

881225

5
24

UNIVERSIDAD ANAHUAC

Escuela de Psicología
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



Vince In Bono Malum

**ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DEL TIPO DE ESCUELA Y DE LAS
ACTITUDES DE LOS PADRES SOBRE LA CREATIVIDAD DE LOS NIÑOS**

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R S E N T A:

SIMA DAVIDSON PRUPAS

México, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1989



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.

I N D I C E

	Pág.
RESUMEN	I
INTRODUCCION	III
CAPITULO I. ANTECEDENTES	1
1.1. Definición de la creatividad.	1
1.2. Medición de la creatividad.	5
1.3. Prerrequisitos y características de la creatividad.	12
1.4. Desarrollo evolutivo de la creatividad.	16
1.5. Aspectos relacionados con la --- creatividad.	19
A) Factores Internos	
1. Inteligencia.	19
2. Factores motivacionales.	22
3. Factores de personali- dad.	28
4. Factores sexuales.	30
5. Factores hereditarios.	31

	Fig.
B. Factores ambientales o externos.	31
1. Influencia del ambiente familiar sobre la creatividad.	32
2. Influencia de la educación y del ambiente escolar sobre la creatividad.	44
a) Influencia del tipo de escuela sobre la creatividad.	46
1. Escuela Tradicional y estudios comparativos respecto a la creatividad.	56
2. La Escuela Montessori y la creatividad.	67
 CAPITULO II. METODO	 77
2.1. Diseño	77
2.2. Sujetos	78
2.3. Instrumentos o aparatos	80
2.4. Procedimiento.	88
 CAPITULO III. RESULTADOS	 90
3.1. Estadística Descriptiva.	90
3.2. Análisis Discriminante.	91

	Pág.
CAPITULO IV. DISCUSION	98
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXO No. 1 Instrumento de Investigación de las actividades de los padres.	113
ANEXO No. 1A. Instrumento original de investigación de las actitudes de los padres de Zuckerman.	120
ANEXO No. 3 Ejemplos de las respuestas obtenidas en la prueba de creatividad.	130
APENDICE No.1 Tablas de Resultados	156
APENDICE No.2 Gráficas de Resultados.	165

R E S U M E N

R E S U M E N

En este estudio se presenta una revisión sobre el concepto y definición de la creatividad, se mencionan las características principales de las personalidades creativas, así como el desarrollo de la creatividad. Por otro lado, se tratan factores internos y ambientales relacionados con la misma.

El presente estudio fue realizado con el fin de investigar los efectos del tipo de escuela (Montessori vs. Tradicional) y de las actitudes de los padres en la creatividad de los niños, utilizando la Prueba de Creatividad de Torrance con dibujos y una modificación del "Instrumento de Investigación sobre actitudes de los padres" de Zuckerman.

Se utilizaron un total de 57 sujetos de ambos sexos pertenecientes a una escuela Montessori y a una escuela tradicional y se pidió la colaboración de sus padres para responder al cuestionario de actitudes.

Se realizó un análisis discriminante con los datos obtenidos. Los resultados de dicho análisis no mostraron diferencias significativas con respecto a la creati

vidad entre los sujetos de los dos tipos de escuelas utilizadas. Sin embargo, se observó que los niños de la escuela tradicional difieren de los niños de la escuela Montessori en el grado de severidad con que actúan sus padres y el grado en que éstos fomentan su dependencia.

En lo que se refiere al sexo, no se encontraron diferencias significativas con respecto a la creatividad pero se encontraron correlaciones significativas entre varias de las actitudes estudiadas y de éstas con las calificaciones de la prueba de creatividad.

I N T R O D U C C I O N

I N T R O D U C C I O N

A pesar de que la creatividad ha sido un tema -- que ha interesado a investigadores extranjeros, en nuestro país se han hecho muy pocas investigaciones al respecto y sobre todo en lo que se refiere a la medición de la misma.

La creatividad se encuentra dentro de la formación integral del hombre. Todo individuo necesita desarrollar su capacidad creativa para adaptarse al medio en que vive y modificar su ambiente de acuerdo a sus necesidades dejando así un sello personal en todo lo que hace.

Gracias a la creatividad el ser humano ha podido evolucionar a través de la historia adaptándose y modificando su ambiente.

Existe una infinidad de variables que pueden influir sobre la creatividad y entre ellas se encuentran las actitudes de los padres hacia sus hijos y el ambiente escolar en el cual se desenvuelven los niños.

En base a lo anterior, se plantea un estudio en el cual se pretende descubrir la influencia del tipo de escuela (Montessori vs. tradicional) y de las actitudes de los padres sobre la creatividad de sus hijos.

La importancia del presente estudio radica principalmente en ayudar a esclarecer el panorama de lo que -- ocurre en México ya que como se ha mencionado anteriormente la mayoría de los estudios al respecto han sido realizados en el extranjero.

Por otro lado, resulta bastante interesante investigar los efectos de la Escuela Montessori sobre la --- creatividad ya que los materiales utilizados en ella o su forma de enseñanza podrían tener cierta influencia en la - creatividad de sus alumnos.

Finalmente, este estudio pretende estudiar en -- conjunto los efectos del ambiente escolar y las actitudes de los padres con respecto a la creatividad de sus hijos, - factores que han sido estudiados con anterioridad pero en forma independiente y aislada.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

.1

CAPITULO I
A N T E C E D E N T E S

1.1. DEFINICION DE LA CREATIVIDAD:

A menudo se asocia a la creatividad con un sinnúmero de palabras tales como: inteligencia, talento, ingenio, dotes, intuición, inventiva, descubrimiento y originalidad -- (Bijou y Baer, 1982).

En realidad, los conceptos de la conducta original están íntimamente relacionados y existe una gran confusión entre dichos términos. Según Mednick, 1980 (citado en Bourne, Ekstrand y Dominowski, 1980) la conducta original es simplemente poco común, mientras que para Malzman (op. cit) la conducta creativa es poco común, relevante y valorada por la sociedad.

Goetz y Baer, 1973 (citados en Bijou y Baer, ---- 1982) afirman que cuando un niño de 5 años llega a una solución extraordinaria para su edad se puede decir que es brillante pero cuando produce una solución única para su edad, se le puede llamar creativo.

Todo esto demuestra que la creatividad sigue siendo un término muy ambiguo y que a pesar de que se han hecho

intentos por tratar de diferenciarlos de otros términos, muchas veces resulta difícil poder separar a la creatividad de otros conceptos como por ejemplo, la originalidad. Por esta razón, sería conveniente poder tener una definición -- por medio de la cual se comprendiera mejor el verdadero significado.

A través de la historia han habido numerosos intentos por explicar y definir la creatividad; sin embargo, aún no se ha logrado tener una definición unitaria de dicho término pero por lo general en todas las definiciones que se han dado, se acentúa la idea de "algo nuevo".

Etimológicamente, la palabra creatividad deriva - latín "creare" que significa crear alguno nuevo, algo que antes no existía.

En 1959, Guilford (citado en Morris, 1979) habló de la creatividad como una forma de inteligencia. Encontró ciertas habilidades relacionadas con la creatividad como: - flexibilidad, originalidad, flexibilidad de palabras y de - asociaciones e ideas. Todas estas habilidades están asociadas con el pensamiento divergente en el cual no se busca -- una respuesta correcta sino que se tratan de desarrollar todas las opciones posibles, produciendo un gran número de so

luciones diferentes que pueden ser evaluadas y combinadas - en una decisión activa.

Mednick en 1962 (op.cit.) enfatiza la forma en que se hacen asociaciones entre las diferentes piezas de información.

Desde su punto de vista, la persona creativa es aquella que logra relacionar cosas que comunmente no son relacionadas y aquella que forma asociaciones novedosas entre elementos altamente diferentes. Para él, la persona no creativa sería aquella que tiende a permanecer con las asocia-ciones encontradas en el pasado.

Además de las anteriores, existen muchas otras definiciones que se han dado sobre la creatividad. A continuación se exponen algunas de las que han tenido mayor consideración:

Barron, F (1969): "Creatividad puede ser definida simplemente como la habilidad para traer algo nuevo a la existencia".

Gutman (1962): "La conducta creativa consiste - en cualquier actividad que el hombre impone en su medio ambiente dándole un nuevo orden y esto puede o no implicar una estructura organizada".

May, R. (1959) : "Creatividad es el proceso de -
dar vida a algo nuevo".

Taylor, I. (1959) : "Creatividad es la habilidad
para moldear experiencias en organizaciones nuc-
vas y diferentes de percibir el medio plástica-
mente y de comunicar las experiencias resultan-
tes, únicas a otros".

Yamamoto, K. (1965) : "Creatividad es la habili-
dad para producir muchas asociaciones cognitivas
únicas".

Como se puede ver, resulta bastante difícil definir
y caracterizar la creatividad. Para los fines de este estu-
dio, se tomará a la creatividad como la capacidad de crear
algo nuevo formando asociaciones de elementos que comunmen-
te no se ven relacionados, pudiendo observarse una capaci-
dad de descubrir. Tomando en cuenta esto, se utilizará la
Prueba de Torrance con dibujos (la cual será explicada pos-
teriormente) en la cual se trata de crear algo nuevo y ori-
ginal a partir de una serie de figuras simples.

1.1. MEDICION DE LA CREATIVIDAD

La idea de medir la creatividad podría resultar un poco ridícula para algunas personas quienes opinan que la imaginación no puede ser sintetizada en una pregunta que deba ser contestada con un simple "cierto" o "falso" o con una "a" o una "b". Por esta razón, las pruebas de creatividad generalmente son abiertas; es decir, en vez de preguntar la solución correcta para un problema, se pregunta al examinado cuántas soluciones puede dar. De esta forma los puntajes se basan en el número y originalidad de las respuestas.

Las pruebas de creatividad pueden ser agrupadas según varios tipos que se presentan a continuación:

1. Pruebas gráficas: Una de las más populares es la Prueba de pensamiento creativo de Torrance en su parte de dibujos. En esta prueba se presentan dibujos de figuras sencillas formadas por líneas rectas y/o curvas y el sujeto debe completar estas figuras añadiendo detalles con el fin de elaborar las figuras más originales. La

prueba consta de tres actividades:

- a) La primera es la construcción de dibujo y consiste en presentar el sujeto - una forma curva impresa y pedirle que piense y dibuje algo con esa forma como parte de ello; una vez que ha terminado, se le pide que escriba un título para el dibujo.
- b) La segunda actividad consiste en agregar líneas que completen 10 figuras incompletas y que piense un título para ellas.
- c) Finalmente, se presenta la tercera actividad en la cual el sujeto debe hacer el mayor número posible de objetos a partir de una serie de círculos que se le presentan y que agregue sus respectivos títulos. En cada una de las actividades mencionadas se le aclara al sujeto que debe pensar en algo original, algo en lo que nadie pensaría.

2. Pruebas verbales: Entre estas pruebas se -

encuentran aquellas que consisten en producir la mayor cantidad de palabras que - cumplan con ciertas condiciones determinada. Por ejemplo, que terminen con un sufijo dado o que comiencen con un prefijo o letra específica. Otras veces se dan al sujeto algunas palabras con el fin de que construya el mayor número posible de frases o se le pide que escriba cuantos sinónimos conozca de un término dado. Dentro de este tipo de pruebas se encuentra la - de Asociaciones Remotas de Mednick (RAT) - (citada en Morris, 1979), en la que se le pide al examinado que produzca una respuesta que relacione una serie de tres palabras que aparentemente no tienen ninguna relación. Otra prueba que se encuentra dentro de esta categoría es la Prueba de Torrance en su parte verbal. Un ejemplo - de lo que trata esta prueba consiste en - mostrarle al niño un dibujo de un payaso - viéndose reflejado en el agua y pedirle - que enliste todas las preguntas que pueda

pensar sobre el dibujo. Después se le pide que nombre todas las causas posibles de la situación presentada y finalmente, se le pide que describa el mayor número posible de la situación presentada. Se le dan 5 minutos para realizar cada una de las tareas anteriores.

Otro ejemplo de esta prueba consiste en -- presentar un dibujo de una situación poco usual (como el dibujo de una serie de nubes amarradas al suelo con hilos) y pedirle al niño que enliste todos los eventos -- que podrían suceder ante dicha situación.

3. Pruebas ideológicas: Son las más heterogéneas ya que se le pide a los sujetos que expresen todas las ideas que se les ocurren sobre un tema determinado.
4. Pruebas de sensibilidad: En ellas se indica que ante una situación cualquiera se descubran los defectos o problemas que se suscitan. Algunas veces puede hablarse de un objeto de usos múltiples o de empleo po

co usual, otras veces se tratan las transformaciones que se le pueden dar a ciertos objetos.

Una prueba que se utiliza comunmente y -- que combina varios de los aspectos anteriores es la de Christensen Guilford (citada en Morris, 1979) en la cual se le pide al examinado que enliste el mayor número posible de palabras que comiencen con una letra determinada; que nombre objetos que pertenezcan a una clase específica; -- que escriba una oración cuyas palabras comiencen con ciertas letras; que nombre -- formas poco usuales de utilizar con objeto común; que imagine lo que pasaría si -- ocurriera una situación extraña. La segunda parte de esta prueba requiere del dibujo; se le pide al examinado que dibuje lo más interesante que pueda a partir de una figura geométrica dada o de una serie de líneas impresas. La mejora del producto -- consiste en observar cuántas transformaciones se le puedan ocurrir al sujeto. Un

ejemplo de esto consiste en enumerar todo lo que puede hacerse con un ladrillo, un cubo o un libro, además de sus utilidades conocidas.

Se pueden plantear situaciones insólitas o absurdas con el fin de desplegar la imaginación creadora del sujeto. Por ejemplo haciéndole suponer al sujeto que la gente ya no muriese o que imaginara como sería su vida en el año 5000.

Otro recurso de este tipo de pruebas es la redacción de cuentos imaginativos, de tema libre o impuesto. Algunos ejemplos de los temas que se proponen son: el perro que no ladraba, el mono que volaba, -- etc.

A pesar de la variedad de pruebas que -- existen, resulta sumamente difícil conseguir criterios con cierta objetividad ya que por la falta de una definición exacta de lo que es la creatividad; puede caerse en un error y estarse midiendo una gran -

cantidad de cualidades o habilidades. Además hay que tener presente que las calificaciones de dichas pruebas pueden ser imprecisas ya que no existe una sola respuesta correcta como suele ser el caso de otro tipo de pruebas.

1.3. PREREQUISITOS Y CARACTERISTICAS DE LA CREATIVIDAD

Varios autores sostienen la idea de que existen ciertos prerrequisitos para la creatividad:

Según Henle, 1962 (citado en Silvano Arieti, -- 1976) el primer requisito para que se de la creatividad es la receptividad; esto quiere decir que las ideas creativas no se encuentran bajo nuestro control sino que estas vendrán por si solas si estamos receptivos a ellas. El segundo prerrequisito es la inmersión, es decir, lo que nos da el material para pensar y además nos muestra las dificultades del problema. Finalmente, según este autor el otro prerrequisito de la creatividad es la habilidad para ver las preguntas correctas, usar los errores y tener devoción pero siempre con cierto grado de desapego.

Guilford (Arieti, 1976) por su parte afirma que para ser creativo es necesario tener lo siguiente:

- Sensibilidad generalizada a los problemas.
- Pensamiento fluido (fluidez de palabra, -- asociacional y expresiva).
- Poder dar solución a problemas.

- Flexibilidad (abandonar viejas maneras de pensar e iniciar nuevas direcciones); esta puede ser espontánea o adaptativa.
- Originalidad (respuestas o asociaciones no comunes).
- Redefinición (reorganizar en nuevas formas lo que sabemos o conocemos).
- Elaboración (utilizar dos o más habilidades para construir un objeto más complejo)

Según estos puntos de vista podría pensarse que no todas las personas pueden tener las mismas posibilidades de ser creativas sino que sólo lo serían aquellas que tuvieran las características mencionadas anteriormente.

En términos generales, la creatividad puede ser manifestada de dos formas:

1. Actividad creadora intelectual.
2. Actividad creadora intelectual-motora.

La primera se refiere a la obra o producto meramente intelectual, que es intangible pero que comunica. Algunos ejemplos de esto son: una idea, una doctrina, o un -- sentimiento.

La segunda es aquella cuya obra o producto es --- tangible o puede ser percibida a través de los sentidos. Algunos ejemplos son: una obra de arte o una máquina.

Es importante mencionar que ambas actividades se complementan ya que la actividad creadora intelectual envía desde el cerebro la orden para que se realice la actividad-intelectual-motora.

Muy ligado con los prerrequisitos de la creatividad se encuentran las características de las personas creativas.

Según Matussek, 1977 entre las características -- que distinguen a las personas creativas se encuentran las siguientes:

- Tolerancia a la ambigüedad: pueden vivir -- una situación problemática y oscura y trabajar para dominarla. Por otro lado, pueden aguantar por mucho tiempo el no resolver un problema. Todo esto va unido a una predilección por campos complejos e impenetrables.

- Son personas a las que les irritan los in--

tereses, deseos y opiniones de los demás - cuando estos no coinciden plenamente con los suyos. Es por esto que frecuentemente muestran desinterés por el trabajo en grupo.

- Son personas que se sienten seguras de sí mismas, pero toleran la crítica objetiva - sin aferrarse a su opinión.

