargo Rodríguez Estrada (1985), en una interesante revisión de la literatura en el área, destaca que el interés por la creatividad se remonta a la antigüedad, siendo considerada de otro mundo, de la esfera de lo sobrenatural, de lo divino; a los griegos, que creían en las musas, seres divinos que inspiraban a los artistas, a los sabios, a los inventores, etc.; e incluso a filósofos como Platón y Sócrates para quienes la creatividad era una forma de inspiración divina.

En épocas más recientes se observa una emancipación de este sobrenaturalismo, presentándose explicaciones diferentes al fenómeno y se toman como base las teorías del pensamiento en general, para poder llegar a plantear algunas teorías sobre el pensamiento creativo.

Si bien entre 1930 y 1940, se logró alcanzar en los Estados Unidos, cierta comprensión sobre los individuos creativos, no fue sino hasta el año 1950 cuando se muestra en el campo de la investigación psicológica un interés acelerado por el estudio de la creatividad, interés que se vio motivado a partir de que se presupuso que la presencia del talento creador no se circunscribe a unos pocos seres privilegiados, sino que se halla diseminado en grados diversos a través de toda la población, por lo que, algunos investigadores, tales como Barron, 1988; Evans & Dehaan, 1988; Razik, 1970; Rhodes, 1961 (cit. por Puccio 1991) consideran dicho año como el punto de partida para los nuevos cuestionamientos en torno a la creatividad.

Una serie de eventos propiciaron que se diera la investigación sobre la creatividad: La Segunda Guerra Mundial había exigido realizar grandes esfuerzos dirigidos a la innovación en el campo de la investigación y el desarrollo que culminaría con la invención de la bomba atómica. Se ofrecía un buen precio por los cerebros dotados de inventiva, que nunca parecían ser suficientes. La era espacial se encontraba en sus inicios, despertando la imaginación sobre las cosas por venir. Se daba el momento propicio para indagar sobre la personalidad creadora y los procesos de creación (Guilford 1971).

A partir de estos eventos fue como se incrementó el apoyo a proyectos de investigación a gran escala, como el trabajo realizado por Guilford y sus colegas (1967) sobre el proyecto de Aptitudes; el trabajo de MacKinnon y col. (1978) en el Instituto de Evaluación de la Personalidad e Investigación y el trabajo conducido por Osborn (1963), en la Fundación de Educación Creativa. Estos programas fueron el sitio de actividad más intensa en la investigación contemporánea sobre la creatividad (Puccio, 1991).

El interés por explicar la creatividad ha conducido a los estudiosos a abordarla desde diferentes áreas como la literatura, la música, la pintura, etc., dando lugar al surgimiento de diferentes definiciones de la misma, por lo que, no se cuenta con una definición universalmente aceptada (Hurlock, 1985). Sin embargo, se puede mencionar que en las diversas aproximaciones se encuentra la consideración de la "*producción de lo nuevo*", como elemento común.

## Conceptualización de la Creatividad

Las definiciones propuestas para la delimitación del concepto de creatividad pueden agruparse dentro de tres enfoques principales:

- 1) Un primer enfoque en el que se define a la creatividad como un proceso, es decir, como una serie de fases que se dirigen a un fin, hacia la producción de lo nuevo, lo diferente a través del descubrimiento y la experimentación. En el marco de este enfoque es importante señalar la clásica clasificación hecha por Wallas en 1926 (Mitjans, 1993) respecto a las fases del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación. De acuerdo con esta clasificación, lo fundamental no es la descripción del proceso, sino la explicación de cómo se da el "salto", el "cambio cualitativo" que posibilita la producción de lo "nuevo"
- 2) Un segundo enfoque centra el interés en la persona creativa, específicamente en las características de la persona que se relacionan estrechamente con la creatividad, como lo son: el locus de control, la valoración de las cualidades estéticas, la habilidad para resolver problemas y un firme sentido de considerarse creativo (Woodman y Schoenfeldt 1990). Si bien, no se considera que existe un perfil único con base a rasgos, que caracterice a todas las personas creativas, si hay regularidades como las antes mencionadas que es importante considerar.

- 3) Un tercer enfoque hace énfasis en el producto creativo, el hecho concluido, el objeto terminado, es decir, después de ese proceso se concluye en algo, un resultado. La creatividad se aborda a partir del producto creativo, en donde se parte de "niveles de creatividad" en función de las características del producto creado. En este sentido son clásicos los niveles de creatividad establecidos por Taylor para el dibujo de la figura humana: creatividad expresiva, productiva, innovadora y emergente (Mitjans, 1993).

A partir de estos tres enfoques se pueden establecer las siguientes categorías de definición de la creatividad:

#### *Como Producto:*

Wertheimer 1945 (cit. por Amabile, 1983) define a la creatividad partiendo del "insight" como el parámetro productivo que aumenta cuando el pensador se percata de los rasgos esenciales de un problema y su relación con una solución final.

Posteriormente Kolestler (1964, cit. por Amabile 1983) la define como un proceso bisociativo, es decir, como la conexión entre dos "matrices de pensamiento" que previamente no han sido relacionadas para producir un nuevo "insight" o invención.

Estas dos primeras definiciones presentan a la creatividad como una "chispa" que surge en un momento determinado y se manifiesta en el producto creativo, desconociendo el proceso a través del cual se da la creatividad, es decir, aquellos elementos o características necesarias para que se manifestara.

#### *Como Personalidad.*

Otra definición es la presentada por Ausubel (cit. por Ulman 1972 ) quien considera como personalidad creadora a aquél individuo que se distingue por una calidad y originalidad fuera de lo común, de sus aportaciones a la ciencia, al arte, la política, etc.

Rogers en 1961, plantea que el proceso creador consiste en la aparición y acción de un nuevo producto relacional que nace, por un lado de la unidad del individuo y por otro de las unidades de los materiales, hechos y circunstancias de su vida.

En las definiciones presentadas por Ausubel y Rogers, se pone énfasis en la creatividad como aspecto de la personalidad, se resalta al individuo como punto central en la manifestación de la creatividad, a la cual se le empieza a considerar como un proceso, sin embargo, no se resalta la importancia de los elementos socio-ambientales bajo los cuales se da la creatividad.

### *Como Proceso.*

Una tercera propuesta, presentada por Guilford y Torrance, considera a la creatividad como un proceso que integra los elementos necesarios para que ésta se manifieste. En este enfoque el interés se dirige a explicar cómo transcurre el proceso creativo, se da gran importancia al papel del pensamiento en la actividad creadora, donde se trata de explicar ese "*cambio cualitativo*" que posibilita la producción de lo nuevo (Mitjans, 1993).

Para Guilford (1959), la creatividad consiste en las operaciones intelectuales relativas al pensamiento divergente y la re-definición de habilidades puestas en movimiento por una sensibilidad a los problemas.

Torrance (1966), busca una definición operacional del término creatividad y la presenta como un proceso a través del cual una persona llega a ser sensible a los problemas, deficiencias, vacíos en el conocimiento, pérdidas de elemento, falta de armonía, etc. Esta persona identifica las deficiencias, busca soluciones, hace conjeturas o formula hipótesis acerca de las deficiencias, evalúa y reevalúa estas hipótesis modificándolas dentro de lo posible y volviéndolas a reevaluar y al final comunica los resultados.

Las definiciones de Guilford y Torrance consideran a la creatividad como un proceso a través del cual se llega a un producto creativo, lo que nos lleva a plantear que ésta no surge de un momento a otro, sino que requiere de una serie de elementos. Según Samaniego (1974), los elementos implicados en este proceso son la conectividad, la originalidad, la no racionalidad<sup>3</sup>, auto-realización y apertura.

---

<sup>3</sup> Al hablar de "no racionalidad", Samaniego hace alusión a lo espontáneo, dentro de la producción creativa.

Desde la postura de Guilford, la creatividad es considerada como una forma de operación mental, por lo que no fue ninguna sorpresa encontrar que la mayoría de las investigaciones se dirigían a descubrir los factores de la inteligencia, encontrando que la inteligencia no implica en sí la creatividad, sino que está condicionada por otros factores (Repucci, cit. por Davis y Scott, 1975).

Es en este sentido que Guilford (1959), se interesa por estudiar los aspectos específicos del intelecto que pueden condicionar a la creatividad.

Guilford (1967), desarrolló un modelo tridimensional de los procesos de pensamiento como una forma de organizar los factores intelectuales; donde una dimensión representa la categoría de operaciones, otra categoría la dimensión de contenido y una tercera la de producto. De esta forma señala que las tareas del intelecto pueden entenderse por la clase de operación mental realizada, el tipo de contenido sobre el cual se efectúa la operación y el producto resultante. Refiere que todos estos factores representan formas en las cuales el pensador creativo se distingue de otros pensadores, además de muchas otras habilidades intelectuales que pueden estar jugando en ocasiones un papel importante en el trabajo de las personas creativas.

De esta manera, Guilford da al término creatividad una acepción más amplia, considerándolo un proceso de pensamiento en el que se hace presente la imaginación, la cognición, la percepción, la abstracción, y que se desencadena a causa de la entrada en escena de un problema, ante cuya resolución se presentan algunas habilidades inherentes al proceso creativo; dentro de las cuales están: a) la fluidez, que se concibe como la facilidad con que se utiliza o se recurre a la información almacenada; b) la flexibilidad, que se presenta como la facilidad para abordar desde diferentes ángulos o perspectivas un mismo problema, debe ser espontánea y no rígida, adaptativa en relación con el contexto; y finalmente c) la elaboración, que se considera como el grado de desarrollo de las ideas producidas, y que se demuestra a través de la riqueza y complejidad de los detalles presentados en la ejecución de ciertas tareas.

Es a partir del modelo de la estructura del intelecto presentado por Guilford, que algunos autores tales como Welch (1946), Fisichelli y Welch (1947), Jones (1960), Wallas (1961), y Taylor (1963), (cit. por Guilford 1977), postulan que dentro de la dimensión de contenido se ubican los factores de Producción Divergente, los cuales son relevantes en ciertas clases de realizaciones creativas, debiendo quedar claro que la creatividad sólo representa un aspecto dentro de dicha producción divergente.

Respecto a lo anterior, Arieti (1993), plantea que la producción es el aspecto más importante de la creatividad y que se manifiesta en el pensamiento divergente, el cual incluye características de fluidez, flexibilidad y originalidad, representando un tipo de operación intelectual libre y abierta, en el sentido de que contempla más alternativas o asociaciones para un determinado curso de acción.

El modelo de Guilford dio la pauta para conformar una estructura que permite comprender el proceso de pensamiento desde un punto de vista amplio. Aun cuando su propuesta se queda a nivel de modelo, éste ha permitido grandes avances por parte de otros autores en el estudio de la creatividad como en el caso de Taylor y de Torrance, quienes están de acuerdo con el enfoque presentado por Guilford.

Torrance (1966), es otro de los teóricos que ha aportado información reciente en el estudio de la creatividad. Propone un modelo instruccional para la integración de la enseñanza de habilidades de pensamiento creativo en los estudios sociales y en la lectura. Su modelo se dirige principalmente a las cosas que se pueden hacer antes, durante y después de una lección para incrementar el pensamiento creativo. Diseñó una prueba que permite evaluar las siguientes cuatro habilidades que reflejan la creatividad: (1) *la fluidez*, (2) *la flexibilidad*, (3) *la originalidad* y (4) *la elaboración*.

Un punto importante del trabajo de Torrance es que se interesa en el estudio de las diferencias raciales y socioeconómicas en el desarrollo de la creatividad, aspecto al que no se le había dado interés. Las primeras investigaciones al respecto remiten a los estudios de Torrance (1981), desarrollados con diferentes grupos raciales y socioeconómicos en poblaciones estadounidenses. En algunos de estos estudios Torrance no encontró diferencias raciales o socioeconómicas al aplicar su prueba de "*Pensamiento Creativo*". Sin embargo, a partir de otras investigaciones encontró que los niños negros sobresalían de los niños blancos en ciertas tareas y en otras los niños blancos los aventajaban. Estos mismos resultados se presentaron cuando se estudiaron diferencias de nivel socioeconómico.

El trabajo realizado por Torrance ha despertado interés por el hecho de estudiar la creatividad en grupos con "desventaja cultural". Su punto de partida remite al reconocimiento de que en este tipo de población también es posible identificar individuos creativos, por lo que es importante su estimulación, ya que según afirma Torrance (1966), "*Todos los individuos son creativos en cierto grado y en cierta medida*".



## ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS DE CLASE POPULAR BAJA.

### Planteamiento del Problema.

La perspectiva abierta por Torrance ha sido abordada por otros investigadores de los Estados Unidos. Así por ejemplo, Rimm (1976) de la Universidad de Wisconsin-Madison, desarrolló un inventario denominado: *Group Inventory for Finding Creative Talent "GIFT"* (Grupo de Inventarios para encontrar el Talento Creativo), con el fin de contar con un instrumento que fuera válido, confiable y fácil de administrar en la identificación del niño con características de creatividad (Rimm y Davis 1980).

Los estudios de validación del GIFT fueron desarrollados con grupos rurales, urbanos, suburbanos, negros, blancos, hispanos, de diferente nivel socioeconómico, con problemas de aprendizaje y con grupos con "*desventaja cultural*".

En estos últimos encontró que el instrumento era sensible para identificar a individuos creativos, aun cuando algunos de ellos de antemano habían sido considerados con bajas posibilidades de éxito académico. Este hecho lo llevo a confirmar la hipótesis de que la creatividad se manifiesta aún en condiciones de "desventaja cultural".

Estudios realizados en Australia con diversas poblaciones, reportan que aun cuando la creatividad pareciera ser mayor en escuelas privadas, las cuales presentan a los estudiantes como más capaces, provenientes de hogares privilegiados y/o con mayor motivación y fomento creativo, no obstante, también se ha observado una alta incidencia de creatividad entre los grupos de bajo nivel socioeconómico e inmigrantes, los cuales han sido grupos considerados como aventurados, expuestos al riesgo y por lo tanto a la creatividad (Rimm y Davis 1980).

Lavob (1970, cit. por Cole y Bruner, 1971), considera importante hacer una distinción entre aquellos individuos que han tenido una pobre oportunidad de participar en una cultura particular, respecto a los que han tenido una buena oportunidad. El punto principal de su argumento se dirige al problema del individuo con "desventaja cultural", grupo que aun teniendo las mismas posibilidades de competencia que tiene la cultura dominante presenta una diferencia en la ejecución que llega a estar relacionada con la situación o medio en el cual la competencia es expresada. Lo que es más, se puede encontrar que un miembro de la clase popular baja, víctima de la pobreza, puede realizar ejecuciones sobre la base de una competencia dada en una forma igual o superior a la lograda por un miembro de la cultura dominante.

Aun cuando Lavob no ha trabajado directamente con el concepto de creatividad, sí lo ha hecho con el de población con "desventaja cultural", aportando un panorama más amplio en cuanto a las características de este tipo de población y abriendo más camino positivo al interés por el estudio de la creatividad en esta población.

Los datos obtenidos por diferentes autores (Torrance, 1971; Rimm y Davis, 1980), interesados en la población con características de desventaja cultural, señalan un camino muy complejo en el estudio de la creatividad, pues en sus diferentes estudios se resalta la importancia de considerar el medio ambiente social y cultural en el que se desarrollan los sujetos. En relación con estos puntos, se puede mencionar a autores tales como Suler (1980), y Amabile (1982), quienes han tratado de definir la creatividad resaltando la importancia del medio social cultural en el cual ésta se desarrolla.

En este sentido Suler (1980, cit. por Woodman y Schoenfeldt 1990), define a la creatividad como un acto que puede ser conceptualizado como una forma especial de interacción entre procesos psicológicos de pensamiento primarios y secundarios; en donde una idea novedosa o el "insight" se genera por la lógica y por una idea altamente subjetiva de procesos primarios, siendo luego modelada por procesos secundarios dentro de un medio que es socialmente apropiado y significativo para otros.

Por otro lado, T. Amabile (1982), expone que un producto o respuesta se considera como creativa cuando es clasificada como tal, siendo necesario acudir a observadores apropiados, independientemente de que en otros niveles sociales pueda haber un acuerdo respecto a su cualidad creativa. Los observadores apropiados son aquellos que están familiarizados con el dominio

en el cual el producto fue creado o la respuesta fue articulada. Así, la creatividad puede ser considerada como la cualidad de productos o respuestas, juzgados como creativos por observadores insertos en el medio en cuestión, y también puede ser considerada como el proceso por el cual algo que ha sido producido es juzgado.

Estas dos últimas definiciones ubican a la creatividad dentro del contexto de un medio "*socialmente apropiado o significativo*", (como lo menciona Suler), o dentro del "*dominio en el cual el producto fue creado*", (como lo señala Amabile), puntos que hacen reflexionar sobre la importancia de considerar el medio sociocultural en el que se desarrolla la creatividad, particularmente en la clase popular baja.

De acuerdo con Feldman (1990), la diversidad cultural existe no sólo a través sino también dentro de cada sociedad, y en cada grupo social existen individuos que en virtud de su etnia, campo socioeconómico, edad, sexo o religión constituyen una minoría o "*subcultura*" distinguible del grupo social más amplio, ejerciendo una poderosa influencia sobre las actitudes, creencias, conductas y valores de sus miembros. Lo anterior en ocasiones inhibe a los miembros de este grupo a participar efectivamente en el grupo social más amplio, persistiéndose en puntualizar la evidencia de "*inferioridad*" inherente en el potencial intelectual y educativo de ciertos grupos minoritarios, postura en la que existe un gran desacuerdo.