Por su parte Richmond y De La Serna, 1980 describen a los individuos creativos como: más abiertos a las experiencias, más dominantes, más asertivos, con confianza en sí mismos, independientes en pensamiento y acción, interesados en lo asimétrico y complejo, retando a lo incompleto, capaces de reconciliar tendencias aparentemente contradictorias, tolerantes a lo ambigüo y sensibles a lo estético.

1.4. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LA CREATIVIDAD

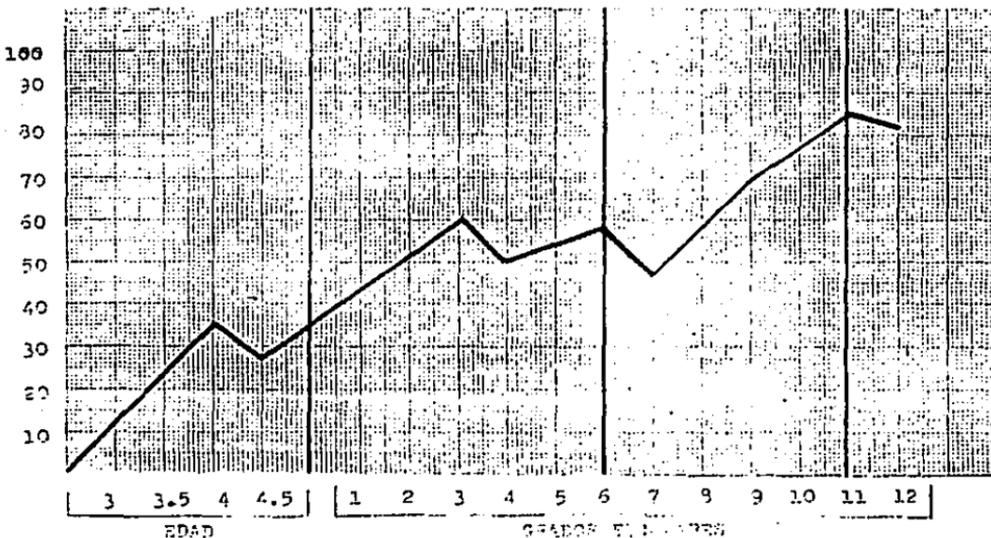
Según estudios de Torrance (1970) realizados en Estados Unidos, existe un punto culminante en el pensamiento imaginativo del niño comenzando desde los 3 años -- hasta los 4 años y medio. A la edad de 5 años se presenta un descenso en esta área seguido por un aumento en primer grado (6 años), segundo grado (7 años) y tercer grado (8 años). A partir de los 9 años (final de tercer grado y -- principios de cuarto) se da un decremento en casi todas -- las habilidades del pensamiento creativo; después de esto viene un período de recuperación especialmente para las niñas en quinto grado y para los niños en sexto. Luego viene otro descenso en séptimo grado seguido por un ascenso en -- octavo el cual continúa hasta décimo grado. Finalmente se obtiene un equilibrio o un pequeño descenso al final de -- la Secundaria. Pocos niños exceden la ejecución de los de -- décimo primer grado, mientras que otros continúan con el -- descenso.

Tocando este aspecto Torrance (1970) hace notar que los cambios mencionados ocurren en edades de "transición" que coinciden con las etapas de maduración de Sullivan. A los 5 años se presenta el descenso que correspon

de al final de la niñez que demanda una acomodación social, compromisos y aceptación de autoridades externas. El segundo descenso se da al inicio del estado preadolescente y el tercero en la adolescencia temprana, con ansiedades por --- arriba de un nivel promedio que restringen muchas áreas de la conciencia y demandan conformidad.

A continuación se presenta una gráfica que muestra una curva generalizada del desarrollo de las habilidades del pensamiento creativo (Torrance, 1967).

RELACION ENTRE EDAD, GRADO ESCOLAR Y PENSAMIENTO CREATIVO:



1.5. AFECTOS RELACIONADOS CON LA CREATIVIDAD

A) FACTORES INTERNOS

1. Inteligencia:

Algunos Psicólogos se han interesado por saber si la creatividad es una habilidad especial que se diferencia de la inteligencia general.

En 1962 Getzel y Jackson (citados en Morris, -- 1979) aplicaron pruebas de inteligencia y de creatividad a un grupo de niños que se encontraban cursando entre quinto y doceavo grado y encontraron diferencias de personalidad entre los niños que obtuvieron puntajes altos en las pruebas de creatividad y los que obtuvieron puntajes altos en las pruebas de inteligencia. Observaron que los niños con puntajes altos en las pruebas de creatividad eran juguetones, expresivos, independientes y por lo general no llevaban una buena relación con sus profesores a pesar de trabajar con más esfuerzo que los niños que obtuvieron puntajes altos en las pruebas de inteligencia y de hacer lo que se esperaba de ellos.

En 1965 Wallach y Kogan (En Morris, 1979), llevaron a cabo un estudio similar al anterior pero dividieron a los estudiantes en 4 grupos: aquellos que tenían puntajes altos tanto en creatividad como en inteligencia; aquellos que tenían puntajes altos en creatividad y bajos en inteligencia; aquellos con puntajes altos en inteligencia y bajos en creatividad y por último, un grupo de niños con puntajes bajos tanto en inteligencia como en creatividad.

En este estudio se observó lo siguiente:

Los estudiantes con puntajes altos tanto en creatividad como en inteligencia tuvieron una buena actuación en situaciones libres así como en situaciones controladas; los estudiantes con puntajes altos en creatividad y bajos en inteligencia se encontraron frustrados en el ambiente escolar pero su actuación fue buena en un contexto libre por otro lado, los estudiantes con puntajes bajos en creatividad pero altos en inteligencia concedían gran valor al desempeño escolar y estudiaban mucho; finalmente, el grupo de sujetos con puntajes bajos tanto en creatividad como en inteligencia tendían a evitar los trabajos escolares y se concentraban en actividades sociales o presentaban regresiones y síntomas psicossomáticos.

En 1969 Wallach y Wing (citados en Morris, 1979), confirmaron los resultados anteriores.

Los estudios mencionados sugieren la existencia de dos modos diferentes de pensamiento: Creatividad e Intelligencia general. Sin embargo, es importante considerar que las conclusiones de esos estudios fueron sugeridas únicamente en base a los resultados obtenidos a través de pruebas de inteligencia y de creatividad que como cualquier tipo de pruebas tienen sus limitaciones.

Por su parte Marsh 1960 (citado en Barrón, 1963), es uno de los autores quienes no aceptan que la creatividad y la inteligencia sea dos variables independientes sino que considera que el CI puede indicar de cierta forma el potencial creativo.

Otros estudios al respecto han encontrado que --- existe una relación baja pero positiva entre creatividad e inteligencia (Barrón et al. 1965).

Torrance (1962) considera que un CI mínimo entre 115 - 120 probablemente sea necesario para que haya creatividad. En base a esto se podría decir que aunque un CI alto no es una condición suficiente para una alta creatividad es casi una condición necesaria para ello.

A pesar de que es indudable que la capacidad intellectual esté relacionada con la facultad creadora, este -- no es sino sólo uno de los múltiples factores que intervienen en ella. De hecho existen estudios que han revelado que los sujetos con mayor capacidad creadora, con frecuencia -- tienen puntuaciones muy bajas en inteligencia comparados -- con los que tienen menores facultades creadoras (Barrón, -- 1963).

Por su parte Mc Kinnon (1962) concluye que por encima de cierto grado mínimo necesario de inteligencia, -- que varía de una actividad a otra, y en algunos casos puede ser sorprendentemente baja, el ser más inteligente no garantiza un aumento correspondiente en la facultad creadora. Es decir, que según este autor no es verdad que mientras más -- inteligente sea la persona, necesariamente ha de tener mayores facultades creadoras.

2. Factores Motivacionales:

A través de los años han habido numerosos intentos por definir la motivación, descubrir su importancia y -- clasificar las fuentes de donde provienen. Sin embargo, hasta la fecha no ha sido definida de una manera universalmen-

te aceptada. De hecho casi todos los autores que han tratado este tema han elaborado su propia definición reconstruyendo algunos aspectos de las definiciones ya existentes.

En términos generales, la motivación habla del --- "por qué" de la conducta y tiende a identificar una o más de los siguientes factores:

- 1) Fuerzas ambientales que actúan hacia el organismo.
- 2) Sentimientos internos, impulsos e instintos.
- 3) Las metas de la conducta.

En términos generales, la motivación puede ser de dos tipos: Extrínseca o Intrínseca. La conducta motivada extrínsecamente puede ser considerada aquella que tiene una sa---tisfacción externa. (Por ejemplo una persona come para calmar su hambre). Por otro lado, la motivación intrínseca se lleva a cabo cuando la meta de la conducta es inherente al -acto en sí. (El juego o conducta exploratoria).

Frecuentemente resulta muy difícil poder distin--guir claramente entre estos dos tipos de motivación, ya ----

que en muchas ocasiones ambas actúan en conjunto. Además, - existen diversas situaciones en el que una vez que se ha lo grado disminuir la motivación extrínseca, aparece la motiva ción intrínseca.

Los motivos intrínsecos (que están orientados a la tarea) y el mejoramiento del yo tienden a dominar cada vez - más en el cuadro motivacional con el avance de la edad. Asi- mismo las recompensas materiales tienden a volverse menos im portantes en sí mismas que los símbolos del estatus ganado o atribuido y las fuentes de autoestimación. (Ausubel, 1982).

En los últimos años se ha recalcado en la investi- gación el poder motivacional de causas intrínsecas y positi- vas tales como, la curiosidad, la exploración, la actividad, la manipulación, la maestría o competencia y la necesidad de estimulación. Por otro lado, a estas pulsiones se les ha lle gado a dar un estatus de pulsiones primarias que quedan sa- tisfechas o deducidas por el simple hecho de conocer y apren der, es decir, que proporcionan su propia recompensa. ----- (Ausubel, 1982).

Además de los motivos biológicos como el hambre, la sed, el sexo, existen otros tipos de motivos complejos dentro de los que se encuentran la motivación de logro, la cual está altamente determinada por el aprendizaje y la experiencia y se ve satisfecha en términos de eventos psicológicos y sociales. En términos generales, es adquirida a través de entrenamiento y reforzamiento.

La motivación de logro es sumamente común en nuestra sociedad y puede decirse que es una necesidad de obtener estándares de excelencia.

Se ha observado que las personas con una alta motivación de logro tienden a desempeñarse mejor tanto en la vida escolar como social que las personas con baja motivación de logro (Houston, Bee, Rim, 1983).

En lo que se refiere a los ambientes escolares pueden destacarse básicamente tres componentes de la motivación de logro:

- 1) La pulsión cognoscitiva: (Necesidad de adquirir conocimientos y de resolver problemas académicos, como fines en sí mismo) - consiste en la "necesidad de saber" y por

lo tanto la recompensa arraiga completa--
mente en la tarea pues es capaz de satis--
facer el motivo subyacente.

- 2) Mejoramiento del yo: Consiste en la clase de estatus que el individuo gana en proporción a su nivel de aprovechamiento o de competencia.
- 3) Afiliativo: Se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure al individuo la --- aprobación de una persona o grupo subordi--
nado con los cuales se identifica y ad--
quiere cierto estatus.

Existen proporciones variables de estos tres --
componentes, en la motivación de logro dependiendo de la edad, el sexo, la cultura, la clase social, el origen étnico y la estructura de la personalidad.

En relación a la búsqueda de conocimientos que se han mencionado anteriormente; (Berlyne 1964) (Citado en Davis y Warren, 1974) habla de "curiosidad epistémica" --
que se inicia por preguntas y dudas y es satisfecha por --
la adquisición de conocimientos. Dicha curiosidad iniciada

por un conflicto perceptual y por una diferencia de creencias, actitudes y pensamientos, según Earlyne (citado en Davis Warren, 1974), hay seis formas de conflictos perceptual:

1. Duda: Tendencias simultáneas a creer o no algo.
2. Perplejidad: Cuando dos creencias se excluyen pero son acertadas.
3. Contraindicación: Pensar de un modo y actuar de otro.
4. Incongruencia conceptual entre lo empeñado y el contraste real.
5. Confusión ante estímulos: ambiguos frente a los que no pueden darse respuestas simbólicas.
6. No pertinencia: Un tema aparte sin relación en el momento de considerar se una situación.

Todo esto tiene una gran relación con la creatividad ya que el individuo creativo experimenta una gran -----

curiosidad y siente la necesidad de buscar y adquirir nuevos conocimientos.

Existen algunos autores que hablan de la creatividad como una necesidad:

Golann (1963) hablando del pensamiento creativo considera como motivación el deseo para realizar al máximo las autopotencialidades perceptuales, cognoscitivas y expresivas.

Rossmann (1931) afirma que los individuos creativos tienen su recompensa intrínseca como experimentar - satisfacción y superioridad (Guilford, 1967).

La mayoría de los autores que hablan al respecto, opinan que el ser creativo está motivado por el hecho de producir cosas diferentes a la mayoría de la gente siendo esto una motivación intrínseca para ellos.

3. Factores de Personalidad:

Existen numerosas investigaciones que han trabajado sobre la valoración y estudio de las características que constituyen a la persona creativa. Los resultados

de estos estudios parecen indicar que la persona creativa con frecuencia es deliberada, reservada, industriosa y minuciosa.

Tiene una imagen de si misma que corresponde a la de una persona responsable, cierto grado de resolución y casi inevitablemente cierto grado de egoísmo (MacKinnon 1960).

Además de las mencionadas anteriormente, ---- otras características que parecen predominar en el individuo creativo comprenden: 1) conducta de autoformación y dominancia; 2) alto grado de energía en su trabajo; 3) Inteligencia por encima de la mediana normal (aunque la inteligencia por si sola no equivale a la facultad creativa 4) alta importancia tanto a los valores estéticos como a los teóricos; 5) independencia de pensamiento y acción; 6) trabajo escolar por encima de lo normal.

Al hablar de la personalidad de los individuos creativos Barrón (1967) llegó a la conclusión de que son personas cuya dedicación es la búsqueda de los significados últimos y que quizá no sea que son tan dedicados sino que comprenden que ellos han sido elegidos y aceptan la tarea.

4. Factores Sexuales:

Existe una gran variedad de estudios con sujetos de 2 a 21 años los cuales muestran que no existen diferencias sexuales con respecto a la creatividad.

Según Macoby y Jacklin, 1974 tanto hombre como mujeres se desempeñan igual en pruebas de creatividad verbales y no verbales. Sin embargo, varios teóricos opinan que las presiones sociales que tradicionalmente son más -- restrictivas para las mujeres, son la posible causa de que las mayores contribuciones para la ciencia y el arte (consideradas manifestaciones creativas) hayan sido hechas por hombres.

Por otro lado, la gente creativa (tanto hombres como mujeres) tienden a ser más independientes e inconformes, características que se fomentan en los hombres pero -- que tienden a inhibirse en las mujeres. (Conger, 1977 citado en Morris, 1979).

Según Torrance (1979) la creatividad requiere de sensibilidad e independencia; en la cultura occidental la sensibilidad se considera como una virtud femenina y --

la independencia como una característica masculina. Por esto podría esperarse (según Torrance) que el niño creativo apareciera más afeminado que sus compañeros y las niñas creativas más masculinas que las demás.

5. Factores hereditarios:

A pesar de que no existen evidencias contundentes, se puede decir que los factores hereditarios influyen de cierta manera sobre la conducta creativa; sin embargo, el medio ambiente juega un papel importante para el desarrollo de la creatividad y sus manifestaciones ya que el ambiente proporciona información que el individuo puede manipular y esto puede o no facilitar la producción de respuestas creativas.

Más adelante se hablará con más detalle acerca de la controversia herencia-ambiente que existe con respecto a la creatividad.

B) FACTORES AMBIENTALES O EXTERNOS:

Es obvio que todo individuo se ve afectado por el medio ambiente en el que se desenvuelve y aunque esta -

influencia es general, también se pueden hablar de diferencias individuales.

Por esta razón, puede pensarse que exista --- cierta influencia del medio ambiente sobre la creatividad siendo las principales fuentes de influencia el ambiente-familiar y el ambiente escolar.

1. Influencia del ambiente familiar sobre la creatividad:

En general, la actitud de los padres hacia -- los intentos de creatividad de sus hijos puede determinar en gran parte el que estos sigan tratando de ser creati-- vos o que dejen de hacerlo por las críticas y las frustra-- ciones que puedan sentir.

Las actitudes y emociones con respecto a la - creatividad que muestran los adultos y los compañeros que rodean al niño son cruciales para el desarrollo de la --- creatividad (Meeker, 1978).

Se han hecho varios estudios en los que se ha investigado de alguna forma la influencia de los padres - o del ambiente familiar sobre la creatividad.

Edwin (1983) realizó un estudio en el cual un grupo de 17 niños (de 36 a 74 meses de edad) fue removido de ambiente familiares nocivos y llevado a un sitio con cuidados intensivos institucionalizados donde fueron expuestos a sesiones de 10 a 30 minutos de juego imaginativo. Con esto se observó un incremento en los niveles de juego imaginativo, una emocionalidad positiva, conductas prosociales, altas medidas de pensamiento divergente y -- una mayor habilidad para relatar cuentos.

También han habido estudios en los que se ha correlacionado la ocupación de los padres con la creatividad de sus hijos: Jousevek (1981) realizó un estudio en el cual administró la Prueba de Creatividad de Guilford -- y la Prueba Diferencial de Actitudes a 481 niños de octavo grado.

Con los resultados obtenidos, realizó un análisis de covarianza el cual indicó que la relación entre la ocupación de los padres en la ingeniería y en carreras técnicas era positiva con respecto a la creatividad de -- sus hijos mientras que ocupaciones tales como la de enfermería o bibliotecaria tenían influencia negativa. También se observó que las familias de los sujetos creativos esta

ban más informadas, eran más abiertas a experiencias y tenían aspiraciones más altas hacia la creatividad de sus hijos.

Además de lo mencionado anteriormente, Dewing y Taft (1973); Getzel y Jackson (1961); Schafer (1970); - (citados en Rejskind, 1982) reportaron que la mayoría de sujetos creativos provenían de hogares donde ambos padres trabajaban y esto podría deberse a varias razones como -- por ejemplo que estos niños tuvieran mayor libertad por la ausencia de sus padres y quizá contaran con más recursos entre ellos juguetes y otro tipo de materiales que favorecen la creatividad mientras sus padres se encuentran trabajando.

Existen otras investigaciones con respecto a la influencia del ambiente familiar sobre la creatividad y la mayoría de ellos sugieren que el ambiente familiar de las personas altamente creativas es significativamente diferente del de los individuos menos creativos. Sin embargo, los resultados obtenidos no han sido muy contundentes.

La familia del niño creativo ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Por un lado se ha estu-

diado desde la perspectiva de patrones familiares (Albert, 1971; Altus, 1965; Cicirelli, 1967; Dewing, 1973; Torrance, 1971; Resnikoff, Domino Bridges y Honeyman, -- 1973, citados en Wallinga, 1979), y los resultados indican que existen variables en el ambiente que rodea al niño y que ayudan a moldear la creatividad pero a pesar de esto, los resultados no son muy contundentes y más aún, no se han encontrado relaciones claras en lo que se refiere a la influencia de la creatividad de los padres sobre la creatividad de sus hijos.

Con respecto a esto último, se llevó a cabo un estudio en el cual se investigó la relación existente entre la creatividad de un grupo de niños con la de sus respectivos padres utilizando actividades selectas de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance en sus partes verbal y no verbal (Wallinga, 1979). En dicho estudio se utilizaron 65 niños de quinto grado (40 niños y 25 niñas) y sus respectivos padres. Como se mencionó antes, tanto hijos como padres fueron sometidos a las pruebas citadas y además estos últimos completaron un cuestionario relacionado con su edad, educación, ocupación, orden de nacimiento de sus hijos y tamaño de la familia. En base a -- los resultados obtenidos, se correlacionaron las siguien

tes matrices: a) madre-hijo; b) madre-padre-hijo; c) madre-hija; d) madre-padre-hija; e) padre-hija; f) padre-hijo. En general, no se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas con sus madres pero sí entre estos y sus padres. Por otro lado, tanto los niños como las niñas obtuvieron puntajes significativamente más altos que sus padres en el puntaje verbal total -- así como en el total general. En lo referente al puntaje total de los niños y de las niñas con respecto al de sus madres, no hubieron diferencias significativas.

A pesar de lo anterior, existen otros estudios relacionados con el tema, los cuales indican que hay una variedad de características maternas que influyen en la creatividad de los niños, especialmente su personalidad (Bishop y Chase, 1971; Dewing, 1973; Domino, 1969; -- citados en Wallinga, 1979).

Por su parte, Zimmerman y Dialessi (1973) sugieren que el modelaje que las madres dan a sus hijos puede cambiar significativamente los puntajes de estos en cuanto a su creatividad y por lo tanto podría esperarse que la creatividad de la madre influenciara la creatividad de sus hijos. Sin embargo, como se observó en el estudio

dic mencionado anteriormente, los puntajes de creatividad de la madre tuvieron poca relación con los puntajes de -- sus hijos.

Farber (1962) (En Wallinga, 1979) opina que -- posiblemente en vez de percibir a la madre como un modelo se le podría ver como un mediador entre el padre y el hijo.

En relación a los estudios mencionados anteriormente, Domino (1979) realizó un estudio con el fin de explorar la hipótesis general, de que el éxito del desarrollo de la creatividad es en parte una función de las -- actitudes de los padres y del ambiente familiar.

Dicho estudio consistió en lo siguiente: se -- nominaron 139 niños (entre cuarto y sexto grado) que fueron considerados como creativos por sus maestros y se tomó una muestra al azar de otros 139 niños de los mismos -- grados, para que funcionara como un grupo control. Se pidió la cooperación de las madres de todos los niños para ser entrevistadas, teniendo un total de 43 madres de los niños creativos y 43 madres de los niños del grupo con-- trol.

Los niños fueron sometidos a una serie de medidas de creatividad entre las que se encontraban: listas de chequeo sobre actividades realizadas durante el año escolar, (poesías, juegos, inventos), tareas de completamiento de figuras (como la prueba de pensamiento creativo de Torrance y la prueba de completamiento de figuras de Frank) y completamiento de oraciones.

Por su parte las madres fueron sometidas a una entrevista que contaba con 150 preguntas agrupadas en 24 escalas. Dichas preguntas abarcaban una amplia variedad de conductas, las cuales iban desde conductas creativas de la madre (hobbies, actividades) hasta el grado libre-expresión permitido al niño (por ejemplo: participación en discusiones familiares, preferencias).

Fueron encontradas diferencias significativas en 15 de las 24 escalas. Se observó un gran involucramiento y reconocimiento de ambos padres de los niños creativos. Las madres de estos niños mostraron alentar a sus hijos y aceptar conductas regresivas. Se encontró -- que a los niños creativos se les permite tener mayor independencia, habiendo más flexibilidad en sus hogares.

En lo que se refiere al grupo control, se en--

controló que las madres de dicho grupo dan un gran valor a la creatividad y proveen a sus hijos de más materiales y facilidades.

Se observó, que los padres de los niños de este grupo tienden a alentar más a sus hijos a participar en actividades culturales pero además las madres de este grupo enfatizaban el tratamiento positivo de sus hijos.

Estos resultados muestran diferencias sustanciales en el ambiente familiar de los niños creativos en comparación con los del grupo control. Como se observó anteriormente, los padres de los niños creativos parecen estar más involucrados en actividades artísticas y dicho involucramiento parece ser más intenso y más profesional.

El hecho de que los padres del grupo control, dieran a sus hijos más materiales y mayores facilidades para fomentar actividades creativas, podría sugerir que los padres de los niños más creativos exhiben una menor preocupación por facilitar dichos materiales, menos reforzamientos afectivos por conductas apropiadas y menor preocupación por el desempeño en actividades intelectuales y culturales.

Así como los anteriores, pueden citarse una -- gran cantidad de estudios con respecto a la relación pa---dres-hijos-creatividad. Algunos de ellos se mencionan a - continuación.

Getzel y Jackson, 1961 y 1962 (citados en Domino 1979) encontraron que las madres de los niños creativos tienden a ser menos críticas ante las prácticas poco usuales de sus hijos, se fijan poco en los fracasos de estos y ponen un mayor énfasis en los valores internos y no en las conductas socialmente aceptadas y deseadas.

Dreyer y Wells, 1966 (op.cit.) reportaron que - los padres de los niños creativos expresan más característi- cas negativas sobre ellos mismos y sobre sus cónyuges y son más abiertos ante sus emociones.

Domino, 1969 realizó un estudio en el que compa- ró a un grupo de madres de adolescentes (masculinos) con -- otro grupo de madres que funcionaban como grupo control. En contró que las primeras exhibían una gran seguridad en sí - mismas pero obtuvieron puntajes bajos en medida de sociali- zación y control; exhibían una mayor competencia interperso- nal que las madres del grupo control y cierto grado de indi- ferencia hacia sus hijos.

Por otro lado, eran poco inhibidas, más masculinas y más independientes que las otras. Wallinga (1979), menciona en un artículo los siguientes estudios con respecto a la relación padres-hijos.

Vaughn, 1966 estudió las actitudes de los niños rurales hacia sus padres. Encontró que las actitudes de estos específicamente hacia sus padres estaban basadas en la habilidad de ellas para responder ante sus necesidades y de reaccionar hacia ellos.

Heterington, 1965 observó que los niños tienden a imitar al padre dominante; por lo tanto existe la posibilidad de que el padre (visto como la cabeza de la familia y como el padre dominante) tenga un papel significativamente importante en el moldeamiento de la creatividad de sus hijos.

Winch, 1962 por su parte sugiere que los hombres tienden a identificarse con el padre que provee mayor impacto en sus experiencias de aprendizaje.

En sus estudios Lynn, 1974 observó que los padres afectivos, cariñosos y directivos tienden a promover la competencia en sus hijos mientras que Weinraub (1978) - describe la relación padre hijo que se correlaciona positivamente con un desarrollo óptimo es aquella que involucra-

carño, aceptación e interés. Según Wallinga, 1979 se podría hipotetizar que los hijos cuyos padres poseen dichas características tenderían a exhibir una mayor creatividad. Sin embargo, como él opina, sería conveniente llevar a cabo estudios longitudinales que nos ayuden a mantener mejor el proceso del desarrollo de la creatividad en los niños y el papel que juegan los padres en dicho proceso.

A pesar de todo lo anterior, aún existe una gran controversia respecto a la influencia del ambiente o de la herencia sobre la creatividad. Mientras que algunos autores como Stein (1974) sugieren que la creatividad puede ser incrementada por algunos procedimientos, otros sugieren que el componente hereditario de la creatividad puede ser mínimo (Reznikoff, 1973; Domino, 1976).

A continuación se presenta una serie de estudios que rechazan el papel de la herencia sobre la creatividad de los niños y apoyan la influencia del ambiente al respecto:

Dr. Bert O. Richmond (citado en Torrance, 1976) realizó un estudio en Estados Unidos con ocho pares de gemelos idénticos y cinco pares de gemelos fraternales. A to---

dos ellos se les administró la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (tanto en su parte verbal como de figuras). Los resultados de este estudio, mostraron que los gemelos idénticos eran tan diferentes entre sí como los fraternales.

Un estudio similar al anterior fue realizado por Pezzullo, Thorsen y Macaus con 28 pares de gemelos idénticos y 37 pares de gemelos fraternales a los cuales se les aplicó la misma prueba de creatividad y tampoco se encontró evidencia de la herencia en las habilidades creativas pues no hubieron diferencias entre los dos tipos de gemelos.

Al igual que los anteriores, existen otros resultados similares a partir de diferentes investigaciones (Barron (Italia) citado en Torrance, 1976).

Como se ha observado, los niños creativos poseen ciertas características que los hacen ser "diferentes" a los demás; por esta razón podría pensarse que la familia de estos niños pudieran tener dificultad en desarrollar en ellos sus habilidades creativas.

Torrance, (1969) propone ciertos principios que pueden ayudar a las familiar en las que se encuentran niños que son "diferentes" porque son creativos. Algunos de ellos son:

- Crear condiciones que favorezcan la curiosidad, el cuestionamiento, la exploración, la experimentación, la imaginación y desarrollar así talentos creativos.
 - Proveer oportunidades de desarrollo y prácticas destrezas de expresión creativa como la música, la danza, la pintura y el movimiento, así como de solución creativa de problemas y respuestas constructivas hacia la tensión y el cambio.
 - Encontrar formas creativas para solucionar conflictos entre los miembros de la familia.
2. Influencia de la educación y del ambiente escolar sobre la creatividad.
- a) Influencia del aprendizaje en general.

De acuerdo con un enfoque experimentalista - que sugiere que la creatividad es una estructura espe- - cial de las funciones psicológicas, todos los individuos poseen funciones psicológicas similares que gobiernan la creatividad y los procesos de pensamiento, convergente y divergente. De acuerdo con esto, la creatividad puede -- ser desarrollada en cualquier individuo.

En 1982 Sampascual realizó un estudio en el que proponía que al entrenar a sujetos a ensayar más --- allá de la instrumentalidad adquirida, y a percibir se- - gún la flexibilidad mejoraría su rendimiento en las prue- - bas que miden creatividad (esto estaría de acuerdo con - el enfoque experimentalista). Este estudio fue efectivo- - ya que se observó una diferencia significativa en favor- - de los sujetos del grupo experimental quienes tuvieron - un mayor rendimiento en las pruebas de creatividad des- - pués de haber recibido el entrenamiento.

Además del estudio anterior, existen otros - en los que se han elaborado proyectos para favorecer la- - creatividad (Buss y Mansfield, 1980) y han observado un- - incremento en la creatividad de los sujetos después de - haber recibido un entrenamiento especial.

Los estudios mencionados anteriormente, de--- muestran que es posible el entrenamiento de la creativi--- dad mediante el ejercicio conveniente de las funciones -- psicológicas.

Bijou y Baer, (1982) también sostienen que la - creatividad puede ser enseñada y afirman que para ello es necesario: ayudar a los niños a adquirir habilidades ex- tensivas y repertorios de conocimientos, proporcionar mu- chas oportunidades y toda clase de situaciones extraordi- narias para que se dediquen a la solución de problemas, - darles asesoría en técnicas para enfocar los problemas y - hacer que la solución de problemas resulte intrínsecamen- te reforzante.

b) Influencia del tipo de escuela sobre la - creatividad:

Específicamente en lo que se refiere al salón de clases, existen varias sugerencias para cultivar la -- creatividad de los niños que se encuentran en él.

Entre estas sugerencias Timberlake (1982) pro- pone:

- Dejar que los alumnos trabajen independientemente y experimenten con sus errores.
- Ser pacientes y flexibles cuando ocurren accidentes en el salón de clases.
- Incitar a los alumnos a hacer preguntas importantes.
- Planear tiempo para el juego y promover una variedad de materiales para el juego y la manipulación.
- Proteger a la creatividad de los niños de la evaluación y la ridiculización -- por parte de otros.

Por su parte Meeker, (1981) agrega que para -- promover la creatividad de los niños es necesario: evitar límites de tiempo, dejar que el niño trabaje con los materiales teniendo tiempo para saciar su curiosidad y -- terminar de trabajar, entender sus frustraciones y ayudar lo si lo necesita, proveer modelos, escucharlos, etc.

Watsa, 1979 (citado en Rejskind, 1982) afir-

ma que para fomentar la creatividad en los niños los maestros deben incitar la imaginación, aceptar los desacuerdos de los alumnos con un espíritu democrático e incitar la flexibilidad.

Todo lo mencionado por los autores anteriores implicaría un cambio en las escuelas donde se aplica un tipo de enseñanza más tradicional y más rígida; es decir, en aquellas escuelas en las que el papel principal lo tiene el maestro ya que se considera que es él quien posee todos los conocimientos y que los alumnos son únicamente receptores pasivos de la información, que el maestro les transmite sin que les sea permitido cuestionarse sobre lo que se les enseña o poder desarrollar su creatividad ya que todo es rígido y fijo. Además se puede ver que las escuelas que siguen una enseñanza tradicional rara vez tienen maestros que acepten los desacuerdos de sus alumnos en forma democrática, pues en estas escuelas puede resultar muy mal visto que un alumno no esté de acuerdo con lo que dice su maestro pues éste "es el que sabe".

Un término que resumiría todo lo mencionado anteriormente para favorecer e incrementar la creatividad es el de "libertad". Según diferentes autores, esta libertad

tad es una condición necesaria para la creatividad y por lo tanto hay que dejar a los alumnos en paz, darles tiempo para recrearse y libertad para experimentar con nuevas conductas e ideas. Además se les recomienda a los padres y a los maestros tener precaución en el establecimiento de límites en general (Taylor, 1973; Miel, 1961; Torrance y Mayers, 1976; Rogers, 1962; y Mac Kinnon, 1962; citados en Rejskind, 1982).

A pesar de lo anterior, en otras investigaciones se ha observado que los programas estructurados tanto por el maestro como por los alumnos favorecen más la creatividad que los programas que son estructurados únicamente por el maestro (Crabtree, 1967 op. cit.) Por otro lado se ha encontrado que los maestros que ejercen menos control, tienen alumnos más creativos en pruebas de tipo verbal pero no en las de figuras. (Wottke y Wallen, 1965; -- Wood y Larsen, 1976. Citados en Rejskind, 1982). Además, se ha observado que un estilo de enseñanza directa tiene efectos negativos sobre la creatividad mientras que una enseñanza indirecta tiene efectos positivos sobre ella. (Soar, 1968; Weber, 1968 op. cit).

Un gran número de autores entre los que se en cuenta Carl Rogers (1961) considera que la creatividad es un factor esencial para la supervivencia de la cultura y que el contenido del sistema educativo no fomenta la -- creatividad sino que más bien provoca una "conformidad" - en los alumnos.

De acuerdo con Maslow (1970) una de las cau-- sas del pensamiento estereotipado es la imitación de ---- otros, es decir, una mayor confianza en otros que en sí - mismos. Maslow atribuye esta orientación externa en parte a un sistema educativo en el cual raramente se fomenta la individualidad de cada persona.