Esto es, el individuo al intentar resolver un problema, hace una conexión entre dos aspectos que unidos dan lugar a algo nuevo, esos aspectos que une son ideas inconexas que maneja de manera novedosa para adecuarlas a las necesidades que presenta su medio social. Por lo tanto, es en el medio sociocultural donde se manifiesta la creatividad.

No obstante, aun cuando en diversos estudios realizados por autores como Rimm y Davis (1980), se ha estudiado la creatividad en zonas con desventaja cultural, reportando que ese grupo presenta una elevada creatividad; dichos trabajos de investigación se han desarrollado básicamente con poblaciones norteamericanas, sin que se especifiquen las posibles variables que expliquen esa elevada creatividad.

Los estudios donde se reporta la presencia de creatividad en zonas con desventaja cultural, nos motivan a interesarnos mas en trabajar con una población de clase popular baja, partiendo de que un acercamiento con niños de dicha clase a través de actividades que promuevan una respuesta creativa, permitirá no tan solo obtener información sobre su potencial creativo, sino también analizar la viabilidad de programas de intervención para su optimización.

Se ubica a los culturalmente desaventajados en una categoría mayor que remite a características socioeconómicas, en este sentido, y en relación a lo que se habrá de considerar como población de clase popular baja, se cuenta con la propuesta hecha por WILSA en 1991-1992, en la que, se asume que la pertenencia a clase social define el universo simbólico que permite hacer una interpretación de la sociedad y la cultura (Bordieu y Passeron (1969, 1990). La desventaja cultural sería una característica de los grupos de clase popular baja, esta debe entenderse a partir de la estructura de roles y ser definida considerando el uso de códigos comunicativos "restringidos" y un proceso de aprendizaje pasivo, receptivo e impositivo, situación que bloquea el desarrollo de las capacidades cognitivas (Diccionario enciclopédico de educación especial. Berstein, 1985).

Por lo que respecta a la carencia de estudios en México, en relación con la estimulación de la creatividad en clase popular baja, nos llevó a realizar una primera experiencia en torno a este tema, partiendo del medio sociocultural y la estimulación, como variables a analizar a partir de la postura de Torrance y retomando su prueba de Pensamiento Creativo en sus modalidades Figural y Verbal.

Dicho estudio se llevó a cabo durante los años 1990 y 1991, por dos grupos de la Maestría en Educación Especial de la ENEP Zaragoza, UNAM; en la clínica multidisciplinaria de los Reyes, ubicada en el municipio de los Reyes La Paz en el Estado de México, con una población de clase popular baja, por las condiciones socioambientales en las que se encuentra.

El trabajo de investigación involucró un grupo de 16 niños de entre 6 y 9 años, observándose diferencias entre la aplicación inicial de la prueba de Torrance de Pensamiento Creativo y su segunda aplicación después de algunos meses de actividades dirigidas a estimular la creatividad. Dichas actividades se organizaron tomando como base las tareas de la prueba de Torrance.

El objetivo principal de dicho estudio piloto consistió en lograr un acercamiento inicial con estos niños a fin de evaluar sus niveles de creatividad, durante el proceso se realizó un análisis cualitativo de la actitud presentada por los niños frente a la tarea. Las observaciones mostraron que se interesaban más por lo que hacían y cuestionaban, y participaban en la medida en que avanzaban las sesiones de estimulación.

Los puntajes iniciales que fueron muy bajos en la mayoría de la población, observándose un leve incremento en la variable originalidad, en contraste con los de fluidez, flexibilidad y elaboración (en ese orden) para la prueba visual. En el caso de la prueba de sonidos y palabras, los resultados fueron más positivos, reportándose mayor creatividad auditiva, es decir, los puntajes sobrepasaron la media inicial del grupo. Aún cuando se presentaron limitaciones importantes en relación al manejo óptimo de la prueba, así como del espacio físico adecuado, observando mayor interferencia entre los mismos niños.

Un segundo estudio preliminar realizado por otro grupo de alumnos de la Maestría en Educación Especial en el año 1991, también arrojó resultados positivos. Se aplicó el mismo tipo de procedimiento, obteniendo resultados positivos en la variable elaboración, en la que se encontraron los puntajes más altos. En este estudio se trabajó con un grupo de 12 niños de entre 6 y 10 años.

Ambos estudios motivaron un mayor interés por el trabajo con poblaciones de clase baja, sobre todo cuando se ha tenido la oportunidad de revisar estudios en los que se presentan muchas posibilidades de desarrollo, como lo muestran las experiencias antes mencionadas, en donde el desempeño creativo (en ambos casos) mejoró después de la fase de actividades dirigidas a estimular la creatividad.

En México no se han reportado de manera consistente estudios relacionados con la creatividad en poblaciones de clase popular baja, ante lo cual se puede señalar la presencia de prejuicios con respecto a la falta de creatividad en niños que habitan en estas zonas, lo que se refleja en los programas escolares a nivel oficial, pues no se abordan de manera explícita el desarrollo de la creatividad en los niños, situación que aunada con su condición de desventaja cultural podría llevar a una limitación de sus repertorios intelectuales, cognoscitivos, etc., y que por lo tanto sería un interés principal del presente estudio, realizar un diagnóstico inicial de los niveles actuales de creatividad en poblaciones

escolares de clase popular baja y a partir de esto, evaluar la relevancia así como la viabilidad de llevar a cabo programas de intervención encaminados a fortalecer el desarrollo de conductas creativas.

En cuanto a la importancia que tiene el ESTIMULAR la creatividad en el niño, autores tales como Mayesky (1990), señala que la creatividad es una habilidad que puede ser fácilmente destruida, de ahí la importancia de que ésta sea estimulada en el niño y considerarla una prioridad dentro de cualquier programa escolar.

En este sentido Mayesky (1990), plantea que la creatividad es el móvil de nuestra civilización, pues las grandes investigaciones descubrimientos científicos, así como los grandes pintores, literatos, músicos y todas las formas de expresión artística, han dependido del pensamiento creativo, lo cual contribuye a nuestra mejor calidad de vida.

Por lo que, es importante iniciar la estimulación de la creatividad a una edad temprana, Mayesky propone que sea entre los 4 y 6 años, pues el niño ya puede expresar con colores algún estado de ánimo o fantasía, puede construir algo que es único para sí mismo, de ahí que sea importante darle la oportunidad de autoexpresarse, de pensar originalmente, usando y explorando con diversos materiales y así expresar su creatividad. Desde una perspectiva educativa, dicha importancia se refleja en el hecho de que impulsa el pensamiento divergente y en el que se acepta cualquier número de soluciones posibles a los problemas planteados, con lo cual se estimula la fluidez y flexibilidad del pensamiento (Espriú 1993).

Tomando en consideración lo dicho por Mayesky (1990), en cuanto a que la población de entre 4 y 6 años resulta ser la más idónea para promover la creatividad, y compartiendo la preocupación expresada por autores tales como Griffiths (cit. por Clark 1989), quien afirma que un medio ambiente limitado restringe el nivel de ejecución creativo, y que por tanto en sujetos con desventajas sociales probablemente se encuentren menos manifestaciones creativas, se plantea el siguiente problema de investigación:

**Planteamiento del Problema:**

*¿La estimulación de la creatividad propiciará la manifestación del potencial creativo en niños de clase popular baja, cuyas edades fluctúan entre los 4 y los 7 años?.*

Es en este sentido que se partió de las experiencias realizadas dentro de la ENEP Zaragoza, las cuales representan sólo un primer acercamiento al estudio de la estimulación de la creatividad en una población de clase popular baja, quedando múltiples interrogantes por resolver. Por lo tanto, el presente estudio pretende realizar un trabajo sistemático en cuanto al estudio de la creatividad con un grupo de niños mexicanos de entre 6 y 7 años, pertenecientes a la clase popular baja, partiendo de dos aspectos que aportan información estrechamente relacionada con esta población: la variable medio socio-cultural y la variable estimulación. De acuerdo a lo anterior se establecieron las siguientes hipótesis de investigación:

### **Hipótesis.**

Las hipótesis de investigación fueron:

- H<sub>1</sub>. Los niños que participen en el grupo experimental con actividades de estimulación de la creatividad, mostrarán mayor incremento en los puntajes totales de creatividad en relación con los niños del grupo control.
- H<sub>2</sub>. Los niños que participen en el grupo experimental con actividades de estimulación de la creatividad, obtendrán una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos por el grupo control, en relación con cada uno de los cuatro indicadores que conforman la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración).

A fin de someter a comprobación las hipótesis de investigación antes señaladas, se procedió a identificar las variables involucradas, dando lugar a las siguientes hipótesis estadísticas:

Las hipótesis estadísticas fueron:

#### **Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>).**

- H<sub>0</sub> 1:** No existe diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental, en los puntajes totales de creatividad.
- H<sub>0</sub> 2:** No existe diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental, en las puntuaciones obtenidas para cada uno de los indicadores.

## MÉTODO

### Sujetos.

Los sujetos seleccionados para este estudio correspondían a los tres grupos de primer año de la escuela "Julio Cortázar", debido a que hubo un acuerdo por parte del investigador con los tres profesores de primer grado, quienes accedieron a que sus alumnos participaran en la investigación. La muestra global quedó constituida por 100 alumnos de ambos sexos cuyas edades fluctuaban entre los 6 y los 7 años, rango de edad cercano al especificado por Mayesky (1990), quién propone que es entre los 4 y los 6 años cuando se le debe dar al niño la oportunidad de expresar su creatividad.

El número de alumnos pertenecientes a la población global, estuvo determinado por el total de niños pertenecientes a los tres grupos de primero A, B y C (100 sujetos), mientras que el número total de alumnos designados para el grupo experimental y el grupo control fue arbitrariamente seleccionado, contando con once sujetos cada uno. Dicha selección se realizó de la siguiente forma: Inicialmente se numeraron las cien pruebas en orden progresivo, se entregaron a los niños siguiendo el orden en que estaban sentados (por línea), al finalizar la aplicación de los cien niños, se agruparon las pruebas nuevamente por numeración progresiva y se dividieron por grupos: primero "A", primero "B" y primero "C", esto con el fin de seleccionar de forma equitativa ocho niños de cada grupo de la siguiente forma: se sacaron tres niños de la parte superior de cada grupo, dos de la parte intermedia y tres de la parte final, contando con un paquete de 24 pruebas las cuales se dividieron por la mitad en dos paquetes de 12 pruebas cada uno. Para decidir cual sería el grupo experimental y cual el grupo control, se lanzó una moneda al aire, por lo tanto, el sexo de los participantes dependió de la selección al azar.

Es importante señalar que inicialmente se contaba con una población de 24 niños, pero a partir de la segunda sesión de estimulación de la creatividad, desertó un niño del grupo experimental (que dejó de asistir a la escuela por cambio de domicilio) por lo que al final, al realizar el análisis de los datos (por medio de papelitos numerados) se eliminó un sujeto del grupo control para hacer equivalentes los grupos y así poder hacer el análisis estadístico de los datos.



## Escenario.

Se trabajó en la escuela oficial "Julio Cortázar", ubicada en la colonia Ejército de Oriente, perteneciente a la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. Las sesiones de trabajo se desarrollaron en un aula de dicha escuela con capacidad para 60 alumnos, no siempre se trabajó en la misma aula, ya que se nos asignaba el mismo día y de acuerdo a la que se encontrara disponible.

La selección de la escuela "Julio Cortázar" dependió de dos factores:

- a) De la ubicación de la escuela, que de acuerdo al mapa de áreas socioeconómicas de la Ciudad de México y Área Metropolitana, publicado por WILSA (1991-1992), se ubica dentro de una zona de tipo D/E "Clase popular baja", clasificación realizada por sectores delegacionales considerando algunos indicadores como: ingreso mensual, vías de comunicación y transporte, servicios, etc.
- b) De la disponibilidad de las autoridades de esta escuela para realizar la investigación. Se ubicaron algunas escuelas cuyas características correspondían a la clasificación D/E, teniendo contacto con autoridades de estas escuelas, eligiendo de entre las que se mostró mayor interés como fue el caso de la escuela "Julio Cortázar".

## Instrumentos y Materiales.

La evaluación de los sujetos se basó en la aplicación de los siguientes instrumentos:

*La prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en su forma Figural 1A.  
(Anexo A).*

Para la evaluación del potencial creativo se seleccionó la prueba de Creatividad de Torrance, ésta selección parte del hecho de que durante años, los psicólogos y educadores han estado inventando y experimentando con pruebas de creatividad, sin embargo es hasta 1966, cuando surge la primera batería de Creatividad: "La prueba de Pensamiento Creativo de Torrance", la cual es utilizada de forma general en las escuelas (Torrance 1987, p.1).

Además de que después de numerosas investigaciones concluye que su prueba es apropiada para ser utilizada en casi todas las subculturas, grupos étnicos y nacionalidades, pues *"los niños deben de responder a ella en términos de su propia experiencia"*, siendo igualmente efectiva en la identificación de la creatividad entre personas con desventaja e impedidas (Torrance 1977, cit. en Torrance 1987, p.16).

La importancia de desarrollar este tipo de actividades en el niño radica en las experiencias obtenidas por algunos autores tales como: Torrance (1987), Rimm y Davis (1980), quienes han reportado datos positivos en su trabajo con grupos con "desventaja cultural", señalando que el niño responde a la prueba en términos de su propia experiencia. De tal forma que el diseño de estas actividades se dirige a estimular la creatividad en niños mexicanos pertenecientes a la clase popular baja.

A partir de éste argumento y dada la carencia que se tiene en México sobre este tipo de instrumentos, se decidió utilizar la prueba de Torrance en su forma figural IA, los motivos para seleccionar únicamente la parte figural de la prueba, surgen de lo que autores como Mayesky (1990), Espriu (1993), y el mismo Torrance (1987), señalan respecto a que es a través de la actividad pictórica como el niño puede expresar más fácilmente su creatividad y dado que el presente estudio representa una primera aproximación a la identificación del potencial creativo en la clase popular baja, se optó por dicha forma.

La prueba de Torrance en su forma Figural IA cuenta con tres actividades de 10 minutos cada una:

- \* La primera que requiere de la construcción de un dibujo (a partir de una figura incompleta).
- \* La segunda de completar las figuras (que presenta 10 figuras incompletas).
- \* La tercera de líneas (que consiste de 25 líneas paralelas).

De acuerdo con Torrance (1987), esta triada de actividades representa tres tendencias de manifestar la creatividad:

**La primera actividad**, le da al niño la oportunidad de estructurar e integrar de forma profunda la presentación de un objeto, escena o situación.

En la segunda, se motiva a la elaboración además del deseo de generar información.

Y finalmente en la tercera actividad, la repetición de un solo estímulo requiere de la habilidad de regresar al mismo estímulo una y otra vez de manera que se le perciba de forma diferente cada vez, con el fin de que se cree algo nuevo en cada intento.

*El instrumento "Farrens".  
(Anexo B)*

El cual se derivó a partir de la prueba de Torrance y se utilizó para la evaluación posterior. Se optó por diseñar un instrumento alternativo, basado en los lineamientos generales de la prueba de Torrance y que para su diferenciación se le dio el nombre de "Farrens". Específicamente dicho instrumento estuvo conformado de una actividad única, consistente en completar figuras contando con un estímulo elicitor base, a partir del cual el niño haga uso de su creatividad y realice ideas originales, novedosas y elaboradas.

Dado que no fue posible contar con algún otro instrumento que pudiera ser aplicado a la misma población y para eliminar efectos asociados con la proximidad de aplicación en un tiempo tan breve, (después de los tres meses que duró la fase II) y considerando que un año es el tiempo mínimo para poder aplicar nuevamente el mismo instrumento a la misma población, se decidió diseñar el instrumento "Farrens".

Dicho instrumento consistió de 15 reactivos que fueron diseñados con base en los mismos indicadores previstos por Torrance para la elaboración de su prueba (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) y fue aplicada a ambos grupos; experimental y control.

Por lo que respecta a su estructura, la calificación de la prueba "Farrens" contempló la puntuación de 15 respuestas máximas posibles, en relación al tiempo, se asignaron 15 minutos para su aplicación.

En ambas pruebas se requiere de respuestas que son principalmente de naturaleza pictórica o de dibujo. Su sistema de evaluación consiste en registrar el nivel de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración logrado por el niño en cada uno de sus dibujos, de acuerdo a los criterios establecidos por Torrance.

## **Definición de términos.**

Para una mejor comprensión respecto a la evaluación de los sujetos y de acuerdo a los instrumentos empleados, se define el proceso creativo y posteriormente los indicadores que de acuerdo con Torrance son característicos de la creatividad.

**El proceso creativo** es una serie de fases que se dirigen a un fin, hacia la producción de lo nuevo, lo diferente a través del descubrimiento y la experimentación (Mitjans 1993). Operacionalmente, se define como el tiempo durante el cual, las potencialidades creativas se trabajan y ejercitan.