Tomando en cuenta que algunas de las caracte-- rísticas de las personas creativas incluyen el ser incon-- formes, el cuestionar las autoridades y la falta de ansie-- dad al producir respuestas de inconformidad, Maslow consi-- dera que un ambiente que promueve el crecimiento de la -- persona (que fomente la autorrealización y por lo tanto - la creatividad) debe ofrecer todos los materiales necesari-- os y hacerse a un lado para que el organismo tome sus - propias decisiones. Según esto, parecería que cierto tipo de estructuras en el salón de clases pueden tener más éxi to que otros en fomentar la creatividad.

Kohlberg (1973) describe que en la cultura occidental, existen tres corrientes en el desarrollo de la ideología educativa:

1. ROMANTICISMO: Comienza con Rousseau y --- Freud y Gesell son seguidores de esta corriente.

Sostiene que el aspecto más importante del desarrollo es lo que el niño tiene dentro y por lo tanto, el ambiente pedagógico debe ser lo suficientemente permisivo como para permitir que salgan las habilidades y virtudes sociales internas y poner bajo control el aspecto interno indeseable.

El Romanticismo defiende las metáforas de "salud" y "crecimiento" igualando el desarrollo físico con la salud corporal y el desarrollo mental óptimo con la salud mental.

2. TRANSMISION CULTURAL: Los Educadores tradicionales consideran que su tarea fundamental es la transmisión de cuerpos de información y las reglas o valores de las generaciones viejas y las nuevas para mantener la cultura dada.

Algunas variaciones de esta corriente están representadas por la tecnología educativa y la modificación conductual.

Al igual que la educación tradicional estos enfoques consideran que el conocimiento y los valores de la cultura son: internalizados por el niño a través de la imitación de modelos de conducta de los adultos o a través de instrucción explícita o de castigos o reforzamientos. Por lo tanto en esta corriente se valora en el educador un cuerpo de conocimientos y reglas culturalmente dadas.

3. PROGRESIVISMO: Uno de sus representantes es Dewey.

Sostiene que la educación debe fomentar la interacción natural del niño con una sociedad o ambiente. A diferencia del romanticismo define el desarrollo como una progresión a través de una secuencia de etapas que llevan un orden determinado. La meta educativa es la adquisición eventual de un nivel o etapa de desarrollo alto en la edad adulta. Desde el punto de vista de esta corriente se requiere de un ambiente educativo, que estimule activamente el desarrollo a través de la presentación de problemas o conflictos.

tes sencillos pero con solución.

Las experiencias educativas hacen que el niño - piense en formas de organizar tanto el aspecto cognocitivo- como el emotivo.

A pesar de que tanto el enfoque de transmisión- cultural como el progresivismo enfatizan el conocimiento, - sólo el último observa a la adquisición de conocimiento co- mo un cambio activo en los patrones de pensamiento por me- dio de experiencias de situaciones de solución de problemas.

La corriente del romanticismo observa el desa- rrollo de la mente a través de la metáfora del crecimiento- orgánico (teoría maduracionista) como el crecimiento físico de una planta o animal. El ambiente afecta el desarrollo -- proporcionando los nutrientes para el organismo en creci- -- miento. El modelo de transmisión cultural ve al desarrollo mental a través de la metáfora de la máquina (teoría de de- sarrollo); el ambiente es visto como el impulso, informa- -- ción o energía transmitida directamente y acumulada en el - organismo quien a su vez emita una respuesta que viene sien- do la conducta. (Estímulo-Respuesta de Skinner). Este enfo- que observa a la conducta como el resultado de la asocia- --

ción de un estímulo con otro, con las respuestas del niño y con sus experiencias de placer y dolor. Esto implica que la conducta del niño puede moldearse a través de la repetición inmediata, la elaboración de respuestas correctas y la asociación de estas con retroalimentación y recompensas. Por su parte la corriente del progresivismo está relacionada -- con la teoría del desarrollo cognoscitivo; en ella el niño no es una planta ni una máquina sino un filósofo o poeta -- científico. Piaget y Dewey (Citados en Kohlberg, 1973), consideran que el pensamiento maduro emerge a través de un proceso de desarrollo que no depende de la maduración biológica ni del aprendizaje directo sino de la organización de estructuras psicológicas resultantes de interacciones entre el organismo y el medio ambiente; según esto el desarrollo cognoscitivo depende de la experiencia.

En lo que se refiere a las experiencias educativas, la transmisión cultural y el romanticismo representan polos opuestos. El primero evalúa los cambios educativos a través de la actuación del niño y no por sus sentimientos o pensamientos; su crecimiento social se define por la conformidad a estándares culturales particulares como la honestidad y la industriocidad. En contraste, el romanticismo enfatiza sentimientos internos y etapas.

Por su parte, el progresivismo trata de integrar tanto la conducta como los estados internos en una epistemología funcional de la mente.

En relación a los objetivos educativos, el romanticismo define los mismos en términos de una "Bolsa de Virtudes" es decir, una serie de aspectos que caracterizan a una personalidad sanamente ideal o completamente funcional. Esto se justifica por una teoría psiquiátrica de una personalidad espontánea, creativa o autoconfidente. La corriente de ---- transmisión cultural define los objetivos inmediatos en -- términos de estándares de conocimientos y conductas enseñadas en la escuela. Se relaciona con el poder y estatus en el sistema social. En términos de Skinner el objetivo es maximizar el reforzamiento que cada individuo recibe del sistema. El progresivismo por su parte considera que la concepción liberal de la educación con metas intrínsecas es lo mejor para cualquier persona y este objetivo debe tener un componente psicológico en términos de desarrollo.

1. LA ESCUELA TRADICIONAL Y LA NO TRADICIONAL
Y ESTUDIOS COMPARATIVOS RESPECTO A LA CREA
TIVIDAD.

Una vez definidos los lineamientos de las diferentes corrientes educativas, se analizarán las características operativas de los distintos sistemas educativos.

La Didáctica tradicional encuentra su expresión en lo que se llama "Enseñanza Intuitiva".

Su característica es ofrecer, en la medida posible los elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos.

El niño al principio de su existencia es como una tabla rasa sobre la que se imprimen progresivamente las impresiones suministradas por los sentidos. Lo que varía de un sujeto a otro es su grado de sensibilidad, o sea su capacidad de recibir impresiones y su aptitud para extraer los elementos comunes a las diferentes imágenes (facultad de abstracción).

La Didáctica tradicional tiene sus limitaciones ya que al proponerse provocan impresiones en el espíritu -- del niño, se limita a presentar los objetos y operaciones --

por medio de demostraciones efectuadas ante la clase, generalmente, estas operaciones las efectúa el maestro o a lo sumo un alumno es llamado al frente y por lo tanto los demás actúan como espectadores, interesados, neutrales o totalmente ausentes. Después de las demostraciones el maestro se limita a hacer trabajar a los alumnos.

En esta didáctica, aprender significaría tomar una copia de las explicaciones del maestro.

Como resultado de esta didáctica los alumnos -- bien dotados llegan a la meta deseada mientras que el alumno regular y flojo presenta algunos fracasos que pueden -- ser atribuidos al método utilizado.

La escuela que sigue un sistema tradicional -- tiene planes de estudio preestablecidos por lo cual los -- alumnos trabajan en las actividades designadas por el profesor sin tener libertad de elección e iniciativa. Existe un curriculum establecido el cual se sigue rigurosamente y para lo cual se designan bloques de tiempo para cada una -- de las áreas curriculares.

Una de las críticas más frecuentes que recibe este tipo de escuelas es que no se toman en cuenta las di-

ferencias individuales ya que todos los alumnos deben estudiar el mismo material y seguir el mismo ritmo de estudio y esto resulta negativo para algunos alumnos que deben pasar al tema siguiente sin tener un dominio del tema anterior sólo con el fin de no atrasar a sus demás compañeros.

En este tipo de escuelas, la gran parte de las clases son expositivas e impartidas por el profesor, ---- teniendo así poca participación por parte de los alumnos - quienes juegan un papel pasivo pues funcionan como receptores de la información que se les da.

En lo que se refiere al espacio físico del salón de clases, hay poca libertad de movimiento para los --- alumnos ya que el espacio entre las bancas resulta muy restringido.

A los niños no se les permite caminar por el salón de clases durante las lecciones y no pueden hablar con otros niños mientras el profesor está enseñando; por lo tanto el sistema disciplinario en estas escuelas es bastante riguroso.

En contraposición con las escuelas tradiciona--

les. existen diferentes tipos de escuelas que por poseer - características diferentes a las de estas son consideradas escuelas no tradicionales.

Existen diferentes estudios realizados con este tipo de escuelas, los cuales muestran resultados a favor, en contra o mixtos.

Según una escala de observación realizada por Walberg y Thomas (1971) los sistemas educativos que no siguen el método tradicional incorporan varios procedimientos que parecen minimizar la uniformidad y la inconformidad y por lo tanto favorecen la individualidad, la diversidad y la autonomía.

Un ejemplo de las bases de este sistema no tradicional consiste en acondicionar el salón de clase de manera que los niños puedan trabajar independientemente y -- participar en la planeación, pero sobre todo, le da importancia al individuo sobre el grupo. Aquí el diagnóstico y la evaluación también están basados en estándares y metas individuales; las ideas de los alumnos son alentados y sug

tentadas a través del uso o desarrollo de materiales y con la ayuda de sus ideas. Esto es importante ya que existen autores como Torrance (1967) quienes enfatizan la necesidad de tomar en cuenta y de respetar las ideas de los niños, sobre todo aquellas que son poco usuales.

Tomando en cuenta lo anterior, puede decirse que los sistemas educativos que no llevan el método tradicional se caracterizan por tener una diversidad de materiales y una flexibilidad de procedimientos diseñados para -- sustentar la individualidad de cada niño. De esto podría deducirse que en el sistema abierto, el pensamiento debería ser más flexible y original que en un sistema tradicional el cual se basa primordialmente en el grupo más que en el individuo. Sin embargo, existen varios autores que en sus estudios reportan resultados mixtos o contradictorios. Por ejemplo Ramey y Piper (1974) reportaron un estudio en el cual encontraron una superioridad de los estudiantes de una escuela abierta sobre los de una escuela tradicional, al aplicar la Prueba de Pensamiento Creativo con figuras -- de Torrance y una superioridad de los alumnos de la escuela tradicional en las pruebas verbales.

Por otro lado, Wilson, Stuckey y Langevin --- (1972) encontraron en cinco de ocho mediciones de creatividad una superioridad de los alumnos de un laboratorio - escolar activo bien establecido en comparación de un grupo de alumnos de una escuela abierta nueva y sobre varios grupos de una escuela tradicional. Además, se ha observado que existe una correlación entre el tiempo que se pasa en un ambiente activo y su efecto sobre el desarrollo de las habilidades del pensamiento divergente.

Existen diferentes estudios que comparan la - creatividad de los niños en escuelas tradicionales y escuelas que no llevan el método tradicional y en casi todas ellas se asume que las escuelas que no llevan el método tradicional son más favorecedoras que las escuelas --- tradicionales con respecto a la creatividad ya que permiten al alumno tener un mayor control sobre su aprendizaje.

Sin embargo, hay estudios que han mostrado resultados muy diferentes y hasta contradictorios. Algunas investigaciones han encontrado que la educación no tradicional está asociada con altos puntajes en creatividad -- (Baker, Lunn, 1970; Haddon y Lytton, 1968, 1971; Hyman, -

1978; Mc. Cormick, 1978; citados en Thomas y Berk, 1981). Otros estudios reportaron resultados mixtos, es decir, -- puntajes altos por parte de sujetos de escuelas tradicionales en algunas pruebas y puntajes altos por parte de su jetos de escuelas no tradicionales, en otras pruebas ---- (Lytton y Cotton, 1969; Ramey y Piper, 1974 op. cit). En otro tipo de estudios no se encontraron efectos del tipo- de escuela sobre la creatividad (Forman y Mc. Kinney, -- 1978; Garhart, 1976; Ruedi, 1975; Walker, 1964; Wright, - 1975. op. cit.). Finalmente, sólo un estudio (Ward y -- Barcher, 1975 op. cit.) encontró que la escuela tradicio- nal era más efectiva con respecto a la creatividad pero -- su efectividad estaba limitada a un sólo grupo con una ha bilidad superior al promedio en pruebas de figuras.

En base a los estudios anteriores, Rejskind, -- 1982 concluyó que la cantidad de independencia que los ni ños experimentan en sus relaciones con sus padres y maes- tros influye de cierta forma en la habilidad creativa pe- ro que la relación entre estas puede ser curvilínea y -- que la cantidad óptima de libertad depende de la tarea de que se trate y del tipo de creatividad a considerar. ---

Además resulta muy importante definir exactamente lo que se entiende por creatividad.

Thomas y Berk, 1981 hicieron una revisión de investigaciones realizadas anteriormente y encontraron que aquellas que fueron hechas en los años 60's indicaban que las escuelas no fomentaban la creatividad en los niños y además que los maestros preferían alumnos con altos coeficientes intelectuales más que alumnos altamente creativos (Getzel y Jackson, 1962; Torrance, 1962; citados en Thomas y Berk, 1981) y calificaban a los niños creativos como menos autónomos, menos persistentes en las tareas y con menos aceptación de responsabilidades. (Singer y Summo, --- 1973 op. cit). Por otro lado en investigaciones más re---cientes se da un mayor énfasis a la exploración abierta y a la expresión individual considerando que estas pueden fomentar la creatividad en los niños.

En base a estudios anteriores Thomas y Berk, - 1981 realizaron una investigación con el fin de explorar - los efectos de los ambientes educativos sobre la creatividad, mejorando los estudios previos en tres factores: me-dir sistemáticamente las variaciones en las ecuelas, inves

tigar posibles interacciones entre las escuelas y el punto de vista de los maestros sobre el ajuste de los niños, midiendo variables de los padres (creatividad de los padres y su actitud hacia las manifestaciones creativas de sus hijos). Esta investigación estudió a 6 escuelas y a 225 niños de primero y segundo grado de clase media. Cada uno de los profesores fue entrevistado para obtener información descriptiva sobre el curriculum y con esto se hicieron tres categorías: informal, intermedio y formal. Esto se hizo mediante la ubicación de cada uno a lo largo del continuo. A los niños se les administró la prueba de creatividad de Torrance con dibujos; por su parte los maestros registraron el ajuste social de los niños según la escala de Kogan y Wallach (citadas en Morris, 1979). A los padres de los niños se les pidió resolver una de las actividades de la prueba de creatividad de Torrance, responder la lista de Torrance sobre la valoración de los padres hacia las características de sus hijos asociadas con la creatividad. Con los resultados obtenidos se llevó a cabo un análisis de varianza que demostró que la relación entre el ambiente escolar y la creatividad del niño es compleja y que depende no sólo del ambiente escolar

sino también del sexo y la habilidad creativa que se posee. Se observó que el sexo y la habilidad creativa de los niños era determinante en la forma en que éstos eran afectados -- por los diferentes ambientes; para los niños, los ambientes más provechosos fueron los formales y para las niñas los intermedios. Además, los efectos de los diferentes ambientes informales promueven la independencia y la individualidad y por esto las niñas se desenvuelven más creativamente en éstas pues por lo general, estas características se tienden a inhibir en ellas. A diferencia de los estudios anteriores -- este mostró que los maestros perciben a los niños creativos con un buen ajuste, aplicados, responsables y persistentes.

Todo esto indica que la creatividad debe ser estudiada como una característica multidimensional y que la forma en que la escuela puede afectarla se relaciona con la -- propia ambigüedad del término. Otro factor que pudo haber influido en la investigación anterior fue el no haber establecido ciertas características para delimitar los diferentes ambientes escolares utilizados, pudiendo haber aspectos comunes en ellos. Por otro lado, hubiera sido muy importante que se hubieran reportado los resultados acerca de la posible influencia de los padres en la creatividad de sus hi-

jos.

Con respecto a los estudios mencionados anteriormente, se puede concluir que realmente existe una relación entre la creatividad y la forma de enseñanza pero que esta es muy compleja y a pesar de que se han hecho grandes esfuerzos, aún no se ha logrado precisar con exactitud como influyen los diferentes ambientes escolares sobre ella ya que existen investigaciones que muestran resultados contradictorios en algunos aspectos y eso nos confunde y nos hace dudar. Además es muy posible que como se menciona en algunos de los estudios reportados, puedan existir otras series de factores que influyan sobre la creatividad o que -- contribuyan a que el tipo de enseñanza o el ambiente escolar afecte más a cierto tipo de sujetos; entre estos factores se encuentran el sexo de los sujetos su nivel socio -- económico y las actitudes de los padres hacia sus manifestaciones creativas.

2. LA ESCUELA MONTESSORI Y LA CREATIVIDAD.

MARIA MONTESSORI: Pedagoga y médico italiana -- fundó su primera casa de infancia en 1907 y el movimiento -- que inició cobró vigor después de la Segunda Guerra Mundial.

En las primeras casas infantiles que dirigió Ma^ría Montessori reinaba una atmósfera de confianza en la -- personalidad infantil, la elección de actividades de los -- mismos niños y excluían toda humillación.

El mérito de María Montessori consiste en haber respondido pedagógicamente a la realidad del niño y en haber ideado un nuevo tipo de casa infantil o de escuela que -- allane el camino a la iniciativa y a la autoocupación del -- niño. (Helene Helming, 1969).