**La Fluidez** consiste en la capacidad de recuperar información del caudal de la memoria y se encuadra dentro del concepto histórico de recordación de la información aprendida. La creatividad no se detiene en su primera realización, sigue buscando nuevos caminos. Operacionalmente la fluidez se entiende como la posibilidad de proponer varias ideas a una tarea específica, es decir, la rapidez con la que el sujeto ofrece una gran diversidad de ideas en relación al uso o forma que puede darle a un objeto específico.

**La Flexibilidad** consiste en la posibilidad de transformar la información, los individuos creativos no solo ofrecen respuestas múltiples e inusuales, sino que además dichas respuestas corresponden a categorías diferentes. La mente creadora es capaz de seleccionar de entre tantos caminos. Operacionalmente será el producir ideas que muestren el paso de un nivel de pensamiento a otro, o cambios en ese pensamiento relacionado con una tarea determinando por ejemplo, dos usos semejantes de un mismo objeto. Es la facilidad que muestra el sujeto para pasar de una idea a otra.

**La Originalidad** se refiere a salir de lo obvio y trivial, rompiendo con los hábitos de pensamiento a los cuales se encuentra ligado de manera sorprendente. Operacionalmente es la habilidad que un sujeto presente para producir ideas que no se le ocurrirían a muchas personas o que son poco usuales y extrañas.

**La Elaboración** consiste en producir implicaciones, es decir una información llega a implicar otra y produce un pensamiento concatenado, en el cual cada eslabón facilita la visión del siguiente, lo que conlleva la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización. Operacionalmente sería el agregar detalles a una idea básica, es decir, la facilidad que tiene el sujeto de realizar ideas con una gran riqueza y complejidad en los detalles mostrados en su construcción.

Por otro lado, al hablar de **ESTIMULACIÓN**<sup>4</sup> se hace referencia al conjunto de acciones que tienden a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita para desarrollar al máximo sus potenciales. Operacionalmente sería el alentar al niño a llevar a cabo sus ideas con el fin de mostrar sus posibilidades.

Dentro del área de trabajo el niño contaba con los siguientes materiales:

- \* Diversos tipos de papel: cartulina blanca, hojas de papel lustre (varios colores), papel crepé (varios colores), cartoncillo (varios colores)
- \* Diversos tipos de pinturas: lápices de colores, crayolas, pinturas de agua.
- \* Diferentes materiales para pegar o unir: resistol, masking-tape, tijeras, diurex, plastilina.

## PROCEDIMIENTO

El trabajo se realizó de 11:00 a 12:30 hrs., horario en que de acuerdo con los maestros se interferiría menos con las clases y demás actividades escolares.

Se contó con el apoyo de una colega, quién labora en el departamento de Investigación Educativa, adscrita al posgrado dentro de la FES "Zaragoza". Desde el inicio estuvo informada de la presente investigación y previamente a su participación dentro del escenario, recibió un entrenamiento en el que se le proporcionaron las instrucciones necesarias para asegurar su colaboración adecuada en el trabajo con los niños, para que se familiarizara con la prueba, con las actividades de estimulación y los materiales, con el registro sobre la conducta de los niños durante el desarrollo de la investigación, así como del apoyo que se les pudiera brindar de acuerdo al grupo al que pertenecían (experimental o control).

Después de cada sesión, investigador y colaboradora se reunían para comentar y hacer las observaciones pertinentes respecto al desempeño del grupo y cómo esto se había registrado.

---

<sup>4</sup> Diccionario enciclopédico de Educación Especial, Vol. II Edit. Diagonal/Santillana 1985 Madrid, pag. 873.

El procedimiento consistió de tres fases:

### **Fase I. Evaluación Inicial.**

La evaluación inicial del potencial creativo se llevó a cabo en una población de 100 niños, pertenecientes a los tres grupos de primer año de primaria de una escuela oficial, ubicada dentro de una zona considerada de clase popular baja, con el fin de contar con el nivel inicial del potencial creativo, representativo de esta población.

Dicha evaluación se realizó por separado en cada grupo (1° "A", 1° "B" y 1° "C") un día por grupo, de 11:00 a 12:00 hrs., dentro del aula escolar correspondiente a cada grupo, el haber realizado la aplicación inicial por separado para cada grupo se debió a la falta de espacio, ya que no se contaba con aulas de mayor capacidad para reunir a todos los niños el mismo día.

Para la evaluación inicial se aplicó la prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en su forma figural IA, a cada niño se le dio el cuadernillo de la prueba así como un lápiz con goma e inmediatamente después se procedió a dar al grupo las instrucciones correspondientes a la prueba en general y de cada actividad en particular en el momento preciso (las instrucciones generales y específicas para cada actividad se presentan en el anexo "A").

### **Fase II. Intervención.**

Para la intervención se planearon dos condiciones: Una condición experimental y una condición control. Uno de los grupos participó en actividades que estimulaban su creatividad (condición experimental) y el otro en actividades de dibujo que cotidianamente realiza dentro de la escuela (condición control).

Se llevaron a cabo cinco sesiones, una por semana para cada grupo: los días miércoles para el grupo control y los días jueves para el experimental, la determinación de trabajar sólo cinco sesiones con los niños y la selección de los días de trabajo (miércoles y jueves) se hizo a partir de que en el momento en que se nos dio por escrito la aceptación para trabajar en esta escuela, y habiendo aplicado la evaluación inicial a la población de los cien niños, surgieron algunos problemas internos en la escuela, lo que propició la renuncia del director de la escuela "Julio Cortázar", escenario previsto para

realizar el estudio, por lo que se nos solicitó se trabajara en un lapso de aproximadamente dos meses, tiempo en que se le notificó al actual director que permanecería en su puesto mientras se designaba a alguna otra persona, razón por la cual se redujeron la sesiones de trabajo, después de haber hecho la petición sobre la posibilidad de trabajar dos veces por semana con cada grupo (control y experimental), la cual fue rechazada por parte de las maestras aceptando sólo los días antes señalados, considerando las materias que no tomarían los niños en esos días y durante el desarrollo del presente estudio.

Cada sesión tuvo una duración de 60 a 75 minutos cada una. Aun cuando se tenía planeado trabajar durante cinco semana seguidas, esto no fue sí, debido a que no siempre se pudo trabajar en el día planeado, en virtud de que el trabajo con los niños se realizó dentro de un salón de clases de la misma escuela, el cual era asignado el mismo día, pues dependía de que algún profesor no asistiera a impartir sus clases para que se pudiera contar con el aula. Esto retrasó algunas sesiones, ya que no siempre se tenía disponible un aula para realizar la actividad, además de presentarse algunos días festivos, así como la suspensión de clases debido a imprevistos tales como: juntas sindicales; enfermedad del maestro, (lo que representaba la ausencia del grupo durante el periodo de incapacidad) y actividades programadas fuera de la escuela, de tal manera que el trabajo se concluyó en un tiempo de ocho semanas no continuas, lo que incluyó los meses de febrero, marzo y abril.

### **Condición Experimental.**

#### **(Estimulación de la creatividad).**

Consistió de cinco sesiones dirigidas a estimular la creatividad, dichas sesiones se llevaron a cabo dentro de un aula escolar, con una duración de una hora cada una.

Las sesiones se planearon considerando el trabajo realizado por Mayesky en relación con la estimulación del trabajo creativo en niños de 4 a 6 años, de tal forma que en el presente estudio, dichas sesiones se diseñaron con el fin de darle al niño un tiempo y un espacio para expresar sus pensamientos, sentimientos, ideas y habilidades a través del dibujo, así como la oportunidad de pensar fluida y originalmente, además de trabajar libre y flexiblemente, haciendo uso y explorando con diversos materiales, sintiéndose seguros de su trabajo y construyendo de forma más elaborada.

Retomando a Mayesky (1990) la **ESTIMULACIÓN** se le proporcionó al niño de la siguiente manera:

- a) Se introdujo al niño a cada actividad, a través de instrucciones específicas, invitándolo a ser imaginativo, inventivo, etc.
- b) Se dio aceptación positiva sobre sus logros, a través de verbalizaciones tales como: "vas bien", "que bien te está quedando", etc. Transmitiendo sentimientos de éxito en sus actividades de arte que lo hicieran sentirse seguro sobre sí mismo y sobre sus habilidades.
- c) Se le proporcionaron materiales diversos enfocados a llamar su atención para desarrollar hasta el final la actividad.
- d) Se le presentaron actividades que pudiera concluir por sí solo.

Dentro del área de trabajo el niño contaba con lo siguiente: **papel** (cartulina blanca, hojas de papel lustre, crepé, cartoncillo). **pinturas** (lápices de colores, crayolas, pinturas de agua). **materiales para pegar o unir** (resistol, masking-tape, tijeras, diurex, plastilina).

#### ■ Primera Sesión.

Se pidió al grupo de niños manifestar algún tema en particular que quisieran dibujar. Para llegar a un acuerdo se anotaron en el pizarrón diversas propuestas hasta que se llegó a un consenso sobre el tema del día que fue: "El parque". Posteriormente se les indicó que hicieran uso de todos los materiales que tenían disponibles (anteriormente señalados) para realizar su trabajo.

Se dió la siguiente instrucción: "Lo importante es que su dibujo quede bonito; para lo cual vamos a cerrar nuestros ojos e imaginarnos algo diferente de todo aquello que hemos realizado y que sería grandioso probar en este dibujo". Pueden ocupar el tiempo que requieran. (por lo regular utilizaban como máximo 30 minutos).



Durante el desarrollo de la actividad se estimuló<sup>5</sup> a los niños para realizar su trabajo de la siguiente manera: invitándolos a ser imaginativos, "imaginen algo diferente, algo que a nadie se le haya ocurrido en este grupo; a dibujar todas aquellas ideas que en ese momento se les ocurriera: "que bien esta quedando tu trabajo", y alentándolos a continuar su trabajo, "añádele a tu dibujo todo lo que se te ocurra en este momento".

Una vez que los niños concluyeran su trabajo, se les pidió que hablaran sobre lo que habían realizado y la idea o fantasía que reflejaba o simplemente que título le pondrían, para lo cual fue necesario ayudar a algunos niños a escribir lo que pensaban, pues no todos escribían con facilidad.

### ■ Segunda Sesión.

Se llevó a cabo de igual forma que la actividad anterior, con el fin de que una vez que el niño se hubiese familiarizado con la situación, con los materiales de trabajo y con sus posibles usos, hiciera su actividad de forma satisfactoria teniendo una idea más clara de cómo realizar su trabajo más creativamente.

Se les estimuló de la siguiente manera: "que bien te está quedando", "vas muy bien", "piensa, que más le añadirías", "continúa, lo estas haciendo bien".

El tema elegido fue: "El espacio". De igual forma se les indicó que hicieran uso de todos los materiales que tenían disponibles para realizar su trabajo. Los niños que lo requirieron recibieron ayuda para escribir el título a su dibujo.

### ■ Tercera Sesión.

Esta actividad no se basó en un tema seleccionado por el grupo, sino que se les pidió que hicieran un dibujo o pintura en donde expresaran todo aquello que sentían en el momento en que realizaban su actividad y que les gustaría dar a conocer a través de su trabajo.

Nuevamente se les dio la siguiente instrucción: "Lo importante es que su dibujo quede bonito; para lo cual vamos a cerrar nuestros ojos e imaginarnos algo diferente de todo aquello que hemos realizado y que sería grandioso probar en este dibujo, realicen un trabajo novedoso, fuera de lo común".

---

<sup>5</sup> En cuanto a cómo será proporcionada la estimulación, se tomó como base el trabajo realizado por Mayesky (1990), expuesto en la página anterior.

Durante el desarrollo de la actividad se estimuló al niño; invitándolo a ser imaginativo: "imagínate algo diferente, algo que a nadie se le haya ocurrido en este grupo; a dibujar todas aquellas ideas que en ese momento se les ocurriera: "que bien esta quedando tu trabajo", "añádele a tu dibujo todo lo que se te ocurra en este momento"; alentándolo a continuar su trabajo; "continúa, lo estás haciendo muy bien". Al final al niño que lo solicitó, se le ayudó a escribir el título a su dibujo.

#### ■ Cuarta Sesión.

Se llevó a cabo de igual forma que la sesión tres, nuevamente con el fin de que en esta segunda oportunidad el niño realizara su trabajo con mayor confianza y más libremente, conociendo ya la situación de trabajo y el uso de los diferentes materiales.

Se les estimuló de la siguiente manera: "que bien te está quedando", "vas muy bien", "piensa, que más le añadirías", "continúa, lo estas haciendo bien".

#### ■ Quinta Sesión.

Se invitó a todos los niños a participar en grupo<sup>6</sup> creando un mural instantáneo, formando una historia o evento que se estructuró al finalizar la actividad con los comentarios que cada niño hizo respecto de su trabajo y de los demás si así lo deseaba. Para esta sesión el grupo fue dividido en tres grupos: dos de cuatro niños y otro de tres niños (ya que para ésta sesión ya sólo se contaba con 11 sujetos en total). Cada grupo contó por separado con el material necesario de igual forma que en las sesiones anteriores.

Se les dio la siguiente instrucción: en esta ocasión trabajarán en grupo, "Lo importante es que su dibujo quede bonito; para lo cual vamos a cerrar nuestros ojos e imaginarnos algo diferente de todo aquello que hemos realizado y que sería grandioso probar en este dibujo, realicen un trabajo novedoso, fuera de lo común, pueden comentar entre ustedes acerca del trabajo que están realizando, complementen sus ideas, sugieran a sus compañeros algunas ideas novedosas".

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Mayesky (1990), la actividad grupal en el arte, le da al niño la oportunidad de participar con ideas y sentimientos, lo que permitirá formar nuevas ideas y opiniones.

### Condición Control

#### (Actividades no relacionadas con la estimulación de la creatividad).

A diferencia del grupo experimental, el grupo control no recibió ningún tipo de estimulación sobre creatividad, ni se enfatizó de manera especial en las instrucciones, ya que sólo se les informó que participarían en actividades de dibujo infantil y por tanto cada día tendrían que hacer un dibujo.

En cada sesión se les dio el tema a desarrollar con las siguientes instrucciones: *"el día de hoy les voy a pedir que realicen un dibujo, el tema a desarrollar es ... " (se les da el tema seleccionado para ese día) "...les daré una hoja y lápices de colores, cuentan con 15 minutos para realizar su trabajo... pueden comenzar". (se les entregó 1/4 de cartulina blanca).*

Durante las sesiones no se hizo ningún comentario sobre el desarrollo de su dibujo. Se les informó que si tenían alguna pregunta alzaran su mano y se pasaría a resolver su duda. Dos minutos antes de terminar el tiempo establecido (15 minutos), se les pidió que anotaran un título a su dibujo (se brindó ayuda a aquellos niños que no escribían con facilidad).

De esta manera, las sesiones del grupo control se desarrollaron sin ningún tipo de estimulación, bajo un tema y con un tiempo restringido. A cada niño se le dio 1/4 de cartulina blanca y lápices de colores, los temas a desarrollar en cada sesión se seleccionaron previamente.

Para ésta condición control, se seleccionaron cinco temas, uno para cada sesión, los cuales se presentaron en el siguiente orden:

Sesión	Tema
Primera sesión	Día del amor y la amistad
Segunda sesión	La escuela
Tercera sesión	Día de la bandera
Cuarta sesión	El zoológico.
Quinta sesión	Mi familia.

### **Fase III. Evaluación Posterior.**

Se utilizó la prueba "Farrens", su aplicación se realizó de forma independiente para cada uno de los grupos, en sesiones de 45 minutos. A cada niño se le proporcionó un cuadernillo y un lápiz con goma, dándole las siguientes instrucciones: "en este cuaderno tienen una serie de líneas para que ustedes hagan cosas interesantes con ellas, utilicen su imaginación para pensar en cosas novedosas y diferentes, ideas que nadie más en este grupo podría pensar, después de que tengan una idea agréguele cosas para que puedan ponerle un título muy interesante e incluso decir la historia más emocionante".

"Una vez que terminen con la primera hoja pueden pasar a la siguiente y una vez que terminen pónganle un título a su dibujo, si requieren ayuda levanten su mano y nosotras les ayudaremos, pero solo al final de que hayan concluido sus dibujos. Tienen 15 minutos para realizar su trabajo".

### **Análisis de Datos.**

Los puntajes brutos obtenidos para cada instrumento, por cada uno de los sujetos, fueron convertidos a porcentajes para su mejor manejo estadístico, tanto para el puntaje total de creatividad como para cada uno de los indicadores (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración), a fin de posibilitar un análisis comparativo de los mismos, dadas las divergencias existentes en la estructura de ambos instrumentos, específicamente en el instrumento "Farrens".

En tanto que el instrumento de Torrance se basó en el manejo de tres actividades, calificándose con puntuaciones máximas diferenciales de acuerdo a cada actividad y a cada uno de los indicadores de creatividad. La prueba "Farrens" constaba de una actividad única, compuesta de 15 reactivos, calificándose con puntuaciones máximas diferenciales de acuerdo a cada uno de los indicadores de creatividad.

Por otro lado se obtuvieron estadísticos descriptivos tanto para la muestra poblacional original, con 100 sujetos, así como para las muestras finales del estudio, (para el grupo experimental y para el grupo control).