María Montessori concibe la pedagogía como un -- elemento vital. La madre, el padre y el educador pueden con -- tribuir en la obra de la naturaleza pero el niño tiene que -- construirse a sí mismo (Helming, 1969).

En sus últimos años de vida María Montessori -- centró su interés especialmente en el desarrollo del niño --

durante los 3 primeros años de su existencia pues consideraba éste como el período de mayor importancia formativa. Observó cómo podía prestársele ayuda no solo físicamente sino también consideraba que los 3 primeros años de vida constituyen la época de la construcción creadora y entre los 3 y los 6 años, edad en que la mayoría de los niños frecuentan el jardín de infancia, se afirma y amplía lo adquirido.

A través de su experimentación, Montessori valoró los materiales que se utilizan en su sistema bajo el concepto de que inducían al niño a iniciar espontáneamente una actividad, al mismo tiempo que desarrollaban sus sentidos y favorecían sus movimientos mediante el ejercicio, lo cual redundaba en beneficio de su educación global. Pensaba que había que preparar un ambiente dotándolo de condiciones que contribuyeran a la formación del niño.

En el Sistema Montessori es necesario que el niño pueda ejercitarse en libertad humana y por lo tanto deben respetarse sus esfuerzos por hacerse independiente, --- coordinándolos al mismo tiempo con su necesaria adaptación a la comunidad. En consecuencia es necesario un espacio -- donde moverse así como un ambiente preparado para responder a las exigencias de una civilización dada.

Sería muy interesante estudiar los efectos de -
la Escuela Montessori sobre la creatividad ya que este tipo
de escuelas tiene aspectos que podrían favorecer la creati-
vidad de los niños que se encuentran en ella.

El método Montessori es una combinación de con-
ceptos filosóficos y psicológicos que se basa en el amor al
niño y en el respeto a sus capacidades naturales.

Toma como base valores fundamentales como la --
cooperación, el autocontrol, el orden, la responsabilidad,-
la paciencia y la bondad. Requiere de una interpretación -
sensitiva de las necesidades de los demás y un deseo de sa-
crificar si es necesario, los propios deseos por los demás-
(Polk Lillard, Paula, 1972).

En el método Montessori hay dos componentes ---
fundamentales: el ambiente preparado (que incluye los ma-
teriales educativos y ejercicios) y los maestros o guías -
que preparan dicho ambiente. El " ambiente preparado " es-

tá compuesto de una serie de equipos y materiales coordinados y organizados de acuerdo a las necesidades de los niños y los cuales promueven un aprendizaje significativo en el niño. En general, el ambiente del salón de clase va de acuerdo con el mundo del niño; un ejemplo de esto es el tamaño de los muebles que se encuentran ahí y los utensilios que usan. En lo que se refiere al maestro o gufa, este debe ser una persona abierta y flexible y actuar de acuerdo a las necesidades cambiantes de los niños. Su papel es más bien demostrativo ya que en este método prevalece el aprendizaje inductivo. La gufa debe observar las habilidades de los niños y ser capaz de determinar ante que circunstancias puede tener éxito en sus actividades.

La libertad es un elemento esencial en este método por lo tanto se le dan al niño actividades que favorezcan su independencia ya que desde este enfoque, nadie puede tener libertad si no es independiente (Montessori, citada en Lillard, 1972).

El material que se utiliza en las escuelas -

que llevan el método Montessori debe ir de acuerdo a las necesidades del niño, es decir, que se presentan en el momento preciso de acuerdo a su desarrollo (esto se determina a través de la observación de la gufa). Por otro lado dicho material es autocorrectivo; de esta forma el niño puede corregir sus errores y saber inmediatamente cuando tiene éxito en su tarea sin necesidad de depender de la retroalimentación del profesor. De esta forma el reforzamiento ocurre cuando el niño ha realizado su tarea con éxito. Si un niño no puede ver su error puede deberse a que no ha alcanzado un nivel de desarrollo adecuado para ello.

Los componentes del método Montessori están cuidadosamente secuenciados y graduados en pasos que van desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Además el niño puede repetir un material todas las veces que lo desee logrando así una mayor retención de lo aprendido.

Para el uso de los materiales se deben seguir ciertas reglas como por ejemplo: tratarlos con respeto, usarlos con cuidado y sólo después de haber entendido su uso, regresarlos a su sitio en el debido orden al terminar de utilizarlos.

Por otro lado, cada niño tiene derecho de no ser interrumpido mientras está utilizando algún material.

A la introducción de un nuevo material se le da el nombre de "lección fundamental". Esta se da individualmente y en el momento de desarrollo preciso; debe -- ser breve, simple y objetiva. Primero lo hace la guía y -- después se invita al niño a hacerlo y se observa como lo hace.

Después de haber repetido varias veces un -- ejercicio el niño puede empezar a crear nuevas formas pa -- ra utilizar el material combinando diferentes ejercicios interrelacionados.

De esta manera, la actividad creativa surge -- cuando se combina el desarrollo interno con las posibili -- dades creativas escondidas en el diseño de los materia -- les. Por otro lado, los materiales del método Montesso -- ri están diseñados para preparar indirectamente al niño, para un aprendizaje futuro y así ir pasando de un conoci -- miento concreto a uno abstracto.

En este tipo de escuelas los niños pueden mo -- verse libremente y no están obligados a permanecer en su

asiento escuchando lo que la maestra dice, ya que casi -
no se usan las lecciones colectivas.

John Dewey (citado en Lillard, 1972) critica la forma de emplear los materiales pues según él, en el método Montessori, los niños tienen libertad física pero no intelectual: por un lado pueden elegir los materiales pero no pueden cambiar la forma de utilizarlos sino que deben hacerlo de una forma específica. Sin embargo, esta postura la tiende a adoptar la gente que no está acostumbrada a ver a los niños trabajando libremente con materiales verdaderamente creativos ya que los materiales que se utilizan en el método Montessori están cuidadosamente diseñados con propósitos definitivos; su impacto - el interés que demuestran los niños en 50 años confirman sus posibilidades creativas.

La guía por su parte puede hacer que el niño haga sus propios descubrimientos mostrándoles más que la idea básica y así hacer que desarrolle su creatividad. Con esto puede decirse que el método en sí y los materiales favorecen la creatividad pero también depende en --- cierta forma la actitud que toma la guía.

Los materiales que se emplean en este método pertenecen a diferentes categorías:

- Ejercicios de la vida diaria (cuidado físico de la persona y del ambiente).
- Sensorial.
- Académico
- Cultural y artístico.

El aspecto artístico es otro ejemplo de que el Método Montessori favorece la creatividad.

Otro de los aspectos que tiende a fomentar - este método se refiere a la vida comunitaria; el niño se siente responsable de su salón de clase, siente responsabilidad hacia sus compañeros y todos se ayudan mutuamente.

A diferencia de las escuelas tradicionales - en este sistema los niños pueden hablar con los demás e iniciar actividades cuando lo deseen; no se les fuerza a participar en actividades de grupo.

En lo que se refiere al aspecto social la es

cuela Montessori también difiere de la tradicional ya que en ella los niños viven en una comunidad activa todo el tiempo mientras que en la escuela tradicional sólo conviven durante el recreo.

Por otro lado, se enfatiza la importancia del contacto con la naturaleza y todo lo que se encuentra en el salón de clase, debe ir de acuerdo a la realidad.

En lo que se refiere a la disciplina en las escuelas que llevan el método Montessori está se consigue dando al niño oportunidades de trabajo constructivo. Únicamente se limitan los actos destructivos del niño pero todas las demás formas de manifestarse o expresarse deben ser permitidas y observadas por la gufa. Por lo tanto, los niños son libres de moverse tanto dentro del salón de clase como fuera de él (por era razón debe existir una comunicación directa entre el salón de clase y un espacioabierto).

En este método no hay premios ni castigos.

El papel que juegan los padres de los niños que están en este tipo de escuelas es muy importante ya que éstos deben cooperar en el trabajo educativo y parti-

cipar en las actividades además de relacionarse con la -
guía. Por otro lado es sumamente importante que exista -
una congruencia entre el ambiente de la escuela y el de -
la casa.

En base a todo lo mencionado anteriormente y
a la controversia aun existente en cuanto a la posible -
influencia de la escuela tradicional o de otro tipo de -
escuela sobre la creatividad, se llevó a cabo el presen -
te estudio con el fin de investigar los efectos de la es -
cuela tradicional en comparación con los de la escuela -
Montessori, además de estudiar la influencia de las acti -
tudes de los padres en la creatividad de sus hijos.

CAPITULO II

METODO

CAPITULO II

METODO2.1. DISERO

En el presente estudio se analiza el efecto - de diferentes variables sobre la creatividad de los niños. Dichas variables se presentan a continuación:

- 1.- Actitud de los padres hacia sus hijos: Esta variable fue medida a través de un --- cuestionario modificado basado en el "Instrumento de Investigación sobre Actitudes de los Padres" (Parental Attitude Research Instrument) el cual se explicará posteriormente.
- 2.- Tipo de Escuela: En relación a esta variable se utilizaron dos tipos de escuelas, - siendo una de ellas una escuela tradicional y la otra una escuela Montessori.
- 3.- Sexo: Se utilizaron niños de ambos sexos - para ver diferencias entre ellos con respecto a la creatividad.

- 4.- Creatividad de los sujetos: Esta fue medida a través de los componentes de la prueba de creatividad de Torrance con figuras (Forma B) la cual será explicada posteriormente.

De este estudio se desprenden las siguientes hipótesis:

- 1.- Existirán diferencias en cuanto a la creatividad de los niños de la escuela tradicional y los de la escuela Montessori.
- 2.- Existirán diferencias en la creatividad dependiendo del sexo de los sujetos.
- 3.- Existirán diferencias en la creatividad de los niños dependiendo de las actitudes de los padres hacia éstos.

2.2. SUJETOS

Originalmente el presente estudio se llevó a cabo con 60 sujetos de ambos sexos con sus respectivos-

padres. Sin embargo, 3 de ellos tuvieron que ser desechados por la falta de cooperación de sus padres para responder el cuestionario de actitudes requerido.

Los sujetos formaban parte de dos diferentes grupos dependiendo del tipo de escuela a la que pertenecían:

El primer grupo estaba representado por niños y niñas de la escuela tradicional. Por la dificultad de encontrar una escuela tradicional mixta que cumpliera con las características establecidas para ser considerada como tal, los niños fueron tomados de una escuela y las niñas de otra; sin embargo, se tomó en cuenta que ambas escuelas tuvieran las características preestablecidas que se mencionan posteriormente y que funcionarán de la misma forma respetando así el objetivo principal de la selección que era el método tradicional de la escuela ya que otras escuelas mixtas no cumplían con las características establecidas. Las principales características que se conservaron en ambas escuelas se mencionan posteriormente cuando se tratan los instrumentos utilizados en la investigación.

Este primer grupo lo formaron un total de 15 niños y 13 niñas.

El segundo grupo estuvo formado por 15 niños y 14 niñas de una Escuela Montessori.

Los padres de los niños participaron en el estudio contestando un cuestionario sobre actitudes hacia sus hijos.

Todos los sujetos pertenecían a un nivel socio-económico medio-alto, contaban con una edad entre 7 y 9 años y se encontraban cursando segundo y tercer grado para asegurar que hubiera una influencia del tipo de enseñanza.

Todos los sujetos del estudio fueron elegidos al azar.

2.3. INSTRUMENTOS O APARATOS

A continuación se explican los instrumentos utilizados para la recolección de datos:

1. Para medir la actitud de los padres hacia sus hijos se utilizó el "Instrumento de Investigación sobre Actitudes de los Padres" ("Parental Attitude Research Instrument") (citado en Zuckerman, 1959) el cual originalmente consta de 100 afirmaciones cada una de las cuales pertenece a una de las 23 escalas de actitudes. -- (Ver Anexo 1A). Para los propósitos de -

este estudio se tomaron únicamente 39 preguntas (Ver anexo No. 1), ya que las demás no eran relevantes para el presente estudio. Esta decisión se llevó a cabo mediante el análisis del instrumento por parte de 3 jueces quienes seleccionaron las categorías que pudieran tener una mayor relación con la creatividad.

Las preguntas pertenecen a las siguientes escalas de actitudes:

1. Fomentar dependencia (FD)
2. Severidad (S)
3. Aprobación de la actividad (AA)
4. Evitación de comunicación (EC)
5. Dominio de la madre (DM)
6. Tendencia a la intrusión (TI)
7. Aceleración del desarrollo (AD)
9. Dependencia de la madre (DEP)

Cada una de las 39 afirmaciones debe ser contada colocando una "X" debajo de la columna que corresponde a las siguientes opciones: Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, regular, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Dichas opciones se encuentran representadas por números del 1 al 5 en el orden antes mencionado.

Cada uno de los números que representan las opciones tiene un valor de acuerdo a la dirección de las afirmaciones. Así, para dar una calificación se suman los puntos obtenidos en las afirmaciones que corresponden a cada una de las escalas, teniendo así 8 puntajes diferentes. Mientras mayor sea el puntaje obtenido en una escala, mayor será la intensidad de la actitud que representa.

Antes de aplicar dicho cuestionario a las madres de los sujetos, se llevó a cabo una prueba piloto con 25 madres elegidas al azar con el fin de observar la claridad de las preguntas del instrumento y evitar así dudas durante el estudio.

Con esta prueba se observó que sólo una de las preguntas carecía de claridad suficiente y para evitar confusiones, dicha pregunta fue eliminada.

2. Con respecto a la variable considerada como "Tipo de Escuela" se siguieron ciertos criterios para la selección de las escuelas tradicionales y de la escuela Montessori. Se utilizó una lista de chequeo la cual fue aplicada con el fin de encontrar en las escuelas ciertas caracte-

rísticas que las distinguieran y diferenciaran.

Las características que distinguieron a la escuela tradicional fueron:

- Sigue un proceso estructurado típico que enfatiza obediencia y trabajo diligente.
- Todos los niños estudian el mismo material, al mismo tiempo y bajo la supervisión del maestro.
- Se sigue un currículum establecido.
- Se designan bloques de tiempo para áreas curriculares.
- Parece no haber esfuerzo específico para el desarrollo de habilidades creativas (ya que todo es rígido).
- A los niños se les da un trato en masa (muchos alumnos y un profesor).
- No se toman en cuenta diferencias individuales; todos los alumnos deben ir al mismo ritmo.
- Las clases son expositivas.
- No hay asistentes.
- Los alumnos son pasivos (sólo reciben información).

- La mayoría de las veces se pasa al siguiente tema aunque no haya un dominio del tema con el fin de no atrasar a los demás.
- Los planes de estudio son pre-establecidos por lo que no hay libertad de iniciativa ni elección (los alumnos trabajan en las actividades designadas por el profesor).
- Hay un horario fijo para actividades no académicas.
- El espacio entre las bancas es muy restringido, por lo que hay poca libertad de movimiento.

En lo referente a la escuela Montessori, las características requeridas fueron las siguientes:

- Uso de materiales científicamente diseñados.
- Al niño se le permite la repetición de actividades.
- Cada estudiante va a su propio ritmo.
- Se toman en cuenta las diferencias entre los alumnos.
- No hay clases expositivas grupales.
- Hay asistentes para cada clase.

- El profesor (guía) únicamente orienta.
- Hay libertad de iniciativa, elección y aceptación ya que el alumno elige el material y el área en que desea trabajar.
- Se hacen esfuerzos por desarrollar habilidades creativas.
- Las actividades son espontáneas pero dirigidas a un propósito y de acuerdo al nivel de desarrollo del niño.

Las características mencionadas anteriormente fueron detectadas a través de una observación minuciosa -- que se llevó a cabo en las escuelas que se utilizaron en la investigación.

3. Para medir la creatividad de los sujetos se utilizó la Prueba de Creatividad de Torrance en su parte - de figuras (Forma B). Para Torrance la creatividad se basa en la originalidad, la elaboración, la flexibilidad y - la fluidez. Es una de las pruebas más utilizadas en la investigación de creatividad y por eso fue utilizada en este estudio. Esta prueba está diseñada para ser usada con niños desde Kindergarten y requiere de respuestas que requieren muy poco de la escritura. Para su aplicación se necesitan únicamente el cuadernillo de la prueba (ver anexo -- # 2) y lápices o crayolas.

Dicha prueba debe ser resuelta individualmente pero puede ser aplicada en grupos de niños que consten de 15 a 35 personas. Se calcula que el tiempo de duración de la prueba es de 30 minutos aproximadamente y puede ser resuelta en una sola sesión.

Esta prueba consta de tres actividades con una duración de 10 minutos cada una y son: Construcción de di bujos y círculos.

En la construcción de dibujo se presenta una - forma curva en la hoja y se le pide al sujeto que piense y dibuje algo con esa forma como parte de ello. Se aclara - que trate de pensar algo en lo que nadie pensaría. Una vez que ha terminado el dibujo se le pide que piense y escriba un título para éste en el lugar correspondiente, debiendo ser también algo original.

El completamiento de dibujos consiste en agregar líneas que completen 10 figuras incompletas que se pre sentan en el cuadernillo. Nuevamente se le pide al sujeto que piense algo en lo que nadie pensaría y una vez que ha terminado cada figura debe ponerle un título original.

Finalmente, la actividad de los círculos con -

siste en hacer el mayor número posible de objetos en base a una serie de círculos iguales que se presentan en dos hojas del cuadernillo. De nuevo se les pide que piensen algo en lo que nadie pensaría y que escriban un título a sus dibujos.

Como hay tiempo límite de 10 minutos para cada actividad ningún sujeto puede pasar a la siguiente hoja hasta recibir una orden y una vez que el tiempo ha terminado, se recogen todos los cuadernillos.

Cada una de las tres actividades de la prueba - obtiene una calificación de originalidad y de elaboración.

Las actividades de completamiento de dibujos y - círculos, obtiene además una calificación de fluidez y otra de flexibilidad. Dichas calificaciones se obtienen mediante ciertos criterios establecidos y especificados en el manual.

La originalidad está determinada por el grado en que el dibujo sea original de acuerdo a los criterios del manual; la elaboración se considera según el número de detalles con que cuenta el dibujo; la fluidez depende del número de figuras completadas y la flexibilidad se obtiene contando el número de categorías diferentes dentro de las que caen --

los dibujos en base a los criterios del manual.

Una vez que se obtienen los puntajes de cada una de las tres actividades, se obtiene un puntaje total de originalidad, una de elaboración uno de fluidez y otro de flexibilidad. Finalmente, se obtiene un puntaje global sumando todos los totales.

2.4. PROCEDIMIENTO:

El primer paso de este estudio consistió en llevar a cabo una observación minuciosa en diferentes escuelas con el fin de seleccionar a las escuelas tradicionales y a la escuela Montessori de acuerdo a las características antes mencionadas. Una vez seleccionadas las escuelas se tomaron de ellas sujetos al azar (pertenecientes a segundo o tercer grado con una edad entre 7 y 8 años), teniendo un total de 57 sujetos. Como se mencionó anteriormente los cuales eran la mitad hombres y la mitad mujeres pertenecientes uno de ellos a una escuela tradicional y otros a una escuela Montessori.

A cada uno de los sujetos se les aplicó la prueba de creatividad de Torrance con figuras (Forma B) y aunque

esta fue resuelta individualmente, se aplicó en pequeños -- grupos siguiendo las instrucciones y las especificaciones -- del manual de la prueba mencionada con anterioridad.

La prueba fue calificada con la ayuda de los jueces los cuales siguieron los criterios del manual y solamente -- llegaban a poner la calificación definitiva hasta que llega -- ban a un acuerdo total. Cada uno de los sujetos recibió 2- calificaciones de originalidad, 3 de elaboración, 2 de flui -- dez y 2 de flexibilidad; además un total de cada una de las anteriores y un puntaje global.

Por otro lado, cada uno de los padres de los ni -- ños recibió un cuestionario de Actitudes con el fin de que -- lo contestaran y devolvieran. Al calificar dicho cuestiona -- rio cada sujeto obtuvo 8 calificaciones correspondientes a -- las escalas de actitudes de sus padres.

C A P I T U L O I I I

R E S U L T A D O S

CAPITULO III

RESULTADOS

Con los datos obtenidos tanto en la prueba de creatividad aplicada a los niños como del cuestionario resuelto por sus padres, se llevó a cabo un análisis discriminante cuyos resultados se explican a continuación:

3.1.- ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA:

Se llevaron a cabo dos análisis diferentes -- con los datos. En el primero se consideraron todas las actividades de la prueba de creatividad con todas las calificaciones de cada una de ellas (originalidad 1,2 y 3; -- elaboración 1,2 y 3; Fluidez 2 y 3; Flexibilidad 2 y 3) -- mientras que en el segundo únicamente se tomaron los totales de las calificaciones de las actividades (T de originalidad, T de elaboración, T de fluidez y T de flexibilidad).

En la tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones estándar obtenidas a través del análisis -- realizado con los totales de las calificaciones obtenidas

La tabla 2 muestra las medias y las desviaciones estándar obtenidas con los puntajes de todas las cali

ficaciones de la prueba de creatividad.

3.2. ANÁLISIS DISCRIMINANTE:

El análisis discriminante se utiliza primor-- dialmente con el fin de distinguir estadísticamente entre dos o más grupos de casos. Dichos grupos se definen por una situación particular.

Para distinguir entre los grupos se selecciona una serie de variables discriminantes las cuales miden las características en las cuales se espera que los grupos difieran.

En el caso del presente estudio los grupos definidos por una situación particular fueron los niños de la escuela Montessori y los niños de la escuela tradicional y las características en las que se esperaba que los grupos difirieran fueron los puntajes de la prueba de crea tividad y las escalas del cuestionario de las actitudes de los padres.

Un requisito para llevar a cabo el análisis -- discriminante es que la varianza del grupo de niños de la escuela Montessori fuera igual que la varianza del grupo -- de niños de la escuela tradicional. Para comprobar que las varianzas de ambos grupos eran iguales se realizó la Prue-

ba de Box's M con la cual se obtuvieron los siguientes da
tos:

Prueba de Igualdad de Matrices de Covarianza-
de Grupos utilizando la Prueba de Box's M

GRUPO	RANGO	LOGARITMO DETERMINANTE
1	13	26.364430
2	13	33.1743868
MATRIZ DE COVARIANZA	13	33.339345

BOX'S M	F APROXIMADA	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA
177.00	1.4512	91	9455.5 .0034

Con esta prueba se comprobó que las varianzas de los grupos eran iguales y se prosiguió a realizar el análisis discriminante.

Los resultados obtenidos a través del análisis realizado con los totales de la prueba de creatividad se presentan en la Tabla 3. En ella se observa que la fun
ción generada con este método tiene un poder discriminante bastante alto.

Utilizando los totales de la prueba de creatividad, el modelo pudo clasificar correctamente al 73.68% de los sujetos. Esta proporción de aciertos resultó ser - significativamente mayor a lo que se hubiera conseguido - al azar ($p=3.5762$ p .001).

A continuación se presentan los porcentajes - de clasificación:

GRUPO REAL	No. DE CASOS	PREDICCIÓN DE PERTENENCIA AL GRUPO	
		1	2
GRUPO 1	28	20	8
		71.4%	28.6%
GRUPO 2	29	7	22
		24.1%	75.9%

PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS = 73.68%

La Tabla 4 muestra los datos obtenidos tomando en cuenta todas las actividades de la prueba de creatividad. Se observa que al utilizar todas las actividades - de la prueba disminuye el nivel de significancia (de ---- .0630 a .2698). Esto se debe a que al complicar el modelo (agregando como variables los puntajes de cada actividad) su poder discriminante decrece.

Utilizando todas las actividades de la prueba de creatividad el modelo pudo clasificar correctamente al 77.19% de los sujetos. Esta proporción de aciertos también resultó ser significativamente mejor que lo que se hubiera logrado al azar ($z = 4.1060$, $p = .001$).

GRUPO REAL	NO. DE CASOS	PREDICCIÓN DE PERTENENCIA AL GRUPO	
		1	2
GRUPO 1	28	22	6
		78.6%	21.4%
		7	22
GRUPO 2	29	24.1%	75.9%

PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS = 77.19%

Se realizó un análisis para ver si valía la pena complicar el modelo, comparando el número de aciertos en el primer modelo contra el número de aciertos en el segundo modelo pero se vio que la diferencia no era significativa ($z = .70$, $p = .25$).

Posteriormente se presentan una serie de gráficas que muestran la ubicación de los sujetos de cada grupo de acuerdo a la clasificación realizada a través del análisis:

Todo lo mencionado anteriormente fue obtenido utilizando el método directo del análisis discriminante. -- Sin embargo, también se realizó un análisis "paso por paso" (stepwise) a través de lo que se observó lo siguiente:

Únicamente entraron en este análisis aquellas variables que tuvieron un nivel de significancia de .05.

En el primer paso del análisis entró la variable FD (fomentar dependencia) con un nivel de significancia de .0018 y en el segundo paso entró la variable S (severidad) con un nivel de significancia de .0003.

Haciendo un modelo en el que se incluyen sólo estas dos variables su poder predictivo es significativamente alto ($p = .0003$)

Los datos se muestran a continuación:

En el paso 1 se incluyó FD en el análisis y se obtuvieron los siguientes datos:

		GRADOS DE LIBERTAD		SIGNIFICANCIA
WILK'S LAMBDA	.8366844	1	1	55.0
F EQUIVALENTE	10.73566	1	55.0	.0018

En el paso 2 se incluyó S en el Análisis y se obtuvieron los siguientes datos:

		GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICANCIA
WILK'S LAMBDA	.744621	2	54.0
F EQUIVALENTE	9.252057	2	54.0
			.0003

Variables en el Análisis después del Paso 2

VARIABLE	TOLERANCIA	F A SER REMOVIDA	WILK'S LAMBDA
FD	.9870926	11.332	.9009291
S	.9870526	6.6731	.8366844

NIVEL DE SIGNIFICANCIA TOTAL DEL
MODELO UTILIZANDO UNICAMENTE
LAS VARIABLES FD Y S

FUNCIONES CANONICAS DISCRIMINANTES.

PORCENTAJE DE VARIANZA	100.0
PORCENTAJE ACUMULATIVO	100.0
CORRELACION CANONICA	.5053097
WILK' S LAMBDA	.744621
Kí CUADRADA	15.921
GRADOS DE LIBERTAD	2
SIGNIFICANCIA	.0003

Utilizando únicamente las variables FD y S el modelo pudo clasificar correctamente 60.42% de los sujetos y esto resultó significativamente mayor que lo que se hubiera conseguido al azar ($z=2.7813$, $p .05$).

A través de este último análisis se puede observar que las variables que mejor discriminan entre los niños de escuelas Montessori y los niños de escuelas tradicionales fueron FD (fomentar dependencia) y s (severidad)

GRUPO REAL No. DE CASOS PREDICCIÓN DE PERTENENCIA AL GRUPO

		1	2
1	28	17 60.7%	11 39.3%
		7	22
2	29	24.1%	75.9%

PORCENTAJE DE CASOS CLASIFICADOS CORRECTAMENTE = 68.42%

CAPITULO IV

DISCUSION

CAPITULO IV

D I S C U S I O N

A través de los resultados de este estudio - se observó que los niños de la escuela Montessori difieren de los niños de la escuela tradicional especialmente en lo que se refiere a la baja severidad con que actúan sus padres y en la tendencia de éstos de fomentar su independencia; es decir, que los padres de los niños de la escuela tradicional tienden a ser más severos con sus hijos y a fomentar la dependencia en ellos, mientras que - los padres de los niños de la escuela Montessori presentan estas actitudes en menos intensidad.

Estas dos variables (severidad y fomentar la dependencia) podrían determinar en gran parte el que los padres elijan para sus hijos una escuela de tipo tradicional o una Montessori dependiendo del grado en que manifiesten estas actitudes.

En lo que se refiere al sexo, no se encontraron diferencias sexuales con respecto a la creatividad; - tanto los hombres como las mujeres obtuvieron puntajes - parecidos en la prueba administrada.

Como se mencionó anteriormente, a pesar de -- que existen estudios en los que se han observado diferencias sexuales en la creatividad (Conger, 1979. Citado en Morris, 1979), existen otros estudios en los que se ha observado que tantos hombres como mujeres se desempeñan --- igual en pruebas de creatividad verbal y no verbales (Macoby y Jacklin, 1974).

Por otro lado, al analizar los resultados obtenidos pueden confirmarse la validez de la prueba de actitudes empleadas ya que se encontraron muchas correlaciones significativas entre las escalas que la componen. Al analizar dichas correlaciones se puede notar lo siguiente:

Por una parte se observó que la aprobación de actividades por parte de la madre está relacionada negativamente con la tendencia a la intrusión, la severidad, la evitación de comunicación con sus hijos y la dependencia que fomentan en ellos.

Por otro lado, se nota que los padres que son más severos con sus hijos tienden a acelerar el desarrollo de éstos y a entrometerse en todos sus asuntos. Aparentemente los padres de los niños de la escuela tradicio

nal muestran un nivel alto en estas dos variables pero al parecer, esto no influye de manera notable sobre la creatividad.

Además de lo anterior, se observa que entre más dependiente es la madre, más fomenta la dependencia en sus hijos, tiende a detener el desarrollo de estos y aprueba poco sus actividades.

Finalmente, en los que se refiere a la prueba de actitudes utilizada, se observa una correlación significativa entre el dominio de la madre y el sexo de su hijo siendo más dominantes con las niñas que con los niños.

Esto concuerda en cierta forma con el estudio de Thomas y Berk (1981) citado anteriormente en el que se menciona que la independencia y la individualidad son características que por lo general tienden a inhibirse más en las niñas que en los niños.

En lo que se refiere a la prueba de creatividad utilizada se observó que las calificaciones que tuvieron una mayor correlación con otras variables fueron la de fluidez y la de elaboración. En términos generales se

obtuvieron correlaciones positivas entre la fluidez y --- otras calificaciones como fueron las de flexibilidad positiva entre éstas variable y actitudes como la aceleración del desarrollo y el dominio de la madre (variables obtenidas a través del cuestionario aplicado). Podría resultar lógico que todas las calificaciones de la prueba de creatividad tuvieran relación entre si y que por lo tanto entre mayor fuera una de ellas, mayor deberían ser las demás.

La calificación de elaboración tuvo una correlación positiva con la calificación de flexibilidad y una correlación negativa con la variable que se refiere a fomentar la dependencia en sus hijos. Esto indica que entre más se fomente la dependencia en los niños, menor será la calificación de elaboración que se obtenga en la prueba de creatividad.

Esto último confirma los estudios de Meeker, 1978 y de Domino, 1979 mencionados previamente y que sugieren que las actitudes de los padres influyen en cierta forma en la creatividad de sus hijos sobre todo aquellos que son más flexibles en sus hogares y fomentan la independencia en sus hijos.

De acuerdo a lo anterior, cabe agregar que a través del análisis paso por paso (stepwise) se observó que la prueba de actitudes utilizada resulta bastante -- confiable pues mostró un alto poder predictivo.

A pesar de lo anterior, los resultados obtenidos a través de esta investigación sugieren que no --- existen diferencias significativas entre los niños de la escuela tradicional y los de la escuela Montessori, en la creatividad.

Esto va de acuerdo con los estudios mencionados anteriormente (Forman y Mc Kinney, 1978; Garhart, -- 1976; Ruedi, 1975; Walker, 1964; Wright, 1975. Citados -- en Thomas y Berk, 1981) que reportan no haber encontrado diferencias significativas en la creatividad de niños de diferentes ambientes escolares. Sin embargo, la hipótesis inicial de este estudio era encontrar dichas diferencias ya que como se mencionó, existen varios estudios en los cuales si se han observado diferencias en la creatividad de los niños dependiendo del ambiente educativo en el cual se encuentren. Entre dichos estudios se encuentran los de Ramey y Piper, 1974; Wilson, Stuckey y Longevin, 1972; Barker, 1970; Haddon y Lytton, 1968, 1971; --

Hyman, 1978; Mc Cormic, 1979; Citados en Thomas y Berk - (1981) En todos estos estudios se observó una superioridad de las escuelas no tradicionales sobre las escuelas tradicionales en lo referente a la creatividad de sus -- alumnos.

A través de la revisión bibliográfica realizada anteriormente, se observó una tendencia a asociar -- la creatividad con escuelas no tradicionales, sobre todo en ambiente educativo abiertos los cuales tienen aspectos similares al método Montessori y difieren en gran -- parte de la enseñanza tradicional. Por otro lado, los -- estudios existentes sugieren que para favorecer la creatividad es necesario un ambiente escolar que fomente el trabajo independiente de los alumnos que incite a los -- alumnos a experimentar con sus errores y que contenga -- una variedad de materiales los cuales manipular (Timberlake, 1982).

Por otro lado, se había mencionado que para fomentar la creatividad en el salón de clases es necesario evitar límites, incitar la imaginación de los alumnos, ser flexible con ellos y aceptar sus desacuerdos de -- mocráticamente (Meeker, 1971; Watsa, 1979. Citados en --

Rejskind, 1962).

Todo parecerá indicar que la escuela tradicional no fomenta la creatividad de la misma manera que una escuela de tipo Montessori, la cual se apega más a los -- criterios mencionados como facilitadores del desarrollo -- de la creatividad.

Por lo tanto se esperaban encontrar diferencias entre dichos ambientes respecto a la creatividad.

Una posible causa o explicación de no haber -- encontrado dichas diferencias pudiera haber sido que la -- prueba de creatividad utilizada tuviera un sesgo cultural y que tanto los criterios de aplicación y más aún los de -- calificación estén basados únicamente en las características de la población para la que fue diseñada (niños de -- E.U.A.). Esto puede observarse en cierta forma ya que la calificación de originalidad de las respuestas fueron establecidas de acuerdo a las respuestas observadas en niños norteamericanos para los que la prueba fue diseñada -- originalmente. El problema surge al comparar este tipo -- de respuestas con aquellas que los niños que participaron en el presente estudio, ya que en ocasiones las respuestas que son consideradas poco originales según los crite-

rios de la prueba resultan presentarse muy poco en los niños de este estudio y por lo tanto deberían de ser consideradas como más originales que lo que el manual establece, ya que se observó que respuestas casi únicas y -- originales resultaban ser poco creativas al seguir los -- criterios de calificación establecidos por el manual de la prueba.