Por lo que respecta a los puntajes promedio, las diferencias entre medias, entre grupo experimental y grupo control, fueron analizadas utilizando la prueba U Mann Whitney. La decisión de utilizar una prueba no paramétrica para analizar las diferencias entre grupos, se debió al tamaño de la muestra (once sujetos para el grupo experimental y once para el grupo control) no satisfaciéndose el criterio de población muestral de tamaño de la muestra requerido para pruebas paramétricas. Además de considerar lo expuesto por Extberria y col. (1991), en cuanto a que es una de las pruebas no paramétricas que puede ser utilizada con una escala ordinal para la comparación de resultados de muestras independientes.

En tercer término, los puntajes obtenidos para cada uno de los indicadores de creatividad, tanto para evaluación inicial como posterior, fueron sometidos a un análisis de correlación múltiple, a fin de establecer la existencia de posibles relaciones entre las mismas.

Todas las pruebas fueron llevadas a cabo utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*SPSS/PC+*).

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de la ejecución de cada sujeto, en las fases de evaluación inicial y posterior, a fin de obtener una visión más específica del tipo de desempeño de los niños en la evaluación posterior a las sesiones de estimulación de la creatividad.

## RESULTADOS

### Resultados Globales.

#### Evaluación inicial del potencial creativo de la muestra total.

Los datos obtenidos por la población general, de los cuales 33 pertenecían al grupo 1° A, 36 al 1° B y 31 al 1° C, generaron los siguientes resultados, tal como se ilustra en el cuadro 1. El puntaje total de creatividad muestra una media de 99.6, que en comparación con la presentada por Torrance como norma, que es de 104.3, resulta un valor aproximado.

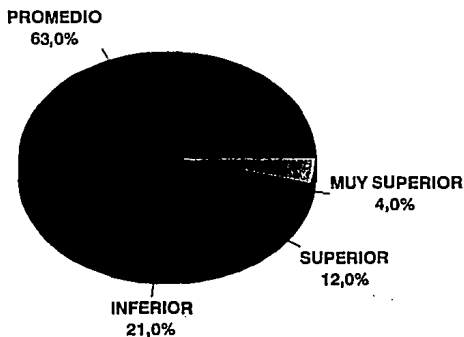
En relación con cada uno de los indicadores obtenidos por la población general, se obtuvo una media de 18.4 para fluidez, 13.8 para flexibilidad, 14.7 para originalidad y 52.2 para elaboración, mientras que la norma presenta valores de 22.9 para fluidez, 22 para flexibilidad, 13.3 para originalidad y 60.6 para elaboración, por lo que se puede concluir que no existe una marcada discrepancia entre la población general evaluada y la norma establecida por Torrance, es decir que la muestra con la que se trabajó presenta cierta tendencia a la creatividad (ver cuadro 1).

**CUADRO 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS MEDIAS OBTENIDAS Y LAS ESTABLECIDAS POR TORRANCE**

	Datos de la población global de 100 niños	Normas establecidas por Torrance
$\bar{X}$ del puntaje total de creatividad	99.6	104.3
$\bar{X}$ de Fluidez	18.4	22.9
$\bar{X}$ de Flexibilidad	13.8	22.0
$\bar{X}$ de Originalidad	14.7	13.3
$\bar{X}$ de Elaboración	52.2	60.6

Como se puede observar en la gráfica 1, la distribución de la población general se presenta de la siguiente manera: el 63% de la población presenta puntajes de creatividad que la ubican dentro del promedio; el 21% presenta puntajes por debajo del promedio; el 12% es considerado como superior, y solo un 4% se encuentra en el rango de muy superior.

### Distribución poblacional de los puntajes iniciales de creatividad



Gráfica 1. Porcentajes obtenidos a través de la Prueba de Torrance.

En el cuadro 2, se presentan los datos obtenidos por dicha población general para cada uno de los indicadores de creatividad, así como el total. Los datos se agruparon y se analizaron siguiendo la propuesta de Torrance (1972), quien plantea una evaluación parcial por variables, para una mejor comprensión del potencial creativo integral.

La evaluación inicial de ambos grupos; experimental y control, se realizó en dos momentos: una fase previa a la intervención y otra posterior a la misma. Para ambos casos se realizó el análisis de los datos obtenidos en ambos instrumentos (Torrance y Farrens), en los siguientes indicadores: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, así como su puntaje total de creatividad.

**CUADRO 2. CONCENTRACIÓN DE DATOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA  
DE TORRANCE POR UNA POBLACIÓN DE NIÑOS  
DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA**

SUJETO	SEXO	EDAD	FLUDEZ%	FLEXI- LIDAD%	ORIGINA- LIDAD%	ELABORA- CIÓN%	TOTAL %
1	masc	6	4	35	23	49	27.7
2	masc	7	67	5	24	66	40.5
3	fem	6	67	52	29	54	50.5
4	masc	6	65	55	21	48	47.2
5	fem	7	25	17	3	31	19.0
6	fem	7	45	38	8	48	34.0
7	masc	6	5	32	9	24	17.5
8	masc	7	7	45	31	56	34.7
9	fem	6	52	5	20	49	31.5
10	fem	7	57	45	22	63	46.7
11	fem	6	7	43	26	53	33.2
12	fem	6	7	4	18	78	26.7
13	fem	7	47	42	7	11	26.7
14	fem	6	7	47	24	48	31.5
15	fem	6	55	42	11	31	34.7
16	fem	6	35	42	12	29	34.5
17	masc	7	5	42	7	24	19.5
18	masc	6	52	47	13	34	36.5
19	masc	6	1	5	0	4	2.5
20	masc	6	22	17	7	13	14.7
21	masc	6	27	25	5	15	18.0
22	masc	7	55	47	14	20	34.0
23	fem	7	12	1	5	16	8.5
24	fem	6	45	25	12	39	30.2
25	masc	6	47	42	11	26	31.5
26	masc	6	42	37	8	24	27.7
27	fem	6	17	12	8	6	10.7
28	masc	6	7	42	15	50	28.5
29	masc	6	22	2	4	11	9.7
30	fem	7	5	35	14	30	21.0
31	masc	6	45	37	22	19	30.7
32	masc	6	25	25	3	15	17.0
33	fem	7	4	35	8	22	17.2
34	masc	7	17	15	0	8	10.0
35	masc	6	25	22	3	19	17.2
36	fem	6	47	4	13	25	22.2
37	masc	6	2	17	8	8	8.7
38	masc	6	22	17	14	21	18.5
39	masc	6	17	15	2	6	10.0
40	masc	6	3	1	8	14	6.5
41	fem	6	17	17	3	8	11.2
42	masc	6	14	25	5	15	12.2
43	fem	7	25	22	6	15	17.0
44	masc	6	22	2	5	13	10.5
45	masc	6	7	7	8	5	6.7
46	masc	6	12	1	2	9	6.0
47	masc	7	22	2	6	10	10.0
48	fem	6	32	27	4	10	18.2
49	fem	6	2	17	2	6	6.7
50	masc	6	2	17	3	4	6.5



SUJETO	SEXO	EDAD	FLUIDEZ%	FLEXIBILIDAD%	ORIGINALIDAD%	ELABORACIÓN%	TOTAL %
51	masc	6	4	27	5	12	12.0
52	fem	6	3	25	7	8	10.7
53	masc	6	5	35	13	32	21.2
54	fem	6	5	42	14	40	25.2
55	fem	7	55	45	13	53	41.5
56	masc	6	27	27	32	20	26.5
57	masc	6	7	6	19	43	18.7
58	fem	6	7	5	31	7	12.5
59	masc	6	17	15	11	16	14.7
60	fem	6	45	37	14	36	33.2
61	masc	7	25	12	1	6	11.0
62	fem	7	47	3	8	28	21.5
63	masc	7	15	12	5	10	10.5
64	fem	6	47	35	7	31	30.0
65	masc	7	4	25	8	32	17.2
66	fem	6	55	35	17	50	39.2
67	masc	7	7	4	22	1	8.5
68	fem	6	32	17	11	37	24.2
69	fem	7	7	55	21	7	22.5
70	masc	7	5	37	19	54	28.7
71	masc	7	22	22	7	21	18.0
72	masc	7	32	3	7	14	14.0
73	masc	7	22	22	8	16	17.0
74	masc	6	6	4	26	40	19.0
75	fem	6	37	27	13	42	29.0
76	masc	6	32	27	8	18	21.2
77	fem	7	3	25	16	26	17.5
78	fem	6	4	32	8	45	22.2
79	masc	7	55	42	13	23	33.8
80	masc	6	25	50	18	22	41.2
81	masc	7	77	52	16	21	41.5
82	masc	7	70	50	11	16	36.7
83	fem	6	27	22	3	7	14.7
84	masc	6	52	40	9	14	28.7
85	masc	6	80	42	4	25	37.7
86	fem	6	100	55	26	48	57.2
87	fem	7	82	67	24	32	51.2
88	fem	7	50	40	8	19	29.2
89	masc	6	62	40	12	13	31.7
90	fem	7	92	65	27	26	52.5
91	fem	7	52	35	5	12	26.0
92	masc	6	72	62	20	22	44.0
93	masc	6	65	42	9	15	32.7
94	fem	7	62	55	13	16	36.5
95	masc	7	70	47	11	41	42.2
96	masc	6	57	45	13	20	33.7
97	fem	6	52	42	10	26	32.5
98	masc	7	60	52	8	26	36.5
99	masc	6	85	65	28	35	53.2
100	fem	7	92	55	21	43	52.7

## Resultados del Grupo Experimental.

Como puede observarse en el cuadro 3, en la evaluación inicial del grupo experimental, se tiene un puntaje total de creatividad de 40.22, que al ser desglosado en sus cuatro indicadores presenta un 68% para fluidez, 51.3% para flexibilidad, 15% para originalidad y 25.6% para elaboración. Esto nos indica que la tendencia a la creatividad a partir de cada uno de los indicadores es muy variable, pues el mayor porcentaje se concentra en el indicador de fluidez, a diferencia de los otros tres indicadores, con una baja tendencia a la creatividad global.

Por otra parte, para el caso de la evaluación posterior del grupo experimental, realizada a partir del instrumento Farrens, se obtuvieron los siguientes resultados: (ver cuadro 3)

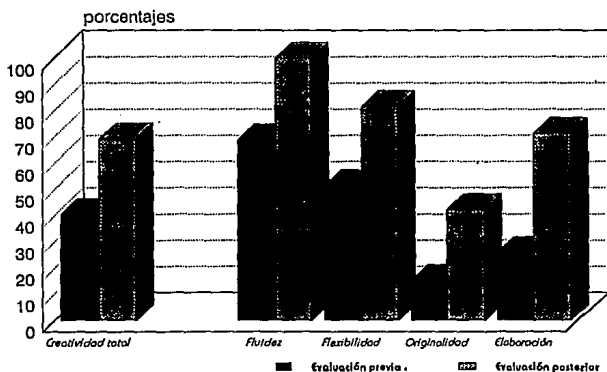
**CUADRO 3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y POSTERIOR DEL GRUPO EXPERIMENTAL (en porcentajes).**

sujeto	sexo	edad	Evaluación Previa					Evaluación Posterior				
			fluidez	flexibilidad	originalidad	elaboración	creatividad	fluidez	flexibilidad	originalidad	elaboración	creatividad
1	fem	7	92	65	27	26	52.5	100	80	51	80	77.7
2	fem	7	52	35	05	12	26.0	100	80	26	62	67.0
3	masc	6	72	62	20	22	44.0	100	93	28	51	68.0
4	masc	6	65	42	09	15	32.7	100	86	40	42	67.0
5	fem	7	62	55	13	16	36.5	99	73	40	55	67.0
6	masc	7	70	47	11	41	42.2	100	86	68	100	88.5
7	masc	6	57	45	13	20	33.7	100	73	42	66	70.2
8	fem	6	52	42	10	26	32.5	100	93	37	73	50.7
9	masc	7	60	52	08	26	36.5	100	80	48	93	53.0
10	masc	6	85	65	28	35	53.2	100	80	42	77	74.7
11	fem	7	92	55	21	43	52.7	100	73	42	86	75.2
Total %			68.7	51.3	15.0	25.6	40.22	99.9	81.5	42.1	71.3	69.0

El porcentaje total de creatividad en la evaluación posterior fue de 69%, siendo el porcentaje de los datos para cada uno de los indicadores: 99.9% para fluidez, 81.5% para flexibilidad, 42.1% para originalidad y 71.3% para elaboración.

Como puede verse en la gráfica 2, se da un incremento en la evaluación posterior, tanto para el valor de la creatividad global como para el caso de cada uno de los cuatro indicadores.

**Comparación de datos totales del grupo Experimental**  
**evaluación previa y posterior de la creatividad global y sus cuatro indicadores.**



**Gráfica 2. Resultados de las Pruebas Torrance y Farrens.**

Estas diferencias fueron de 28.8% para la creatividad global, 31.2% para la fluidez, 30.2% para la flexibilidad y 45.7% para la elaboración, siendo esta última diferencia la única que resulto ser estadísticamente significativa.

Al contrastar el porcentaje total de creatividad obtenido por el grupo experimental, se observó un incremento de 40.2% en la evaluación inicial a 69% en evaluación posterior, que como se mencionó anteriormente, hace una diferencia del 28.8%. Sin embargo, dicho incremento no resulta ser

significativo si se considera que el puntaje en postest se ve favorecido específicamente por un solo indicador, la elaboración. En este sentido es importante mencionar lo que señala Torrance (1972) y mas recientemente autores como Espriú (1993) en cuanto a que, la creatividad consiste en la manera en cómo funcionan en conjunto los cuatro indicadores, los cuales son separados sólo para fines de estudio.

En relación con los niveles de discrepancia que existían antes y después de la intervención, es importante señalar que dicha relación debe tomarse con mucha reserva, debido a las limitaciones del instrumento "Farrens" utilizado para la evaluación posterior, que si bien, surge a partir de los lineamientos expuestos por Torrance (1972) en cuanto a la construcción de su prueba, presenta algunas fallas en su diseño, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: el número de reactivos es limitado y la presentación de dichos reactivos en una sola actividad restringe la posibilidad de manifestar la creatividad ampliamente.

Considerando lo anterior, los cambios observados fueron los siguientes: El indicador de fluidez muestra un incremento de 68.7% a 99.9%, lo cual no puede considerarse como un dato "determinante", debido al número tan reducido de reactivos, lo cual permite concluir la actividad casi en su totalidad y si se considera que la fluidez se determina a partir del número de reactivos que resuelve el niño, se puede inferir que la prueba "Farrens" favoreció de alguna manera a este indicador.

En relación con la variable flexibilidad, también se observa un incremento de pretest (51.3%) a postest (81.5%) que si bien representa un dato importante, también se pudo ver favorecido por el número total de reactivos, pues hay que recordar que la flexibilidad se da a partir del cambio de ideas de un estímulo a otro.

En cuanto a la originalidad, se dio un incremento de pretest (15%) a postest (42%) aunque éste no logró ser significativo. En relación a este indicador se puede inferir que el desarrollo de las actividades de creatividad pudieron provocar un cambio en las ideas presentadas.

Finalmente, en relación con la elaboración, se muestra un incremento de 25.6% a 71.3%, siendo el único indicador que refleja una tendencia a un incremento significativo.(ver gráfica 2). Al igual que en el indicador anterior se puede inferir que las actividades de estimulación pudieron provocar un cambio importante en los niños.

## Resultados del Grupo Control

La evaluación inicial del potencial creativo del grupo control, se realizó de la misma forma que la del grupo experimental, como puede observarse en el cuadro 4, el porcentaje total de creatividad fue de 36.6, lo que indica una baja tendencia a la creatividad y al igual que en el grupo experimental, tampoco se observa uniformidad en los datos, pues de acuerdo a cada uno de los indicadores se obtuvo el siguiente porcentaje: fluidez 66.3, flexibilidad 45.4, originalidad 12.7 y elaboración 21.8, siendo el porcentaje mayor para fluidez. Para la evaluación posterior, también se utilizó el instrumento "Farrens" encontrándose los siguientes resultados: El porcentaje total de creatividad en esta situación fue de 66.2 y para cada uno de los indicadores: 98.7 para fluidez, 77.2 para flexibilidad, de 40.2 para originalidad y 48.9 para elaboración.

**CUADRO 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL Y POSTERIOR DEL GRUPO CONTROL (en porcentajes).**

sujeto	sexo	edad	Evaluación Previa					Evaluación Posterior				
			fluidez	flexibilidad	originalidad	elaboración	creatividad	fluidez	flexibilidad	originalidad	elaboración	creatividad
1	masc	7	55	42	13	23	33.8	100	66	53	46	66.2
2	masc	6	75	50	18	22	41.2	100	60	55	55	67.5
3	masc	7	77	52	16	21	41.5	100	86	51	60	74.2
4	masc	7	70	50	11	16	36.7	100	73	31	40	61.0
5	fem	6	27	22	03	07	14.7	100	93	31	44	67.0
6	masc	6	52	40	09	14	28.7	100	80	31	35	61.5
7	masc	6	80	42	04	25	37.7	100	80	46	40	66.5
8	fem	6	100	55	26	48	57.2	100	80	24	80	71.0
9	fem	7	82	67	24	32	51.2	100	86	46	46	69.5
10	fem	7	50	40	08	19	29.27	86	66	40	28	55.0
11	masc	6	62	40	12	13	31.7	100	80	35	64	69.7
<b>Total %</b>			<b>66.3</b>	<b>45.4</b>	<b>12.7</b>	<b>21.8</b>	<b>36.69</b>	<b>98.7</b>	<b>77.2</b>	<b>40.2</b>	<b>48.9</b>	<b>66.28</b>

Aun cuando en el grupo control se observa una tendencia al incremento de la creatividad total de pretest a postest, así como en cada uno de sus indicadores, dicho incremento es menor que en el caso del grupo experimental.