También se observó que en varios casos la -- creatividad de los niños tendía a incrementar en la última actividad únicamente al sumar los bonos obtenidos por unir los círculos sin que esto necesariamente tuviera relación alguna con el grado de creatividad de sus dibujos es decir, que a pesar de haber demostrado respuestas poco creativas algunos de los sujetos obtuvieron puntajes altos sólo por los bonos adquiridos al unir una gran -- cantidad de círculos.

Otra de las observaciones que puede hacerse respecto a la prueba que pudieron haber influido en los resultados fue el hecho de que existe una diferencia muy grande en cuanto a los puntajes que deben otorgarse a -- respuestas que son muy similares. Por ejemplo: debe darse un puntaje muy diferente si el niño dibujó una manza-

na o si dibujó una naranja; diferentes tipos de pelotas - deben tener diferente puntuación.

Por otro lado se presentaron una cantidad de respuestas que no se encontraban en las categorías o criterios que establece el manual de la prueba y esto hace - que se presente cierto grado de subjetividad en la califi cación al tratar de ubicar las respuestas obtenidas a los criterios del manual.

Todo lo mencionado anteriormente pudo haber - influido en los resultados obtenidos en la presente inves tigación, por esta razón resulta necesario hacer un estudio más amplio sobre la prueba de creatividad utilizada - con el fin de poder establecer criterios de aplicación y - calificación, así como una estandarización de la misma pa ra poder emplearla con mayor eficacia y certeza en nues-- tro país.

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

1. AUSUBEL DAVID P. PSICOLOGIA EDUCATIVA. Trillas, S.A. de C.V. México, Octubre 1982.
2. BARRON F. "Discovering the Creative Personality". Published by the College Board, 1963. 475 Riverside -- Drive, New York 27, N.Y.
3. BIJOU, SIDNEY W. Y BAER, DONALD M. Psicología del Desarrollo Infantil. México, D.F., editorial Trillas, 1982.
4. BOURNE; EKSTRAND; DOMINOWSKI. Psicología del Pensamiento. New Jersey: Editorial Prentice Hall, 1980.
5. BUSSE, THOMAS V Y MANSFIELD RICHAD S. "Theories of -- the creative process: A review and a perspective" --- Journal of creative behavior, 1980 Vol. 14 (2), 91- 103.
6. DAVIS, GARY Y WARREN, THOMAS F. Psychology of Education. D.C. Heath and Company. Massachusetts, 1974.
7. DOMINO, G. "Creativity and the home environment". --- Gifted Child Quarterly, Vol. 23, 1979 p.818-828.

8. EVANS, ELLIS. Contemporary influences in early Childhood Education. Holt, Rinehart & Winston Inc., U.S.A 1975.
9. GARBER, JOYCE A. Resnick, Tova "Levels of creative - thinking in preschool age children from orthodox and non orthodox homes". Journal of Psychology and Judaism, 1979 Vol. 3 (4) p. 217-226.
10. GOLANN, S. "Psychological study of creativity" Psychological Bulletin, 1963.
11. GUILFORD, J. The Nature of Human Intelligence Mc. Graw Hill, 1967.
12. HELMING, HELENE. El Sistema Montessori. Editorial -- Luis Miracle, S.A. Barcelona, 1969.
13. HOUSTON, J. BEE, H.R.M.D. Invitation to Psychology - Academic, Press Inc. New, York, 1983.
14. HUGH, LYTTON. Creativity and Education Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1971.

15. HYMAN, R. "Creativity in open and traditional class--rooms" Elementary School Journal, Vol. 1978.
16. JOUSEVEK, NORBERT. "The influence of family environ--ment of child's creativity" Anthropos, Vol. 4-6, 1981 p. 177-186.
17. KOHLBERG, L. Development as the aim of education en--Harvard, Educational Review No. 4/24, 1973.
18. LAMBERT, BRITTAIN. Creativity, Art and the Young --- Child. New, York Mc-Millan Publishing, Co. Inc. 1979.
19. MACOBY Y E.E. Y JACKLIN. The Psychology of Sex diffe--rences. Vol. 1. Stanford University Press. Stanford,-California, 1974.
20. MATUSSEK, PAUL. La Creatividad desde una Perspectiva Psicodinámica. Barcelona: Editorial Herder, 1977.
21. MC CORMICK, SHEEBY Y MITCHELL. "Traditional vs. open classroom structure and examiner style: the efect on--creativity in children" Child Study Journal Vol. 8, -1978 p.75-82.

22. MEEKER, MARY. "Measuring Creativity from child's ---- point of view" Journal of Creative Behavior, Vol. 12- (1) 1978 p. 52-62.
23. MORRIS. Psychology: And Introduction. New Jersey: -- Editorial Prentice Hall, 1979.
24. POLK LILLARD, PAULA. Montessori: Ad. Modern Approach- Schoken Books, New, York, 1972.
25. REJSKIND, F.C. "Autonomy and Creativity in children.- Journal of Creative Behavior, Vol. 16 (1), 1982 ----- p. 58-67.
26. RICHMOND, BERT O & DE LA SERNA, MARCELO. "Creativity- and Locus of control among mexican college students"- Psychological Reports, Vol. 46 (3 pt1), 1980 p. 979 - 983.
27. SAMPASCUAL, GONZALO M. "El entrenamiento de la creatividad según un enfoque experimentalista" Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 37 (4), 1982 p.- 610-631.

28. SAMPASCUAL, GONZALO M. "La Creatividad: un enfoque - experimentalista" Revista de Psicología General y -- Aplicada, Vol. 37 (3) 1982, p. 437-458.
29. SILVANO, ARIETI. Creativity: The Magic Synthesis. New, York: Basic Books, Inc. Publishers, 1976.
30. THOMAS, NANCY G. & BERK, LAURA E. Effects of school environments on the development of young's children-creativity" Child Development, Vol. 52 (4) 1981, p.-1153-1162.
31. TIMBERLAKE, PAT. "15 ways to cultivate creativity in your classroom" Childhood Education, Vol. 59 1982 p.-19-21.
32. TORRANCE, E. Desarrollo de la Creatividad del alumno. Librería del Colegio, 1970.
33. TORRANCE E. "The creative child in the family: each - one is special" Creative Child and Adult Quaterly, -- Vol. 1 (4), 1976.

34. TORRANCE E. Scientific Views of Creativity and Factor Affecting Its Growth. En Kagan J., 1967.
35. UDWIN, ORLEE. "Imaginative play training as an intervention method with institutionalised preeschool children" British Journal of Educational Psychology, Vol. 53 (1).
36. WALLING, C.R. & CRASE, S.J. "Parental influence on -- creativity of fifth grade children" Gifted Child --- Quarterly. Vol. 23 1979 p. 768-77.
37. YUSSEN, S Y SANTROCK J. Child Development and Introduction Wm. C. Brown Company Publishes, Iowa, 1978.
38. ZUCKERMAN, MARVIN. "Reversed scales to control ----- acquiescence respond set in the parental attitude --- research instrument". Child Development, Vol. 30, --- 1959 p. 523-532.

A N E X O # 1

**INSTRUMENTO DE INVESTIGACIONES SOBRE
LAS ACTITUDES DE LOS PADRES**

ATENCIÓN:

Este cuestionario será utilizado únicamente con fines de investigación y los resultados que se obtengan serán estrictamente confidenciales. No es necesario que escriba su nombre por lo cual se le pide que conteste libremente.

De antemano, se agradece su amable cooperación.

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan afirmaciones; para cada una de las afirmaciones, existen 5 opciones a elegir con un número que corresponde a cada una de ellas; dichas opciones son:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Regular
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo.

Al final de cada afirmación se encuentran los números correspondientes a cada una de las opciones como se mencionan anteriormente. Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marque con una "X" el número que corresponda a la opción elegida. Ejemplo: "Todos los niños deben ir a la escuela 1 2 3 4 5. Si usted estuviera totalmente de acuerdo con la afirmación anterior, marcaría con una X el número

5; si estuviera totalmente en desacuerdo marcaría con una X el número 1 y así sucesivamente.

AFIRMACIONES:

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Una buena madre permite a su hijo aprender el camino duro de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Un entrenamiento estricto hará -- que el niño tenga un resentimiento contra sus padres más adelante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Un niño necesita un tiempo sólo - para estar sentado y no hacer nada si es que así lo siente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Se debería alentar a los niños a hablar de sus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | No es el papel de la madre el hacer las reglas en el hogar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Los pensamientos e ideas de un <u>ni</u> ño son su propio asunto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Muy pocos niños son entrenados <u>pa</u> ra el control de esfínteres a los 15 meses de edad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. Una madre joven no necesita nin
guna ayuda cuando atraviesa por
su primera experiencia con su -
bebé. 1 2 3 4 5
9. Un niño debe aprender que en --
ocasiones debe estar disconfor-
me. 1 2 3 4 5
10. Una disciplina estricta hace --
que los niños crezcan groscros-
y rebeldes. 1 2 3 4 5
11. Hay una infinidad de tiempo pa-
ra que los niños se esfuercen -
por tener éxito cuando sean ma-
yores. 1 2 3 4 5
12. Un niño siempre debe ser alentad
do a hablar sobre sus problemas 1 2 3 4 5
13. La familia está mejor cuando el
marido arregla la mayoría de --
los problemas familiares. 1 2 3 4 5
14. Los niños tienen derecho a guar
dar sus propios secretos. 1 2 3 4 5
15. Un niño debe tener todo el tiem
po que quiera antes de empezar-
a caminar. 1 2 3 4 5

16. La mujer debe manejar la mayor parte de la crianza del niño sin mucha ayuda de los demás. 1 2 3 4 5
17. Los niños deben ser alentados a tomar trabajos difíciles si es que quieren hacerlo. 1 2 3 4 5
18. Si se les dan demasiadas reglas a los niños crecerán como adultos felices. 1 2 3 4 5
19. Los niños deben tener cantidad de tiempo para esparcirse y jugar. 1 2 3 4 5
20. Una madre debe estar interesada en cualquier problema de su hijo sin importar que no sea tan importante. 1 2 3 4 5
21. Una madre debe ceder a su marido lo concerniente a la planeación de actividades. 1 2 3 4 5
22. Un buen padre no trata de husmear en los pensamientos de sus hijos. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 23. Un niño necesita estar emocionalmente cercano a sus padres por un largo tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Los niños deben enfrentarse a situaciones difíciles por sí solos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Muchos niños son demasiado disciplinados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. No es bueno para los niños cambiar constantemente de una actividad a otra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Una madre siempre debe estar interesada en los sentimientos de molestia de sus hijos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Depende del padre el hacerse cargo de la familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Ser una madre no le da a la mujer el derecho de saber todo lo que pasa en la vida de su hijo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. El entrenamiento para el control de esfínteres debe ser propuesto hasta que el niño esté listo para ello. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

31. La mujer debe estar levantada y -
activa poco tiempo después de ha-
ber tenido un hijo. 1 2 3 4 5
32. Los niños deben ser alentados a -
sobrellevar todo tipo de trabajo-
sin importar que tan difícil pue-
da ser. 1 2 3 4 5
33. Un entrenamiento estricto hace ni-
ños infelices. 1 2 3 4 5
34. Un niño debe tener tiempo para ha-
raganear y soñar despierto. 1 2 3 4 5
35. Cualquier cosa que un niño quiera
decir es lo suficientemente impor-
tante como para escucharlo. 1 2 3 4 5
36. La mayoría de las mujeres piensan
que en mejor que su marido gufe -
las aventuras familiares. 1 2 3 4 5
37. Todo niño debe tener su vida in-
terna, lo cual es su propio asunto 1 2 3 4 5
38. Entre más tiempo sea amantado -
un niño más seguro se sentirá. 1 2 3 4 5
39. Cualquier mujer debe ser capaz de
cuidar a su bebé por si sola. 1 2 3 4 5

ANEXO No. 1A.

INSTRUMENTO ORIGINAL DE INVESTIGACION DE LAS
ACTITUDES DE LOS PADRES DE ZUCKERMAN.

CHILD DEVELOPMENT

MARVIN ZUCKERMAN

		Scale No.			Scale No.
(43)	38. Children are entitled to keep their own secrets.	20	(81)	71. Children should be taught ways of defending themselves in a fight.	12
(45)	39. A child should take all the time he wants to before he walks.	22	(82)	72. If you run your home right, you have plenty of time to do the things you like to do.	13
(46)	40. Women should handle most of child-raising without much help from others.	23	(84)	73. It isn't good for children to be constantly running from one activity to another.	15
(48)	41. Children should be encouraged to undertake tough jobs if they want to.	2	(85)	74. A mother should always be concerned about upset feelings in a child.	16
(49)	42. A mother can keep a nice home and still have plenty of time left over to visit with neighbors and friends.	3	(86)	75. Most husbands show good understanding for a mother's problems.	17
(50)	43. There is no need for children to look on parents as their bosses.	4	(87)	76. Sex is no great problem for children if the parent doesn't make it one.	18
(51)	44. Most children are grateful to their parents.	5	(88)	77. It's up to the father to take charge of the family.	19
(52)	45. Little accidents are bound to happen when caring for young babies.	6	(89)	78. Being a mother doesn't give women the right to know everything in their children's lives.	20
(53)	46. If a couple really loves each other there are very few arguments in their married life.	7	(91)	79. Toilet training should be put off until the child indicates he is ready.	22
(54)	47. If children are given too many rules they will grow up to be unhappy adults.	8	(92)	80. A woman should be up and around a short time after giving birth.	23
(55)	48. Most mothers can spend all day with the children and remain calm and even-tempered.	9	(94)	81. Children should be encouraged to undertake all kinds of jobs no matter how hard.	2
(56)	49. A child should be encouraged to look for answers to his questions from other people even if the answers contradict his parents.	10	(95)	82. It is important for a mother to have a social life outside of the family.	3
(57)	50. Most children won't learn that their parents were mistaken in many of their ideas.	11	(96)	83. Children have a right to rebel and be stubborn sometimes.	4
(58)	51. It's quite natural for children to hit one another.	12	(97)	84. Having children doesn't mean you can't have as much fun as you usually do.	5
(59)	52. Most young mothers don't mind spending most of their time at home.	13	(98)	85. Mothers shouldn't worry much about calamities that might happen to their children.	6
(61)	54. Children should have lots of time to loaf and play.	15	(99)	86. Husbands and wives who have different views can still get along without arguments.	7
(62)	54. A mother should be concerned with any problem of a child no matter how trivial.	16	(100)	87. Strict training makes children unhappy.	8
(63)	55. In most cases the mother rather than the father is responsible for trouble in the home.	17	(101)	88. A mother should keep control of her temper even when children are demanding.	9
(64)	56. Sex play is a normal thing in children.	18	(102)	89. A good mother can tolerate criticism of herself, even when the children are around.	10
(65)	57. A mother should take a back seat to her husband as far as the planning is concerned.	19	(103)	90. Loyalty to parents is an over-emphasized virtue.	11
(66)	58. A good parent doesn't try to pry into the child's thoughts.	20	(104)	91. Most parents prefer a "merry" child to a quiet one.	12
(68)	59. A child needs to be emotionally close to its parents for a long time.	22	(105)	92. Most young mothers are pretty content with home life.	13
(69)	60. A woman should be on her own after having a baby.	23	(107)	93. A child should have time to just dawdle or daydream.	15
(71)	61. Children have to face difficult situations on their own.	2	(108)	94. Anything a child wants to tell a parent is important enough to listen to.	16
(72)	62. Mothers should get out of the home fairly often.	3	(109)	95. Most men try to take their wives out as often as they can.	17
(73)	63. If a child can mean he needs understanding rather than punishment.	4	(110)	96. Children are normally curious about sex.	18
(74)	64. Children don't "owe" their mothers anything.	5	(111)	97. Most wives think it best that the husband take the lead in family affairs.	19
(75)	65. Most mothers are confident when handling their babies.	6	(112)	98. Every child should have an inner life which is only his business.	20
(76)	66. Almost any problem can be settled by quietly talking it over.	7	(114)	99. The longer a child is bottle or breast fed the more secure he will feel.	22
(77)	67. Most children are disappointed too much.	8	(115)	100. Any woman should be capable of taking care of a baby by herself.	23
(78)	68. Raising children is an easy job.	9			
(79)	69. When a child thinks his parent is wrong he should say so.	10			
(80)	70. A parent should not expect to be more highly esteemed than other worthy adults in their children's eyes.	11			

Cada una de las 100 preguntas pertenece a una de las siguientes 23 escalas:

1. Fomentar verbalización.
2. Fomentar dependencia.
3. Seclusión de la madre.
4. Rompimiento del deseo.
5. Martirización.
6. Temor de dañar al bebé.
7. Conflicto marital.
8. Severidad.
9. Irritabilidad.
10. Exclusión de influencias externas.
11. Deificación.
12. Supresión de agresión.
13. Rechazo del rol casero.
14. Ecuilitarianismo.
15. Aprobación de actividad.
16. Evitación de comunicación.
17. Desconsideración del marido.
18. Supresión del sexo.
19. Influencia de la madre.
20. Intrusión.