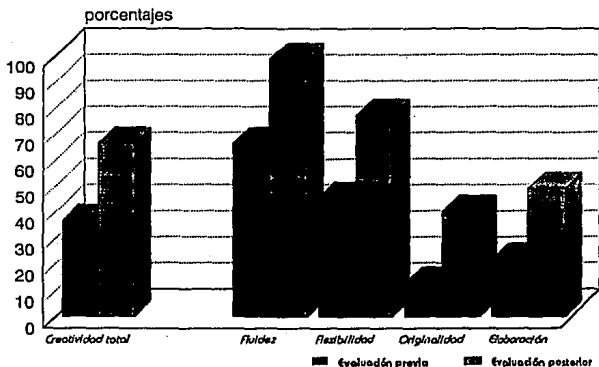
Los niveles de discrepancia de los datos antes y después de la intervención, deben tomarse con reserva, pues como ya se mencionó en el apartado anterior, el instrumento "Farrens" presenta limitaciones que son importantes considerar.

Los cambios observados fueron los siguientes: En cuanto al porcentaje total de creatividad se da un incremento del 36 al 66% , mientras que para fluidez es de 66.3 a 98.7% , para flexibilidad de 45.4 a 72.2%, para originalidad de 12.7 a 40.2% y para elaboración de 21.8 a 48.9% (ver cuadro 4).

Al igual que en el grupo experimental, la variable fluidez se ve altamente favorecida, (por la construcción misma de la prueba), obteniendo puntajes cercanos al 100% (ver gráfica 3).

### Comparación de datos totales del grupo Control

Evaluación previa y posterior de la creatividad global y sus cuatro indicadores.



Gráfica 3. Resultados de las pruebas Torrance y Farrens.

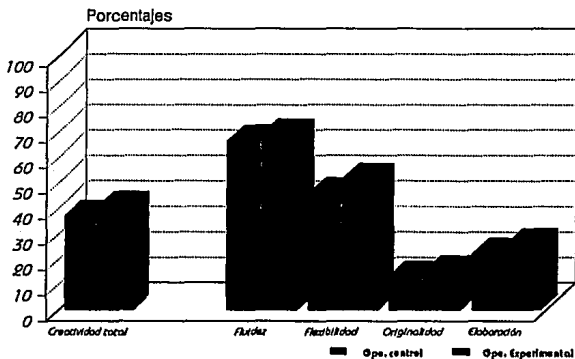
A partir de un análisis mas detallado, se observa que en el grupo control, el sujeto número 5 presenta en la variable flexibilidad un puntaje inicial de 22, en originalidad de .03, y en elaboración de .07, mientras que en la evaluación posterior obtiene puntajes de 93, 31 y 44 para cada una de las variables respectivamente, no siendo así el comportamiento general del grupo, por lo que, los resultados obtenidos por este sujeto alteran el puntaje global del grupo y ante lo cual se puede inferir que el incremento que se dio de pretest a postest aún en este grupo, en parte se debe a este caso en especial.

## Comparación de Resultados entre los Grupos Experimental y Control.

En la gráfica número 4, se muestra que para el caso de los cuatro indicadores de creatividad, los datos en evaluación inicial resultaban muy semejantes, encontrándose diferencias poco marcadas entre ambos grupos.

### Comparación de datos totales entre el grupo control y experimental

Evaluación Inicial de las cuatro variables de creatividad



Gráfica 4. Resultados de la Prueba Torrance.

A fin de descartar la posibilidad de la existencia de diferencias significativas entre los grupos antes de la implementación del procedimiento experimental, los puntajes obtenidos para los indicadores bajo estudio, fueron sometidos a un análisis preliminar utilizando la prueba U Mann Whitney . Los resultados indicaron que no existían diferencias significativas entre los grupos en relación a los puntajes obtenidos en la prueba de Torrance  $U = 49 > 34 \alpha > 0.05$ , por lo que puede concluirse que se trabajó con grupos equivalentes antes de la implementación de las condiciones de tratamiento.

Para el caso de la evaluación posterior, en ambos grupos se da un incremento en cada uno de los indicadores de creatividad, siendo más evidente dicho incremento para la variable fluidez (cercano al 100%) mostrando una diferencia importante en la variable elaboración entre el grupo experimental (71.3%) y el grupo control (48.9%).

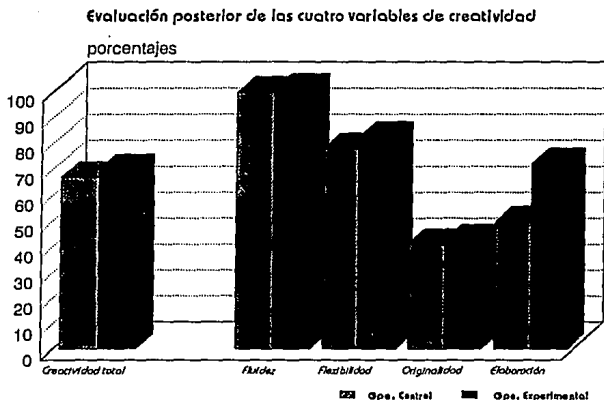
En la gráfica 5, se presenta la comparación de los datos totales en cada una de las variables de creatividad entre el grupo experimental y control en *evaluación posterior* , y se observa que existe cierta homogeneidad en los puntajes de ambos grupos en cada una de las variables, siendo nuevamente dichos puntajes ligeramente mayores para el grupo experimental, y de forma notoria para la variable elaboración.

Con el objeto de analizar la *evaluación posterior* de los grupos control y experimental con los resultados obtenidos por los niños en la prueba de Torrance se utilizó la prueba estadística U Mann Whitney y se encontró que hubo diferencias significativas ( $U = 32 < 34 \alpha < 0.05$ ), entre ambos grupos después del periodo de intervención.

Para fines de rechazar o confirmar la hipótesis estadística número 1 ( $H_0 1$ ) que indica que no existe diferencia significativa entre el grupo control y el experimental en los puntajes totales de creatividad se hizo una comparación entre grupos en evaluación inicial y posterior de las ejecuciones de los niños con los datos obtenidos de la prueba Torrance y "Farrens" a través de la prueba estadística U Mann Whitney a un nivel de significancia de  $\alpha 0.05$ .



## Comparación de datos totales entre el grupo control y el experimental



Gráfica 5. Resultados de la Prueba Farrens.

Con el fin de aceptar o rechazar la Hipótesis nula 2, que indica que no existe diferencia significativa entre el grupo control y el experimental en las puntuaciones obtenidas para cada uno de los indicadores de creatividad, se hizo la comparación estadística entre ambos grupos con la prueba U Mann Whitney bajo un nivel de significancia de  $\alpha$  0.05, observando que en la evaluación inicial no hay diferencias significativas entre cada uno de los indicadores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (ver cuadros 5a - 5h).

Respecto a la evaluación posterior se observó que si hay una diferencia significativa de .0078 a un nivel de probabilidad de  $\alpha < 0.05$ , en relación con la variable elaboración de pretest a posttest (ver cuadro 5h).

## COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS, EN CADA UNO DE LOS INDICADORES DE CREATIVIDAD

### PRUEBA U MANN WHITNEY.

**CUADRO 5a. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE  
FLUIDEZ PREVIA.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	
11.18	11	Experimental = 2	
11.82	11	Total	
	22		
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
57.0	123.0	-.2303	.8179

Ha = Hay diferencia entre Fluidez pre-test del grupo 1 y del grupo 2

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre Fluidez pre-test del grupo 1 y del grupo 2

Ho SE ACEPTA.

No hay diferencia significativa.

**CUADRO 5b. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE FLEXIBILIDAD PREVIA.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	Experimental = 2	
9.68	11			
13.32	11			
	22		Total	
U	W	Z		Probabilidad para dos colas
40	106.5	-1.3212		.1864

Ha = Hay diferencias entre Flexibilidad pre-test del grupo 1 y del grupo 2

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencias significativas entre Flexibilidad pre-test del grupo 1 del grupo 2

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia Significativa.

**CUADRO 5c. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE ORIGINALIDAD PREVIA.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	Experimental = 2	
10.68	11			
12.32	11			
	22		Total	
U	W	Z		Probabilidad para dos colas
51.5	117.5	-.5922		.5537

Ha = Hay diferencias entre Originalidad pre-test del grupo 1 y del grupo 2

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencias entre Originalidad pre-test del grupo 1 y del grupo 2

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia Significativa.

**CUADRO 5d. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE ELABORACIÓN PREVIA.**

Rangos significativos	Número de Casos		
10.09	11	Control = 1	
12.91	11	Experimental = 2	
	22	Total	
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
45.0	111.0	-1.0195	.3079

Ha = Hay diferencias entre Elaboración pre-test del grupo 1 y del grupo 2

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencias entre Elaboración pre-test del grupo 1 y del grupo 2

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia Significativa.

**CUADRO 5e. CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE FLUidez POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos		
11.00	11	Control = 1	
12.00	11	Experimental = 2	
	22	Total	
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
55.0	121.0	-1.0000	.3173

Ha = Hay diferencias entre Fluidez pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencias entre Fluidez pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia significativa.

**CUADRO 5f. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE FLEXIBILIDAD POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	Experimental = 2	
10.32	11			
12.68	11			
	22	Total		
U	W	Z	Probabilidad para dos colas	
47.5	113.5	-.8812	.3782	

Ha = Hay diferencias entre Flexibilidad pos-test del grupo 1 y del grupo 2

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencias entre Flexibilidad pos-test del grupo 1 y del grupo 2

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia Significativa

**CUADRO 5g. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE ORIGINALIDAD POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	Experimental = 2	
11.23	11			
11.77	11			
	22	Total		
U	W	Z	Probabilidad para dos colas	
57.5	123.5	-.1978	.8432	

Ha = Hay diferencia entre Originalidad pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre Originalidad pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

Ho SE ACEPTA.  
No hay diferencia significativa.

**CUADRO 5h. COMPARACIÓN DE RESULTADOS PARA LA VARIABLE ELABORACIÓN POSTERIOR.**

Rangos significativos	Número de Casos	Control = 1	
7.82	11	Experimental = 2	
15.18	11		
	22	Total	
U	W	Z	Probabilidad para dos colas
20.0	86.0	-2.6624	.0078

Ha = Hay diferencia entre Elaboración pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

$\alpha = .05$

Ho = No hay diferencia entre Elaboración pos-test del grupo 1 y del grupo 2.

Ho SE RECHAZA

Hay diferencia significativa.

**EL GRUPO EXPERIMENTAL PRESENTA MAYOR INCREMENTO EN CREATIVIDAD EN LA VARIABLE ELABORACIÓN**

Los datos antes expuestos nos llevan a plantear lo siguiente:

- No hay diferencias significativas entre los indicadores fluidez, flexibilidad y originalidad de pretest a postest.
- Si hay una diferencia significativa de pretest a postest en relación con la variable elaboración.

De lo anterior se puede mencionar que para el caso del grupo experimental, si bien se dieron cambios en los cuatro indicadores, estos no fueron significativos excepto para la variable elaboración, ante lo cual se infiere que las actividades de estimulación incidieron de forma directa y sensible en esta variable. Es importante recordar que aún para el indicador elaboración, dichos datos deben tomarse con reserva y no ser considerados como concluyentes debido a las limitaciones del estudio.

Asimismo, se presentan los datos de cada uno de los indicadores de creatividad tanto en el grupo experimental como en el control, considerando necesario resaltar que los puntajes iniciales en relación con cada una de las variables se manifiestan de forma fluctuante, encontrándose que únicamente para la variable fluidez, un sujeto obtuvo el puntaje máximo (el cual corresponde a 40 puntos, de acuerdo al número total de reactivos), no siendo así para las otras tres variables, en las cuales se observa una gran variabilidad en las respuestas debido a sus características propias.

## **Análisis de Correlación.**

Los datos obtenidos a partir de las evaluaciones de pretest a postest de los indicadores de creatividad bajo estudio, fueron sometidos a un análisis de correlación producto momento de Pearson, a fin de determinar las correlaciones existentes entre dichos individuos.

A partir de este análisis se evidenció la existencia de correlaciones altamente significativas entre dichos indicadores en la prueba de Torrance, lo que indica que existe consistencia interna entre fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

En el cuadro 6, se presentan las correlaciones obtenidas entre los cuatro indicadores de creatividad de pretest a postest. En el caso de la variable fluidez pretest, muestra estar altamente correlacionada de manera directa y altamente significativa con las siguientes variables: flexibilidad pretest ( $r = .79 p < .001$ ), originalidad pretest ( $r = .79 p < .001$ ), elaboración pretest ( $r = .74 p < .001$ ). De igual forma la variable flexibilidad pretest muestra estar correlacionada de forma directa y altamente significativa con la variable originalidad pretest ( $r = .85 p < .001$ ).

En el caso de la prueba "Farrens", se observa una tendencia a la consistencia entre cada una de las dimensiones de la prueba, mostrando una correlación de leve a moderada sin que ésta llegue a ser significativa, excepto en la variable elaboración, pues solo en el caso de la variable elaboración postest se da una correlación directa y significativa con la variable elaboración pretest ( $r = .64 p < .001$ ). (ver cuadro 6).

**CUADRO 6. CORRELACIÓN DE DATOS ENTRE LAS CUATRO VARIABLES DE CREATIVIDAD.**

Correlación		Fluidez		Flexibilidad		Originalidad		Elaboración		Edad
		previa	posterior	previa	posterior	previa	posterior	previa	posterior	
Fluidez	previa	1.0000	.2305	.7981**	-.1041	.7909**	.1953	.7468**	.4030	.0950
	posterior	.2305	1.0000	.1718	.3398	.1802	.0256	.0999	.3626	-.2182
Flexibilidad	previa	.7981**	.1718	1.0000	-.0335	.8591**	.2213	.5819*	.3509	.2341
	posterior	-.1041	.3398	-.0335	1.0000	-.0637	-.2387	-.0079	.1607	-.2587
Originalidad	previa	.7909**	.1802	.8591**	-.0637	1.0000	.1031	.6335**	.3743	.0310
	posterior	.1953	.0256	.2213	-.2387	.1031	1.0000	.3045	.3341	.3693
Elaboración	previa	.7468**	.0999	.5819*	-.0079	.6335**	.3045	1.0000	.6456**	.1233
	posterior	.4030	.3626	.3509	-.1607	.3743	.3341	.6456**	1.0000	.1622
Edad		.0950	-.2182	.2341	-.2587	.0310	.3693	.1233	.1622	1.0000

No. de casos: 22

Significancia de una cola : \* .01 \*\* .001



## Análisis Cualitativo.

Retomando lo expuesto por Torrance en cuanto a que el estudio de la creatividad se da a partir de los cuatro indicadores: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, y para una mejor comprensión cualitativa de los resultados, se presentan algunos ejemplos que ilustran lo realizado por aquellos niños que presentaron puntajes dentro del rango "*Inferior*" (ejemplo 1) y dentro del rango "muy superior" (ejemplo 2).

### Ejemplos de las puntuaciones extremas obtenidas por la población general.

#### Ejemplo 1. Características que muestran los dibujos considerados dentro del rango de "*Inferior*".

No siempre hacen uso del estímulo para realizar su dibujo, es decir, lo presenta de forma aislada e independiente. En la figura 1.1a y 1.1b el niño dibuja un señor y una casa sin emplear los trazos originales de la actividad, lo cual le resta puntos en su calificación global.



FIG. 1.1a



FIG. 1.1b

En la figura 1.2. se muestra cómo en algunos casos el niño no siempre logra concluir la actividad, lo que indica que su fluidez no es muy buena, además de que si se observa sus trazos son muy simples lo que también es indicador de una carencia de elaboración.

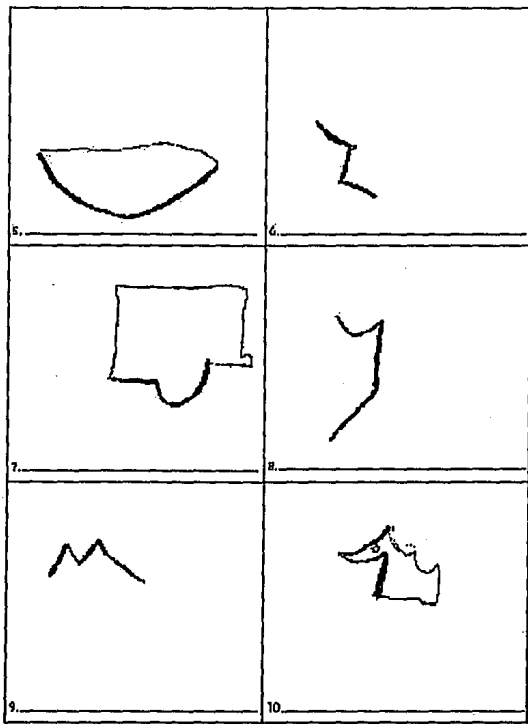


FIG. 1.2.

Las figuras 1.3a y 1.3b son ejemplos claros de la falta de flexibilidad en el pensamiento, pues como se puede ver, sus ideas son repetitivas de un estímulo a otro. Las figuras de lápices y puertas se presentan de forma consecutiva tres veces ante un mismo estímulo, sin que se de el cambio inmediato de una idea a otra.

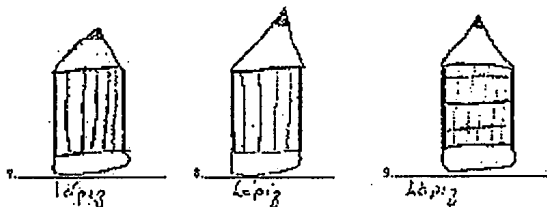


FIG. 1.3.a



FIG. 1.3.b

Ante los estímulos sugerentes realizan lo que de acuerdo al manual de Torrance, sería lo **esperado**, lo **obvio**, sin mayor imaginación por lo diferente, lo que representa una carencia de **originalidad**.

Por ejemplo, en la **figura 1.4.** se presenta el caso en el que el estímulo es un medio círculo y lo que comúnmente hace el niño es cerrar dicho círculo sin anexar detalles y solo se le da el nombre de una fruta como en el presente caso que se le llama "limón", pero igual puede ser naranja, manzana, etc., o en otros se le llama pelota.

Ante una línea quebrada por lo general lo único que hace es continuarla y le da el nombre de escalera.

Es común que al estímulo en forma de "M" solo le de el nombre de "cme" sin construir a partir de él, o como en el presente caso donde se hace una línea paralela siguiendo la figura dando solo grosor y sin título alguno.

El siguiente estímulo generalmente es utilizado como parte del pico de un ave o una rama de pino, de ahí que se considere que no hay originalidad.

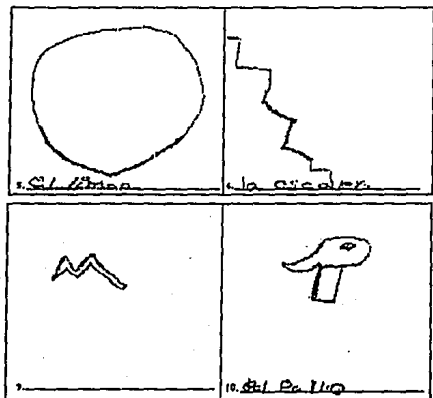


FIG. 1.4.

La figura 1.5. ejemplifica la falta de elaboración, pues como se puede ver, los trazos que se presentan son simples, sin mayor detalle, es decir, presenta los trazos indispensables en la realización de sus dibujos.

Como se observa en el ejemplo de los "lentes", donde se utilizan líneas simples, sin que den grosor ni fondo a la figura.

De igual forma la siguiente figura como la "rosa" se realiza de forma simple, es decir, se utilizan los trazos mínimos para conformar el dibujo.

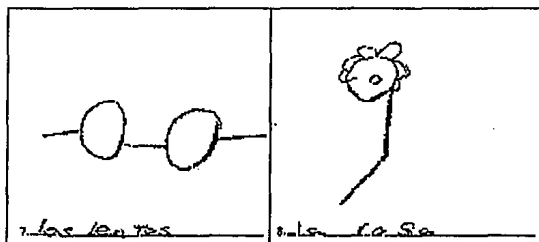


FIG. 1.5.

**Ejemplo 2 Características que muestran los dibujos considerados dentro del rango de "Muy Superior".**

Por lo regular concluyen las actividades, lo que es un indicador de buena fluidez.

Utiliza de forma prioritaria el estímulo, a partir del cual elaboran su dibujo además de mostrar ideas diferentes es decir, cambian entre un dibujo y otro y de un estímulo a otro, lo que también indica que hay una buena flexibilidad.

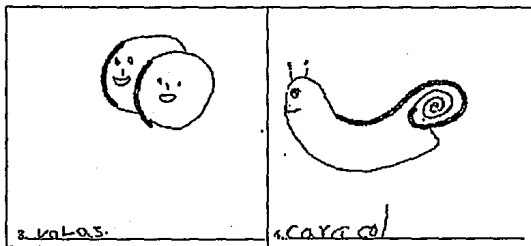


FIG. 2.1.

Ante los estímulos sugerentes se ve gran imaginación, conjugando las ideas, con tendencia a lo inusual, sin recurrir a lo obvio, lo que los hace originales.

Sus trazos son mas complejos y elaborados, los enriquece con detalles, por lo que sus dibujos no son tan sencillos. El estímulo solo forma una parte de la figura la cual es enriquecida con detalles adicionales que la hacen mas completa, novedosa y diferente.

Las figuras 2.2, 2.3 y 2.4. son ejemplos de originalidad y elaboración:

En el caso del dibujo del "niño" (ver figura 2.2a) el estímulo solo forma una pequeña parte del pelo, lo cual no es común ya que por lo general se le da el nombre de "gaviota" sin añadir ningún trazo.

Lo mismo sucede con la figura de los "amigos" (ver figura 2.2b) donde el estímulo es solo una parte de la cara de las dos figuras, lo cual no es lo esperado a realizar por el niño, ya que comúnmente lo que se hace es cerrar el estímulo en forma de círculo con grosor, que da la forma de una "llanta" y es nombrada de esa forma.

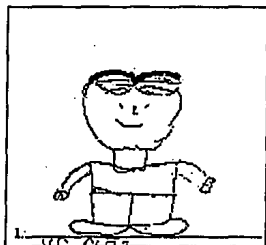


FIG. 2.2a



FIG. 2.2b

En la figura 2.3a. se presenta un sombrero que forma parte de la idea original de hacer una "china", como se puede ver el sombrero no se presenta en aislado, sino que es parte de una idea mas general que es enriquecida con detalles que la hacen más elaborada.

El dibujo siguiente representa un "barco" (ver figura 2.3b), al cual se le adicionan detalles como las personas que van dentro de él, lo que da una idea mas acabada y completa sobre el estímulo principal.



FIG. 2.3a

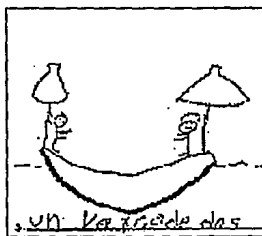


FIG. 2.3b



En la figura 2.4.a se presenta en el primer cuadro un "perfume", lo que indica una idea original, pues, es común que el niño solo continúe la línea que presenta el estímulo, de tal forma que lo nombra "escalera" y no añade nada más.

En el caso de la figura 2.4b, se observa que no se recurre a lo obvio o trivial, ya que, por lo regular con este estímulo se realiza un "caracol". En el presente caso el niño realiza algo poco usual como es el "perro", donde el estímulo solo es una parte de su cuerpo y que es complementado con detalles que conforman la figura central.

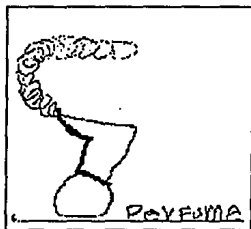


FIG. 2.4a

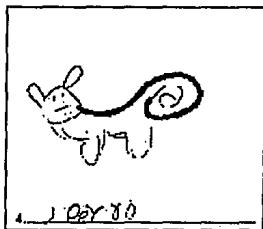


FIG. 2.4b

Las ilustraciones anteriores muestran las características generales a partir de las cuales se conforma la distribución poblacional de los puntajes iniciales de creatividad, ejemplificando los rangos extremos: "inferior" y "muy superior".

Para mayor claridad respecto al trabajo realizado por los niños de ésta investigación y con el propósito de ser mas sensibles a los logros obtenidos por el grupo experimental, se presenta un análisis cualitativo tomando como referente los cuatro indicadores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, además de ser mas claros en la presentación de los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental, sin con esto considerar que cada uno se da en aislado, ya que como señala Espriu (1993), "la creatividad consiste en la manera en cómo funcionan en conjunto éstos elementos".

## Análisis cualitativo de la evaluación inicial.

Para una mejor comprensión del análisis cualitativo de la evaluación inicial se presenta en dos niveles: primeramente se hace analizando la actividad número 1, en la cual de acuerdo con Torrance, sólo se consideran dos indicadores: originalidad y elaboración, dadas las características propias del estímulo, y posteriormente se analizarán conjuntamente las actividades dos y tres, en las cuales se contemplan los cuatro indicadores; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

En relación con el uso del estímulo para la construcción de su dibujo, se encuentra que tanto en el grupo experimental como en el control, más de la mitad de los 22 sujetos, hacen uso del estímulo para realizar su dibujo, esto es, a partir del estímulo presentado en el cuadernillo, el niño lo utiliza, de tal manera que forma parte de su dibujo, al contrario de aquellos que no hacen uso del estímulo y realizan su dibujo de forma aislada e independiente, ignorando el estímulo que se les presenta. Como por ejemplo, la habilidad de Israel para usar el estímulo como parte de su dibujo no es buena, ya que como lo muestra su trabajo no toma en cuenta el estímulo y traza una figura de forma independiente (fig. 3.1a), en contraste con el dibujo que presenta Adriana, quien hace uso del estímulo formando parte de una estructura más amplia (ver fig. 3.1b).

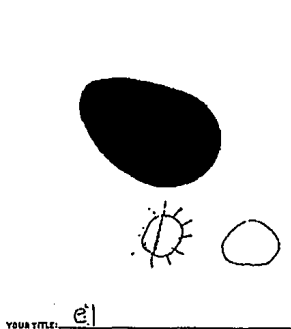
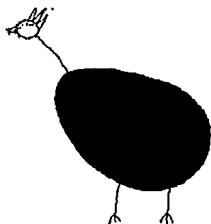


FIG. 3.1a



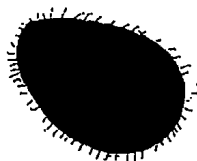
FIG. 3.1b

En cuanto a la variable originalidad, la cual es determinada a partir de la presentación de ideas diferentes o consideradas como poco usuales, y de acuerdo a lo expuesto por Torrance, en el presente estudio se observa que ningún niño, tanto del grupo experimental como del control, presenta ideas consideradas como originales, ya que como lo muestran sus dibujos, en el grupo experimental cinco niños realizan una "cara de payaso" y tres niños un "sol", mientras que en el grupo control siete niños dibujan un "pollo". De acuerdo con las conclusiones presentadas por Torrance (1972), a partir de su estudio realizado con 500 sujetos para la última revisión de su prueba, presenta una lista de respuestas comunes utilizadas para este estímulo, a partir de lo cual, se puede considerar que en ambos grupos, los niños recurren a lo esperado, pues sus dibujos se encuentran relacionados con un repertorio cotidiano, inclinándose por lo trivial. Lo anterior se ejemplifica con los dibujos presentados por Viridiana quien realiza un "pollito" y por Héctor, quien dibuja un "sol" (ver figuras 3.2a y 3.2b).



WATER 1658 *uma de Polito*

FIG. 3.2a



YOUR TITLE

*Sol*

FIG. 3.2b

En relación con la actividad 2 y 3, se observa lo siguiente:

Retomando lo expuesto por Torrance, al considerar la **fluidez** como el total de respuestas dadas por un niño ante una serie de estímulos, se ve que en ambos grupos (control y experimental), los niños recuperan rápidamente la información almacenada en su memoria, ya que, nueve niños de once, del grupo experimental y ocho de once, del grupo control, concluyen completamente la actividad, por lo que, se puede decir que en general su pensamiento es fluido.

En relación con la variable **flexibilidad**, respecto a qué tanto las ideas presentadas en sus dibujos difieren de una categoría a otra, esto es, qué tanto el dibujo presentado de un estímulo a otro, cambia completamente a lo largo de toda la prueba, se puede decir que en el grupo control como en el experimental, la variable flexibilidad no se da de forma significativa, en virtud de que en ambos grupos se recurre reiteradamente (en el caso de la actividad 2) a categorías tales como: niño, llanta y pelotas, mientras que en el caso de la actividad 3, se recurre a categorías tales como: cohete, ventana, árbol, lápiz, escalera, casa y letras del alfabeto. En ambas actividades los dibujos reflejan la elección de dos o tres categorías a lo más, utilizándolas subsecuentemente a lo largo de toda la actividad. Un ejemplo claro en cuanto a la poca flexibilidad en el pensamiento se da en la actividad tres, la cual da lugar a respuestas repetitivas como se puede ver en el caso de Aída, quien dibuja de forma repetitiva "lápices" y "casas" (ver fig. 3.3).

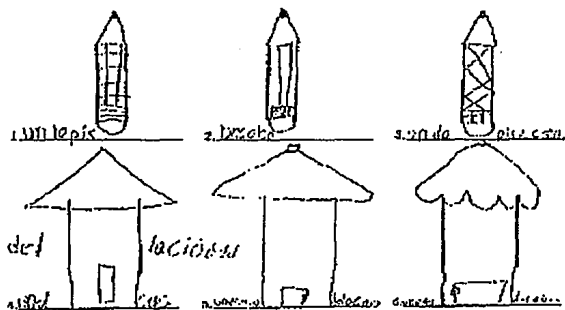


FIG. 3.3

Con respecto a la originalidad, ésta se determina a partir de que los dibujos que presente el niño no reflejen obviedad ni trivialidad. En este sentido, se observa que tanto en el grupo control como en el experimental, los niños recurren a lo que les es común, realizan sus dibujos a partir de las categorías antes mencionadas (en el rubro anterior de flexibilidad), sin reflejar algo verdaderamente diferente.

Por ejemplo, ante figuras "curvas", el niño realiza pelotas y llantas; de igual forma, las líneas "quebradas" le sugieren escaleras; así como las figuras "enroscadas" le sugieren un caracol. En el presente estudio, se observa que tanto los niños del grupo experimental como los del control, recurrieron a lo esperado y obvio, pues de acuerdo con lo antes señalado, la mayoría de sus dibujos se ubicaron dentro de dichas categorías. En este caso, se encuentran los dibujos de Cyntia y Luis (ver figuras 3.4a y 3.4b).

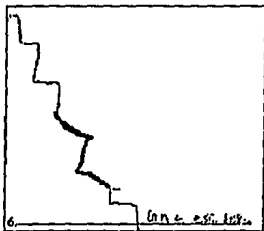


FIG. 3.4a

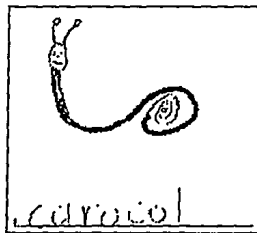


FIG. 3.4b

Finalmente, en cuanto a la variable **elaboración**, considerada como el número de elementos que añaden a la idea original presentada, se observa que en general ambos grupos (control y experimental), desarrollan sus dibujos a un nivel básico, ya que sus trazos son simples a manera de bosquejo general, sin detenerse en añadir detalles a la idea original. Por ejemplo, en los casos en los que se utiliza la línea "quebrada", el niño traza una escalera, ésta la hace a través del seguimiento de una sola línea, sin darle fondo ni grosor; de igual forma, esto se ve en el caso en que se utiliza la línea "curva", con la que comúnmente hacen una pelota o una rueda, donde nuevamente sólo se da continuidad a la línea, sin añadir detalles que complementen la idea. Esto se ve ejemplificado con algunos de los dibujos anteriores como en el caso concreto de Luis (la escalera, fig. 3.4a) y de Jorge, quien dibuja unas "ruedas". (ver figura 3.5).

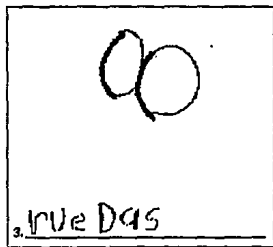


FIG. 3.5

Del análisis cualitativo anterior se puede concluir lo siguiente: El porcentaje inicial de la creatividad tanto para el grupo experimental como para el control en los indicadores de fluidez y flexibilidad se dio a un nivel de entre 60 y 70 para la fluidez y de 50 en flexibilidad, lo que refleja cierta tendencia a la creatividad a partir de estos dos indicadores, sin embargo esto se ve descompensado por los porcentajes obtenidos en los indicadores de originalidad y elaboración, los cuales se presentan entre el 10 y 20% (ver gráfica 4).

## **Análisis Cualitativo de la Evaluación Posterior.**

Dado que la construcción del instrumento "Farrens" consta de una sola actividad, para su análisis se consideraron desde el principio los cuatro indicadores de creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

En relación con el uso del estímulo, se observa que en ambos grupos todos los niños hacen uso del estímulo a partir del cual construyen su dibujo.

En cuanto al indicador fluidez, un niño del grupo experimental no logra concluir completamente la actividad, mientras que en el grupo control, dos son los niños que no logran concluirla completamente, por lo que se considera que en general en ambos grupos los niños muestran facilidad para recuperar la información almacenada en su memoria.

En relación con la flexibilidad, se observa que las ideas presentadas de un estímulo a otro cambian de forma importante en la mayoría de los casos, sin que estas sean repetitivas a lo largo de la prueba. Aún cuando en ambos grupos se muestra un incremento en flexibilidad, dicho incremento es mayor para el grupo experimental.

Un ejemplo de flexibilidad en el pensamiento se muestra en el caso de Esther, quien a partir de cada uno de los estímulos dibuja una idea diferente con cada uno de ellos.(ver figuras 4.1a y 4.1b).

Por ejemplo el racimo de "uvas" representa una idea diferente a lo que comúnmente se desarrolla con este estímulo, (ante el estímulo en forma de "ocho" generalmente se dibuja un "oso" o un "gato" o simplemente se le da el nombre de "ocho" sin adicionar detalles) en este caso se añaden círculos que complementan el estímulo original que disparó la idea. De igual forma el dibujo de la mariposa representa una idea nueva a partir del estímulo presentado (las dos líneas paralelas).

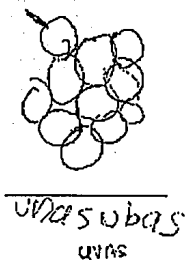


FIG. 4.1a

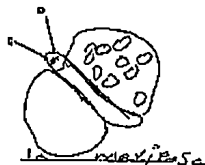


FIG. 4.1b

Con respecto a la originalidad, determinada a partir de lo diferente, fuera de lo común, se puede decir que tanto en el grupo experimental como en el control, los niños recurren a lo obvio, a lo esperado, sin reflejar algo verdaderamente diferente y original, salvo en algunos casos muy aislados como se muestra en la figura 4.2a., con el dibujo de Sandra, quien ante un estímulo "curvo", realizó una tortuga y no lo "esperado" (de acuerdo con Torrance) como serían pelotas o llantas, o como en el caso de Esther (ver figura 4.2b), quien dibuja un vaso.

En relación al estímulo "enroscado", la misma Esther dibuja algo diferente, fuera de lo común ya que comúnmente dicho estímulo sugiere un caracol, y ella dibuja un palacio de Aladino (ver figura 4.2c).



FIG. 4.2a



FIG. 4.2b

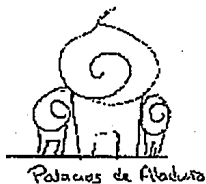
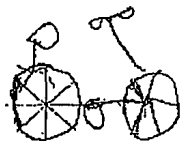


FIG. 4.2c



Finalmente, en **elaboración**, se observa que en cuanto al número de elementos que se le añaden a la idea original dibujada, el grupo experimental realiza sus dibujos con mayores detalles que enriquecen y hacen más completas sus figuras, en comparación con el grupo control. Por ejemplo, el dibujo de la bicicleta (fig. 4.3a) que realiza José y el de los anteojos que realiza Octavio.(fig. 4.3b).



bicicleta

FIG. 4.3a



anteojos

FIG. 4.3b

El análisis anterior nos lleva a plantear lo siguiente:

Al margen de los datos cuantitativos antes mencionados, y considerando que los datos cualitativos no fueron evaluados sistemáticamente, se pueden mencionar que se observaron diferencias en ambos grupos, las cuales reflejan datos importantes.

Para el caso del grupo experimental, de la evaluación inicial a posterior se observan cambios importantes en algunos de los indicadores de creatividad, por ejemplo: 9 niños concluyen completamente la actividad lo cual se refleja en un incremento notable para la variable **fluidez**, así como en **flexibilidad**, ya que la mayoría de sus dibujos muestran cambios de un estímulo a otro, en relación con la variable **originalidad**, se encuentra cierta tendencia a salirse de lo obvio y trivial, en cuanto a la variable **elaboración** los dibujos de los niños presentan un mayor número de trazos complejos haciendo que la mayoría de dichos dibujos muestren mayor riqueza y complejidad en relación con los realizados en la evaluación inicial, lo que indica que en este grupo fue mayor el número de niños que se vieron favorecidos por las actividades de estimulación de la creatividad incidiendo especialmente en el indicador elaboración.

Para el caso del grupo control, de la evaluación inicial a posterior también se observan cambios en algunos de los indicadores de creatividad, como por ejemplo la **fluidez** en la cual se observa un cambio importante al ver que 7 niños concluyen completamente la actividad, aun cuando en este grupo se ve un incremento en la variable **flexibilidad**, se puede decir que en general si bien los dibujos muestran un cambio a partir de cada estímulo dicho cambio no es tan notable, pues al realizar el análisis de la variable **originalidad** se observa que en general se recurre a lo que comúnmente se esperaría de acuerdo al grupo y edad de los sujetos, en relación con la variable **elaboración** se observa un ligero incremento en cuanto a la complejidad de los trazos, lo anterior nos hace suponer que aún dentro del grupo control se incidió en algunos de los indicadores de creatividad, ante lo cual se infiere que las propias instrucciones y la situación de cambio dentro de la rutina escolar pudo haber producido algún efecto reactivo en los niños.

Dicha inferencia se da a partir de lo que Torrance señala en cuanto a que *"las instrucciones dadas para la realización de la prueba, en sí mismas motivan al niño a incrementar las respuestas creativas"* (Torrance 1987, p.9).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El presente estudio parte del interés por identificar cierto potencial creativo en niños de clase popular baja, así como de su posible estimulación a través de actividades de dibujo.

Aún cuando los estudios realizados por autores como Torrance (1972), y Mayesky (1990), en relación con la estimulación de la creatividad a partir de actividades pictóricas, han sido de gran trascendencia en esta área, dichos estudios se han realizado principalmente dentro de los altos niveles de la sociedad norteamericana, la cual denominan como "clase dominante", y posteriormente con sujetos considerados con desventaja cultural e impedidos, como en el caso de los estudios realizados por Torrance (1977), quien llega a concluir sobre la posibilidad de identificar creatividad aún entre estos sujetos. Por lo tanto, el presente estudio, constituye una primera aproximación en el intento por estimular el potencial creativo en un grupo de niños que pertenecen a la clase popular baja del D. F.

El trabajo se basó en la evaluación inicial del potencial creativo y su posterior estimulación, partiendo del supuesto de que el grupo sometido a la actividad de estimulación de la creatividad presentará puntajes mas altos en creatividad durante la fase de evaluación posterior, en comparación con el grupo control. Hipótesis que fue sometida a un análisis estadístico a partir de los datos obtenidos, mismo que reveló que el grupo experimental presentó puntajes poco uniformes en cada uno de los indicadores de creatividad y sin llegar a ser significativo, excepto para la variable elaboración, en tanto que el grupo control también mostró un incremento en cada uno de los indicadores de creatividad y al igual que el grupo experimental dicho incremento fue poco uniforme.

Aun cuando los resultados son positivos de forma general, no se puede llegar a una conclusión categórica a partir de los mismos y tampoco afirmar que las actividades de estimulación fueron efectivas, ya que como se mencionó en apartados anteriores, la construcción del instrumento "Farrens" presenta algunas limitaciones, lo que en alguna medida permite explicar lo siguiente: el incremento tan notable en uno de los indicadores en particular (fluidez) y el incremento presentado aún por el grupo control, en el puntaje total de creatividad de pretest a posttest, así como en cada uno de sus indicadores.

El que los sujetos a los cuales se les proporcionaron actividades de estimulación de la creatividad no hayan incrementado sus puntajes a niveles significativos, responde al hecho de que las sesiones de estimulación tuvieron que ser muy reducidas (solo cinco) por cuestiones ajenas a la investigación. Esto es, se puede considerar que los niños no tuvieron la oportunidad de fortalecer en forma sistemática y prolongada sus habilidades creativas en cada sesión. Pues como señala Mayesky (1990), "el éxito de cualquier actividad creativa se ve fortalecida por el amplio rango de actividades programadas para cada semana" (p. 53).

En este sentido, resulta evidente la necesidad de contar con un mayor número de sesiones, mismas que hubiesen permitido una estimulación mas consistente de la creatividad en el niño. Por lo tanto, se considera conveniente llevar a cabo un estudio mas prolongado, a fin de contar con la posibilidad de obtener mejores resultados.

Considerando los inconvenientes que representa aplicar repetidamente un instrumento en un breve lapso de tiempo a una misma población, se vio la necesidad de diseñar el Farrens, basado en las características de la prueba de Torrance (1972), así como en el argumento de este autor, respecto a las posibilidades de aplicación de su prueba en cualquier tipo de población, y su posible derivación a partir de los indicadores de creatividad señalados por él; y retomando además su planteamiento, en el cual señala que "es importante partir de lo que un individuo puede hacer antes, durante y después de una actividad y manifestar su potencial creativo".

Para la construcción del instrumento "Farrens" se retomó la experiencia presentada por Torrance (1974), en su estudio con 20 niños de 5 años de edad, en donde pudo observar que en la aplicación inicial de su prueba, un niño daba pocas respuestas en la actividad uno, llegando a ser un poco mas productivo en la actividad dos y tres. Sin embargo, en una segunda aplicación, este mismo niño podía estar altamente motivado, entusiasmado y por tanto dar un gran numero de respuestas desde la actividad uno, y expandir esa energía a la actividad dos, pero estar fatigado y dar muy pocas respuestas en la actividad 3 (cit. en Torrance 1982).

Con base a la experiencia anterior, se consideró que una manera de contrarrestar esta fatiga y obtener un mejor desempeño del niño se lograría si se integraba una sola actividad y con un número menor de reactivos. Sin embargo, esta decisión no fue la mejor, ya que en la aplicación del instrumento "Farrens" se detectó que al realizar el análisis de los reactivos, éstos no permitieron evaluar los cuatro indicadores de forma adecuada, ya que, se vio limitada la fluidez ante la falta de un mayor número de reactivos que realmente reflejaran rapidez para crear ideas y que estas fueran diferentes, por lo que también se vio limitada la flexibilidad, pues no se logra identificar de forma clara el contraste de ideas diferentes de un estímulo a otro después de la presentación de diversos estímulos y aún después de estímulos similares.

En este sentido, se considera que una limitante importante del instrumento fue reducir de forma drástica el número de reactivos, lo que a su vez llevó al niño a presentar altos niveles de fluidez y flexibilidad, debido a que la construcción de los estímulos no les dio a los niños, la oportunidad de manifestar sus habilidades inherentes al proceso creativo, facilitando la posibilidad de abordar desde diferentes ángulos un mismo problema.

Es importante mencionar que en el grupo control, tanto en los datos totales como en los parciales, con respecto a cada uno de los indicadores de creatividad también se observa un incremento de la creatividad, lo que permite inferir que aún en una situación "tradicional"<sup>7</sup> de dibujo se puede propiciar la creatividad en el niño, siempre y cuando se le preste atención en su actividad y que ésta sea diferente a la rutina escolar acostumbrada por el maestro, es decir, que la situación novedosa en sí misma produce un cambio. Inferencia que parte de lo que Torrance (1987, p.17), menciona en relación a que "...la situación novedosa y diferente a la rutina escolar acostumbrada por el niño, provoca cambios positivos en la mayoría de los casos".

---

<sup>7</sup> Al hablar de situación tradicional se hace referencia a la educación rígida, de corte lineal, donde hay un entorno autoritario sin posibilidad de desarrollo creativo (Espriu 1993, p.55).

Asimismo, se llevó a cabo un análisis de correlación entre los puntajes obtenidos en cada una de las variables bajo estudio, observando que la variable edad muestra una correlación negativa con las dimensiones fluidez-postest y flexibilidad-postest, aunque estas correlaciones no son significativas, de cualquier forma nos muestran lo que algunos autores como Mayesky (1990) y Torrance (1981), señalan en cuanto a que: a menor edad el niño muestra ser más creativo, dado que aún no se encuentra influenciado por las reglas y normas sociales que limitarían su creatividad.

Bajo este mismo análisis de correlación se encontró que solo en el caso de la variable elaboración se da una correlación directa y significativa de pretest a postest.

Desde el punto de vista cualitativo, resulta interesante ver cómo los trazos de los niños cambian, registrándose diferencias importantes en la manifestación de cada uno de los indicadores de creatividad y al margen de los datos obtenidos a través del análisis cuantitativo, se encuentra cierta concordancia en relación con la variable elaboración, la cual muestra diferencias importantes.

Aun cuando no se obtuvieron resultados particularmente representativos a partir de las actividades de estimulación, el presente estudio pone de relieve la posibilidad de identificar potencial creativo en niños de clase popular baja y la posibilidad de su estimulación a fin de que con esto se logre redundar no solo en beneficio del propio niño sino en la optimización de todas aquellas actividades académicas acordes con el grado escolar y edad del niño, pues recordemos lo que Espriú (1993), menciona al respecto: "*el potencial creativo puede manifestarse en cualquier momento y en cualquier actividad desarrollada por un individuo*" (p.53).

Al comparar los datos obtenidos en ambos grupos, se observa que de alguna forma se dieron cambios positivos tanto en los datos totales de creatividad como en lo particular, en cada uno de los indicadores, lo que permite resaltar la importancia de establecer una constante estimulación en el niño en favor de promover la manifestación de su creatividad, lo cual confirma lo planteado por algunos teóricos de la creatividad, como Torrance (1972), Mayesky (1990), y Espriú (1993), respecto a la importancia de la misma dentro del desarrollo integral del niño, por lo que su estimulación oportuna y adecuada dentro de diversos ámbitos, el escolar (iniciando desde la educación básica), el familiar, el social y en cualquier medio sociocultural favorecerá el desarrollo del pensamiento creativo.

Con base a lo anterior, se puede concluir que si bien las actividades de intervención tuvieron un efecto general en la manifestación global de la creatividad, el efecto se da en especial en un indicador "*la elaboración*", lo cual implica una modificación en la propuesta planteada en la presente investigación en relación con las actividades de estimulación, a fin de que se incida en los demás indicadores. A este respecto es importante mencionar que los cuatro indicadores de creatividad no representan elementos aislados, que si bien se les separa para fines prácticos de identificación, la combinación de ellos y su funcionamiento dentro de un todo estructurado nos reflejan la **CREATIVIDAD** en el niño.

Los resultados presentados en el apartado anterior nos llevan a confirmar de manera parcial la hipótesis planteada en la presente investigación: Los niños que participen en las actividades de estimulación de la creatividad, mostrarán mayor incremento en los puntajes totales y en cada uno de los indicadores que la conforman; fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, en relación con los niños del grupo control.

De acuerdo a lo planteado, se esperaban cambios significativos en la manifestación de los puntajes totales de creatividad, lo cual se logró de forma parcial, pues si bien se dieron algunos cambios, éstos no fueron lo suficientemente significativos.

En relación al incremento obtenido por el grupo control, el cual fue sometido a actividades de dibujo como las que cotidianamente se realizan en la escuela, se puede hacer alusión a lo que el mismo Torrance señala a este respecto, en relación a que "*el tipo de instrucciones dadas para la realización de la prueba, en sí mismas motivan al niño a incrementar las respuestas creativas*" (Torrance 1987, p.9), además de que la misma situación novedosa y diferente a la rutina escolar acostumbrada por el niño, provoca cambios positivos en la mayoría de los casos (op. cit. p.17).

Es importante reconocer que el presente estudio presenta ciertas limitaciones como para hacer generalizaciones y llegar a conclusiones categóricas, entre las cuales se mencionan las siguientes:

- Se trabajó con una muestra muy pequeña.
- El número de sesiones de trabajo fue muy restringido.

- La construcción misma del instrumento "Farrens", limitó la evaluación de los cuatro indicadores.
- La diferencia entre ambas pruebas, en relación al número de reactivos dificultó el análisis estadístico.

En este sentido, la importancia del presente estudio radica en que éste representa una primera aproximación en el estudio de la creatividad a través de sus diferentes indicadores dentro de un ámbito poco favorecido, como lo es la clase popular baja, donde se realizó el estudio y que como se pudo observar a partir del análisis cualitativo los niños manifestaron cierta tendencia a la creatividad, por lo que resulta importante estimularla, lo cual compromete al investigador con la necesidad de realizar ulteriores investigaciones que permitan esclarecer algunas interrogantes que surgieron con el desarrollo del estudio y que se ha considerado que representa una aportación al presente trabajo, por lo que se sugiere:

- Replicar esta investigación en otras escuelas de diferente medio sociocultural, con el fin de observar si en situaciones diferentes los efectos de las variables en cuestión cambian.
- Desarrollar propuestas diferentes de intervención de manera más global, para que se incida en los cuatro indicadores de creatividad de forma equivalente.
- Replicar la investigación utilizando los instrumentos de evaluación previa y posterior de forma alternada, a fin de determinar si existe alguna característica inherente al instrumento, que de lugar a los resultados obtenidos.
- Se considera conveniente para posteriores investigaciones, realizar un estudio más a largo plazo y poder identificar de forma sensible algún efecto facilitador del potencial creativo.
- Asimismo, se sugiere realizar un registro anecdótico antes y después de la intervención de las conductas del niño y del profesor en una actividad escolar diaria, con el fin de poder analizar algunas variables subjetivas que pudieran estar relacionadas con el desempeño del niño.



Esta inquietud surge a partir de que en el transcurso de esta investigación se observaron aspectos importantes relacionados con este tipo de variables, que no pudieron ser incluidos en la presentación de resultados de manera formal, debido a que no fueron evaluados de forma sistemática.

Finalmente es importante señalar que el diseño de investigación propuesto restringe la evaluación únicamente a dos momentos; antes y después de la intervención, por lo que se sugiere que en posteriores investigaciones se incluyan procedimientos de evaluación más continuos y diversos que permitan una sistematización mayor en los datos, así como un seguimiento que permita evaluar el impacto que a futuro se pudiera dar en los niños, a fin de consolidar los argumentos en favor de la importancia de la estimulación de la creatividad en una sociedad en constante cambio, donde la tecnología avanza rápidamente y donde se exige cada vez más de la capacidad creativa de los individuos, pues como menciona Torrance (1965), es muy importante proporcionar a las jóvenes generaciones conocimientos sobre la manera de utilizar creativamente la información, como una clave de la educación en un sentido más amplio, para la solución de problemas que envuelven a la humanidad.

## REFERENCIAS

- Amabile, T. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of personality and social psychology*, 37 (2) , 221-233.
- Amabile, T. (1982). Social Psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, 43 (5), 997-1013.
- Amabile, T. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45 (2) , 357-376.
- Arieti, S. (1993). *La Creatividad. La síntesis mágica*. México: Fondo de cultura económica.
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baden, B. & Maehr, M. (1990). *Confronting culture with culture: A perspective for designing school for childrens of diverse socio-cultural backgrounds*. Feldaman, R. *The social Psychology of Education*. U.S.A.: Cambrigde university press.
- Barbe, W & Renzulli, J. (1981). *Psychology and Education of the Gifted*. New York: Irvington.
- Brody, E. & Brody, N. (1976). *Intelligence: nature, determinants and consequences*. New York: Academic press.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bordieu, P (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Butcher, H. (1979). *La inteligencia humana; su naturaleza y evolución*. Madrid: Morova.

- Clark, B. (1988). *Growing up gifted. Developing the potential of children at home and at school.* U.S.A.: Merrill publishing company.
- Cole, M. & Bruner, J. (1971). Cultural differences and inferences about psychological. *American Psychologist.* 26 (7) , 867-875.
- Davis, y Scott . (1975). *Estrategias para la creatividad.* Madrid: Paidós.
- Diccionario enciclopédico de educación especial. (1985) Madrid: Santillana editores.
- Espriú, R. (1993). *El niño y la creatividad.* México: Trillas.
- Extberria, L. (1991). *Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+.* España: Paraninfo.
- Freeman, J. (1986). *The psychology of gifted children. Perspectives on development and education.* Great Britain: John Wiley & Sons.
- Ford, B. & Jenkins, R. (1985). *Changing Perspectives in the education of the Gifted.* E.U.A.: Prentice-Hall.
- Guilford, J.P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist.* 16 (8), 467-479.
- Guilford, J.P., Lagemann, K., Eisner, E., Wallach, M., Torrance, E. (1971). *Creatividad y Educacion.* Madrid: Paidós
- Guilford, J.P. (1977). *Naturaleza de la inteligencia humana.* Buenos Aires.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo del niño.* México: Mc. Graw-Hill.
- Kirk, S & Gallagher, J. (1979). *Educating exceptional children.* Boston: Houghton Mifflin company, 59-101.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y Desarrollo Cognitivo, Entrevista a Bárbara Rogoff. *Revista Infancia y Aprendizaje.* 45, 7-23.

- Maker, J. (1989). Educación del superdotado. Tendencias significativas. En: Morris y Blatt (1989) Educación Especial. *Investigaciones y tendencias*. Argentina: Médica Panamericana, 130-159.
- Martínez, G. (1993). La Creatividad Infantil y Educación. *Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mayesky, M. (1990). *Creative Activities for Young Children*. E.U.A.: Delmar.
- Mitjans, A. (1993). La Creatividad. *Revista DIDAC*. México: Universidad Iberoamericana.
- Morris, y Blatt. (1989). *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Argentina: Médica Panamericana.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Petrovski, A. (1976). *Psicología General. Manual didáctico para los institutos de pedagogía*. Moscú: Progreso.
- Puccio, G. (1991). Williams Duff's century examinations of original genius and its relationship to contemporary creativity research. *Journal of creative behavior* 25, 1-10.
- Renzully, J. (1979). *En que consiste la capacidad sobresaliente*. Buró de investigación educativa. E.U.A.: Ventura California, Universidad de Connecticut.
- Rimm, S. & Davis, G. (1980). Five years of international research with GIFT: An instrument for the identification of creativity. *The Journal of creative behavior*. (14) 1, 35-451.
- Rodríguez Estrada, M. (1985). *Psicología de la Creatividad. Manual de seminarios vivenciales*. México: Pax-Mex.
- Samaniego, M. (1974). Fundamentos de Psicología de la Creatividad. *Journal reference*. 211-224.

- Sattler, J. (1982). *Evaluación de la Inteligencia infantil*. México: Manual Moderno.
- Sierra, W. (1991-1992). Mapas y compendios mercadotécnicos: Nuevos planos y compendios mercadotécnicos de las cien principales ciudades de la República Mexicana. México: Wilsa Ediciones.
- Silva y Ortiz, M. (1989). *El niño sobredotado ¿cómo orientarlo? consejos prácticos para padres y maestros*. México: Edamex.
- Taylor, C. (1969). The highest potential of man. *Gifted Child Quarterly*. (2) 9, 9-30.
- Taylor, R. & Sternberg, L. (1989). *Exceptional Children. Integrating research and teaching*. New York: Spring Verlag.
- Torrance, P. (1965). *Cómo es el niño Sobredotado y cómo enseñarle*. Biblioteca del educador contemporáneo. 27, México: Paidós.
- Torrance, P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking. Figural Test Booklet*. E.U.A.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, P. (1981). *Testing the creativity of preeschool children*. California: The faces and forms of creativity and GVT.
- Torrance, P. (1982). Some implications of creativity research for gifted education. E.U.A.: *Creativity research and Education Planning. Selected proceedings of the second national conference on creativity and the GVT*. 21-30
- Torrance, P. (1987). *Using the Torrance Test of Creative Thinking to guide the teaching of creative behavior*. E.U.A.: Scholastic Testing Service.
- Tyler, L. (1984). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Morova.
- Ulman, G. (1972). *Creatividad*. México: Rialp.
- Woodman, R. & Schoenfeldt, L. (1990). An interactionist model of creative behavior. *Journal of creative behavior*. 24 (4) , 279-289.

## **ANEXO "A".**

### **LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE.**

La prueba de pensamiento creativo de Torrance en su forma Figural 1A requiere de respuestas que son principalmente de dibujo o de naturaleza pictórica. Su uso es recomendable para niños de kindergarten, se requiere de una pequeña cantidad de escritura por parte de los examinados, cuando se les pide que nombren o titulen algunos de los dibujos que han realizado. Con los niños que aun no saben escribir, esta parte de la prueba la realiza el examinador.

El material que se requiere solo es su cuadernillo de respuestas y lápices o crayolas.

El tiempo de trabajo es de aproximadamente 30 minutos y considerando instrucciones preliminares, organización etc. podrían contemplarse 45 minutos.

La prueba esta dividida en tres actividades de 10 minutos cada una:

- La primera que consiste en la construcción de una pintura,
- La segunda de completación de figuras y
- La tercera de líneas.

El sistema de evaluación consiste en registrar el nivel de fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, logrado por el niño en cada uno de sus dibujos.

La prueba de Torrance de Pensamiento Creativo con Sonidos y Palabras se encuentra dividida en dos partes:

Una de Originalidad verbal, llamada Sonidos e Imágenes.

Otra de Onomatopeya e imágenes, son pruebas que pueden ser usadas independientemente.

El objetivo de esta prueba es fomentar en el niño el uso de su imaginación para producir respuestas originales.

Los materiales requeridos para la prueba son: el manual para respuestas, el cassette con los sonidos grabados, una grabadora y lápices.

La prueba de sonidos e imágenes consiste en una serie de sonidos (previamente grabados) los cuales se presentan uno a uno con pausas de 30 segundos entre uno y otro, para que piense y haga uso de su imaginación y describa así el sonido correspondiente.

La prueba de Onomatopeyas e Imágenes consiste en la presentación de palabras que llaman "musicales". Ante la presentación de cada palabra, el niño debe pensar, usar su imaginación y escribir sobre lo que se imagina que representa esa palabra.

### **INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DE TORRANCE DE "PENSAMIENTO CREATIVO FORMA FIGURAL 1A"**

En este cuaderno de trabajo hay tres cosas interesantes para que ustedes las hagan, las tres les darán la oportunidad de usar su imaginación para pensar en ideas y ponerlas juntas en varias formas.

En cada actividad quiero que piensen en las cosas mas interesantes, en ideas que nadie más en este grupo podría pensar. Después de que tengan una idea agréguele cosas para que ustedes puedan decir la historia más interesante y emocionante posible, haciendo uso de lo que tienen en su hoja.

Ustedes tendrán un limite de tiempo para cada actividad así que, hagan el mejor uso de su tiempo, trabajen rápido sin precipitarse, traten de estar pensando en ideas nuevas. Si ustedes ya terminaron su idea antes de que se termine el tiempo, permanezcan sentados y quietos y esperen hasta que se les diga que cambien de hoja.

Si tienen alguna pregunta después de que hayamos empezado, no hablen fuerte, levanten su mano y yo iré a su lugar para contestar sus preguntas.

## **INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS.**

### **ACTIVIDAD No.1 (construcción de un dibujo).**

Con esta figura, piensen en un dibujo o en un objeto, el cual pueden dibujar tomando como base esta figura como parte de su dibujo.

Piensen en un dibujo en el que nadie más haya pensado, añadan nuevas ideas a su primer idea y hagan una historia lo más interesante y emocionante que puedan. Cuando terminen su dibujo piensen en un título y escríbanlo al final de la página, en el espacio indicado, que su título sea claro y úsenlo para construir su historia.

Tienen 10 minutos para realizar su trabajo.

A los 9 minutos se les recuerda que deben de poner un título a su dibujo o realizar una breve historia.\*

### **ACTIVIDAD No. 2 (completar el dibujo)**

Añadan líneas a las figuras incompletas de ésta página y la siguiente, hagan un dibujo novedoso. Nuevamente piensen en un dibujo que nadie más haya pensado y traten de hacer una historia tan completa e interesante, añadiendo ideas nuevas pongan un título a cada uno de sus dibujos y escríbanlo debajo de cada uno.

Tienen 10 minutos para realizar su trabajo.

Veo que trabajan de diferentes maneras, algunos de ustedes ya terminaron sus 10 dibujos rápidamente, así que demos tiempo a que los demás acaben.\*\*

---

\* Se ayuda a los niños que aun no saben escribir o les cuesta trabajo

\*\* Estas instrucciones se dan sólo en caso necesario.



**ACTIVIDAD No. 3 (líneas)**

En 10 minutos vean cuantos dibujos pueden hacer con los pares de líneas rectas que ven a continuación y de las siguientes dos páginas. Los pares de líneas forman parte de su dibujo, de cualquier cosa que hagan, pueden dibujar entre las líneas, sobre las líneas y fuera de ellas, donde a ustedes mas les guste. Traten de pensar cosas que nadie mas podrá pensar, hagan tantos dibujos diferentes como ustedes puedan y agreguen el titulo a cada uno al final, en los espacios que tienen abajo.



PENSAMIENTO  
CREATIVO  
CON  
DIBUJOS

Por E. Paul Torrance

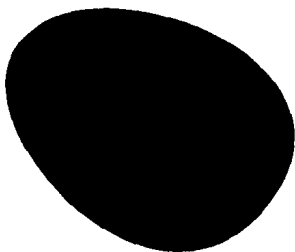
FORMA  
FIGURAL A

NOMBRE \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
GRADO \_\_\_\_\_  
CIUDAD \_\_\_\_\_  
FECHA \_\_\_\_\_

### Actividad 1. CONSTRUCCIÓN DE UN DIBUJO.

Con esta figura, piensen en un dibujo o en un objeto, el cual pueden dibujar tomando como base esta figura como parte de su dibujo.





Piensen en un dibujo en el que nadie mas haya pensado, añadan nuevas ideas a su primer idea y hagan una historia lo mas interesante y emocionante que puedan. Cuando terminen su dibujo piensen en un título y escríbanlo al final de la página, en el espacio indicado, que su título sea claro y úsenlo para construir su historia.



TÍTULO: \_\_\_\_\_

## Actividad 2. COMPLETAR EL DIBUJO.

Añadan líneas a las figuras incompletas de ésta página y la siguiente, hagan un dibujo novedoso. Nuevamente piensen en un dibujo que nadie más haya pensado y traten de hacer una historia tan completa e interesante, añadiendo ideas nuevas pongan un título a cada uno de sus dibujos y escribanlo debajo de cada dibujo .

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____



5.



6.



7.



8.



9.



10.

## Actividad 3. LÍNEAS.

En diez minutos vean cuantos dibujos pueden hacer con los pares de líneas rectas que ven a continuación y de las siguientes dos páginas. Los pares de líneas forman parte de su dibujo, de cualquier cosa que hagan, pueden dibujar entre las líneas, sobre las líneas y fuera de ellas, donde a ustedes mas les guste. Traten de pensar cosas que nadie más podrá pensar, hagan tantos dibujos diferentes como ustedes puedan y agreguen el título a cada uno al final, en los espacios que tienen abajo.



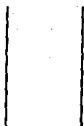
1. \_\_\_\_\_



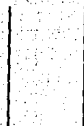
2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_




5. \_\_\_\_\_

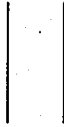



6. \_\_\_\_\_








19.   
\_\_\_\_\_


20.   
\_\_\_\_\_

21.   
\_\_\_\_\_


22.   
\_\_\_\_\_

23.   
\_\_\_\_\_

24.   
\_\_\_\_\_


25.   
\_\_\_\_\_

26.   
\_\_\_\_\_

27.   
\_\_\_\_\_

28.   
\_\_\_\_\_

29.   
\_\_\_\_\_

30.   
\_\_\_\_\_

**SCORING WORKSHEET**  
**TORRANCE TEST OF CREATIVE THINKING, FIGURAL FORMS A and B**

Pupil's Name \_\_\_\_\_ Sex \_\_\_\_\_ Test Date \_\_\_\_\_  
 School \_\_\_\_\_ Age \_\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_\_ Scorer \_\_\_\_\_  
 Form \_\_\_\_\_

Resp.	Activity 1		Activity 2			Activity 3		
	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.	Categ.	Orig.	Elab.
No.								
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

**SCORE SUMMARY**

	FLU	FLEX	ORIG	ELAB
Act. 1	X	X		
Act. 2				
Act. 3				
TOTAL				
T SCORE				

**COMMENTS**

## ANEXO "B"

### **INSTRUMENTO DERIVADO DE LA PRUEBA DE PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE, DENOMINADA "FARRENS".**

De acuerdo con Torrance 1962 (cit. por Espriú 1993), todo niño debería poder emplear sus impulsos creadores sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión. Cuando un niño dice que no sabe o no sale bien algo y pide que otro lo haga, se puede tener la seguridad de que ha habido algún tipo de interferencia, que lo ha enseñado a desconfiar de sus propias posibilidades.

A través del dibujo se impulsa el pensamiento divergente, en el que se aceptan cualquier número de soluciones posibles a los problemas planteados, con lo cual se estimula la fluidez y la flexibilidad del pensamiento.

Partiendo de los pensamientos hechos por Torrance (1977), respecto a la gran posibilidad de estimulación de la creatividad a través del dibujo y como se mencionó anteriormente, dada la carencia de instrumentos de evaluación existentes, no fue posible encontrar alguno que se enfocara a la evaluación de la creatividad a través del dibujo siguiendo los lineamientos presentados por Torrance. De esta forma se decidió derivar una propuesta a partir de lo que señala el mismo Torrance: *"Las tareas propuestas en la prueba son bastante amplias de manera que el niño puede responder a ella de acuerdo a su experiencia, lo importante es considerar el medio sociocultural en el que se estudia la creatividad"*.

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_



1 \_\_\_\_\_



2 \_\_\_\_\_



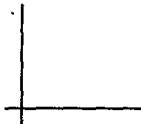
3 \_\_\_\_\_



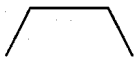
4 \_\_\_\_\_



5 \_\_\_\_\_



6 \_\_\_\_\_



7 \_\_\_\_\_



8 \_\_\_\_\_



9 \_\_\_\_\_



10 \_\_\_\_\_



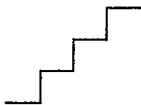
11 \_\_\_\_\_



12 \_\_\_\_\_



13 \_\_\_\_\_



14 \_\_\_\_\_



15 \_\_\_\_\_

**TABLA DE CONCENTRACIÓN DE DATOS DE LA EVALUACIÓN  
POSTERIOR**

**GRUPO EXPERIMENTAL**

<b>NOMBRE</b>	
<b>EDAD</b>	<b>GRUPO</b>

<b>RESPUESTA No.</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGINALIDAD</b>	<b>ELABORACIÓN</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
<b>TOTAL</b>			

**TABLA DE CONCENTRACIÓN DE DATOS  
DE LA EVALUACIÓN POSTERIOR**

**GRUPO CONTROL**

<b>NOMBRE</b>	
<b>EDAD</b>	<b>GRUPO</b>

<b>RESPUESTA No.</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>ORIGINALIDAD</b>	<b>ELABORACIÓN</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
<b>TOTAL</b>			