21. Compartir.
22. Aceleración del desarrollo.
23. Dependencia de la madre.

A N E X O # 2

**PRUEBA DE CREATIVIDAD DE
TORRANCE CON DIBUJOS (FORMA B)**

Thinking Creatively With Pictures

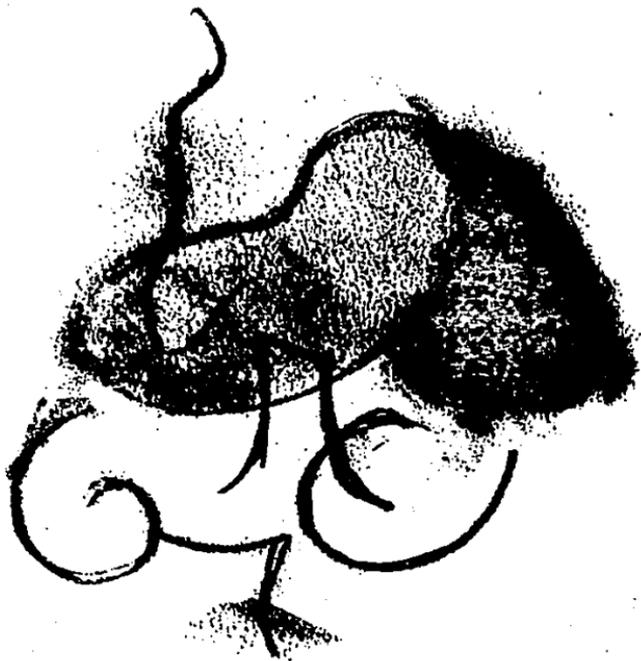
By E. Paul Torrance

.124

Booklet B

Name _____ Age _____ Sex _____ Grade _____

School _____ City _____ Date _____



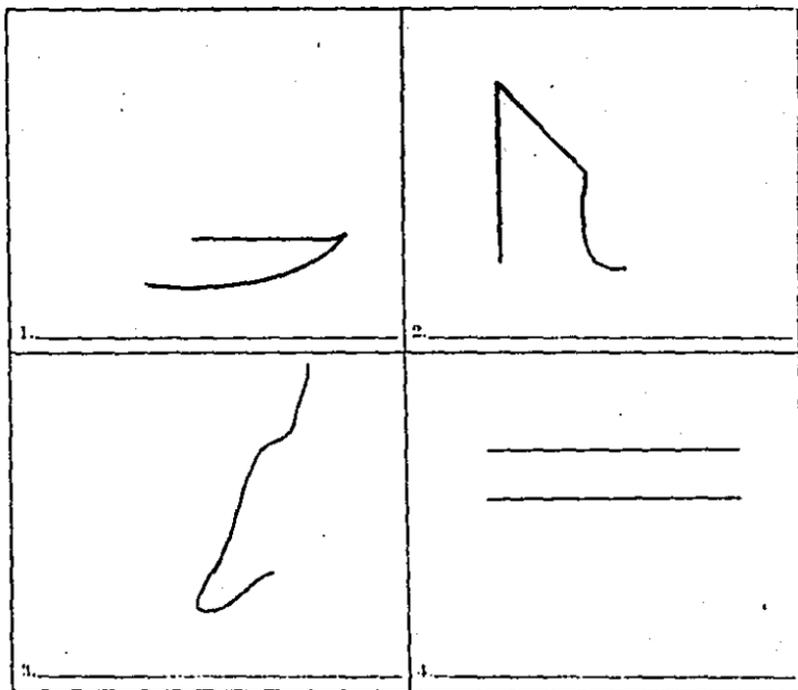
SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC. 550 Meyer Rd., Bensenville, IL 60106

Copyright © 1966, Scholastic Testing Service, Inc. All rights reserved.

NO PART OF THE MATERIAL COVERED BY THIS COPYRIGHT MAY BE PRODUCED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS OF REPRODUCTION.



YOUR TITLE: _____





5.



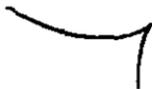
6.



7.



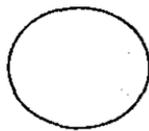
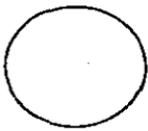
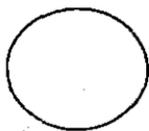
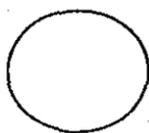
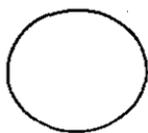
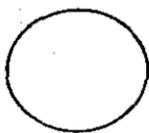
8.

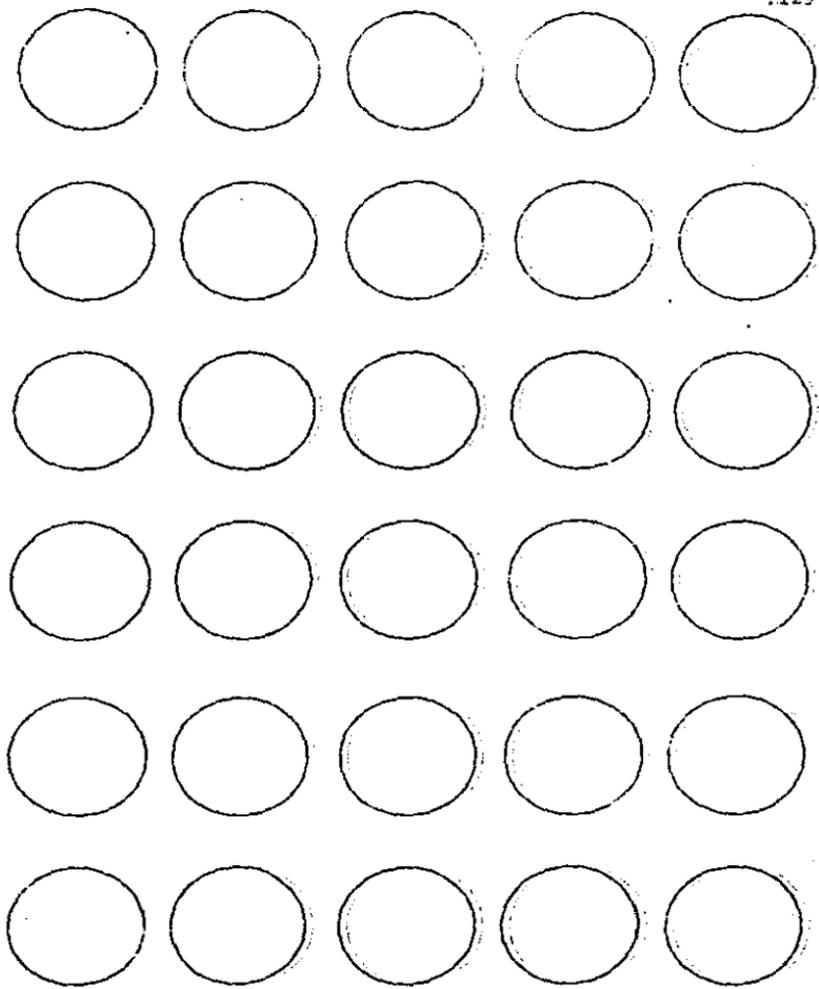


9.



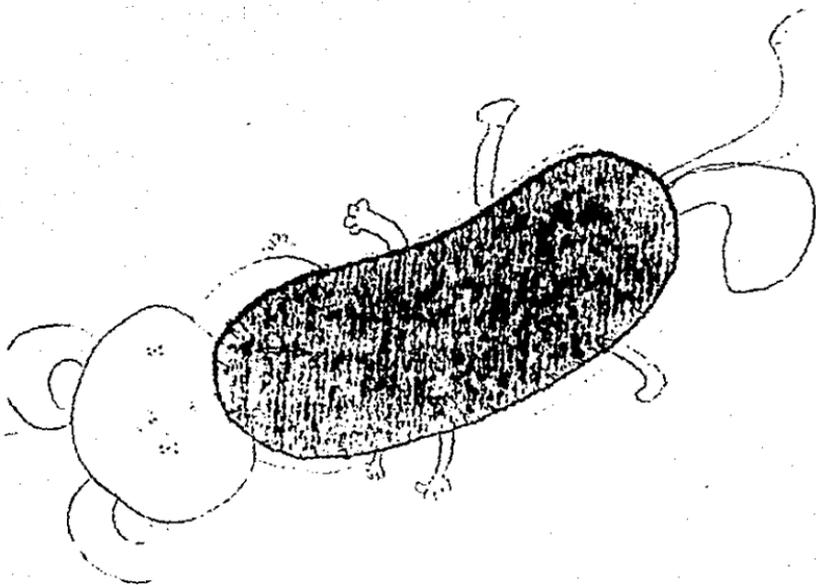
10.





A N E X O # 3

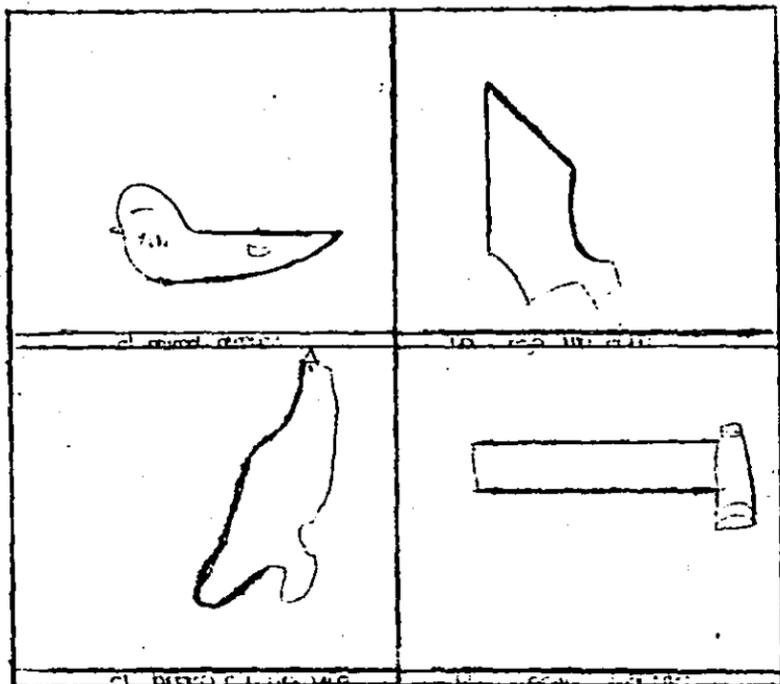
**EJEMPLOS DE RESPUESTAS OBTENIDAS
EN LA PRUEBA DE CREATIVIDAD**

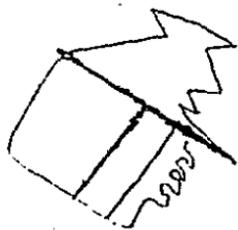


Actividad 2. COMPLETAMIENTO DE FIGURAS

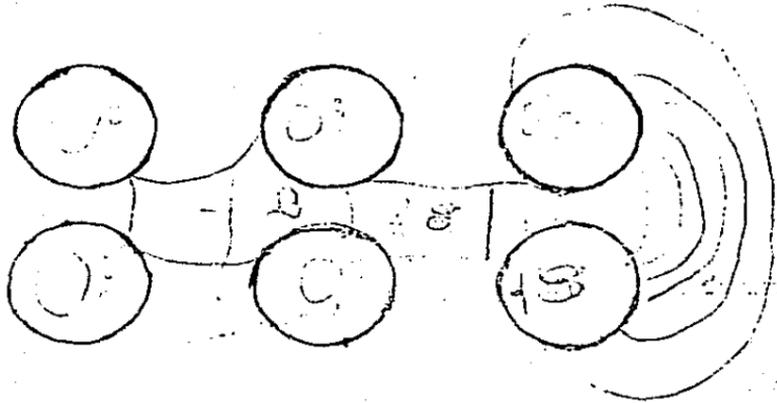
131

Si agregas líneas a las figuras incompletas de esta página y de la siguiente, podrías formar algunos objetos o imágenes interesantes. Nuevamente, trata de pensar en alguna figura u objeto en la que no digas más pensarías. Trata de hacerle una historia un completo e interesante como puedas agregándole tu primera idea. Hazle un título interesante a cada uno de tus dibujos y escríbelo en la parte inferior del cuadrado, junto al nombre de la figura.

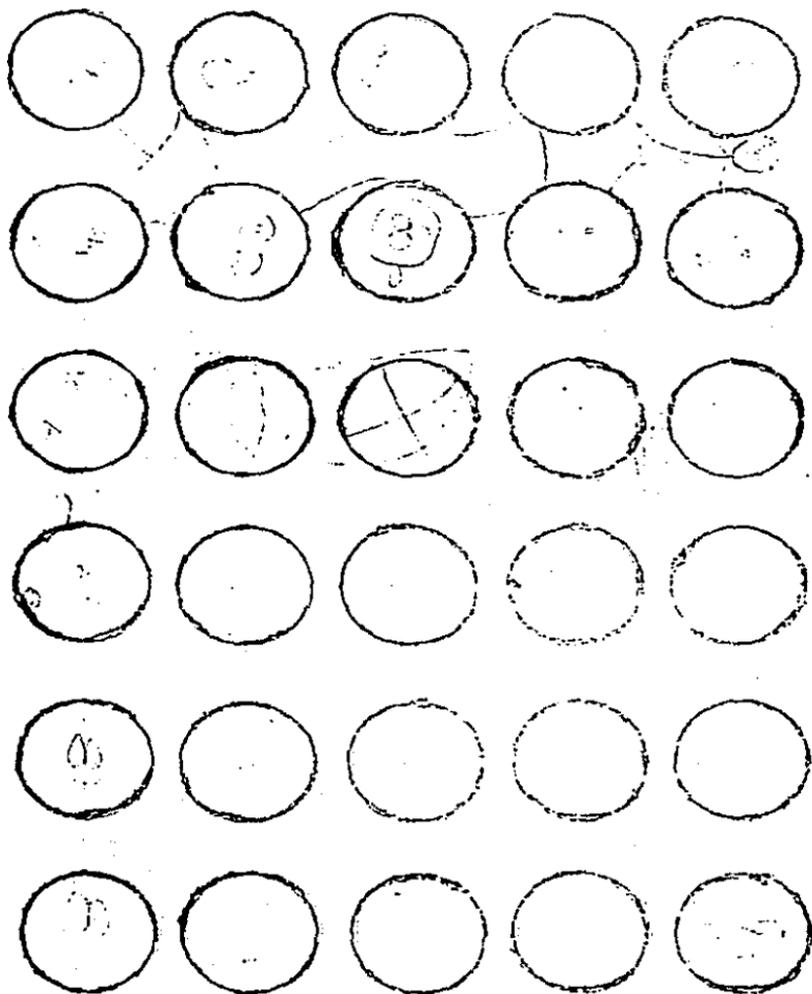




Los círculos de la página siguiente. Los círculos de un lado te sirven de guía para los otros. Con lápiz o esticita negra líneas a los círculos para completar tu dibujo. Puedes poner cosas dentro de los círculos, fuera de los círculos o dentro y fuera de los círculos, como tu quieras. ¡Dilo! Haz tu dibujo. Trata de hacer 3 cosas en las que nadie pensaría. Haz cosas nuevas o las que difieren como en 30. Y pon nombres a las cosas como en la página 132. Haz una historia con el dibujo. Inténtalo con un dibujo. Haz un dibujo o un dibujo de los objetos.



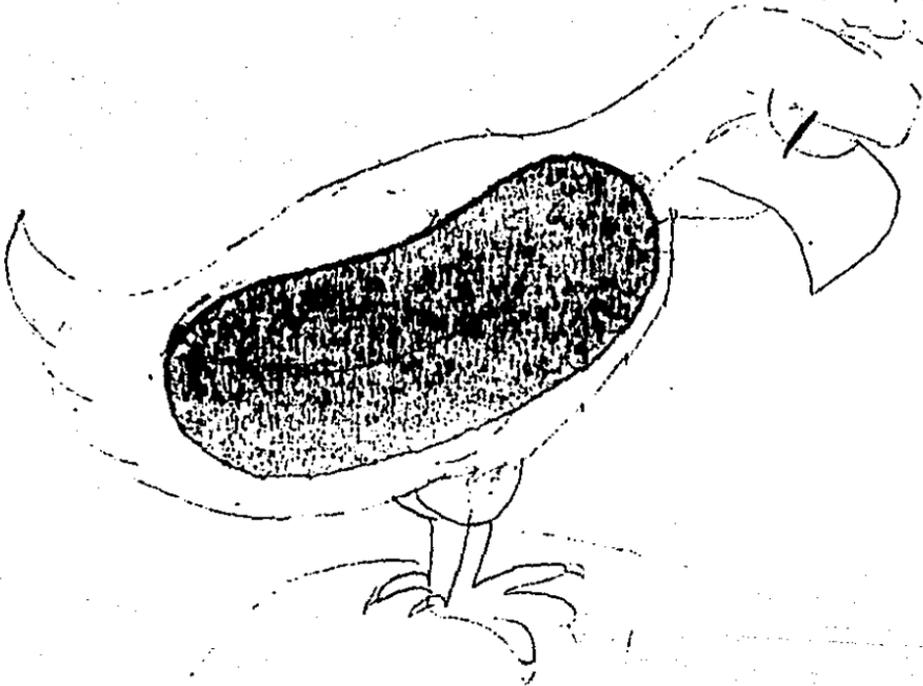
El dibujo



EJEMPLAR # 2

.135

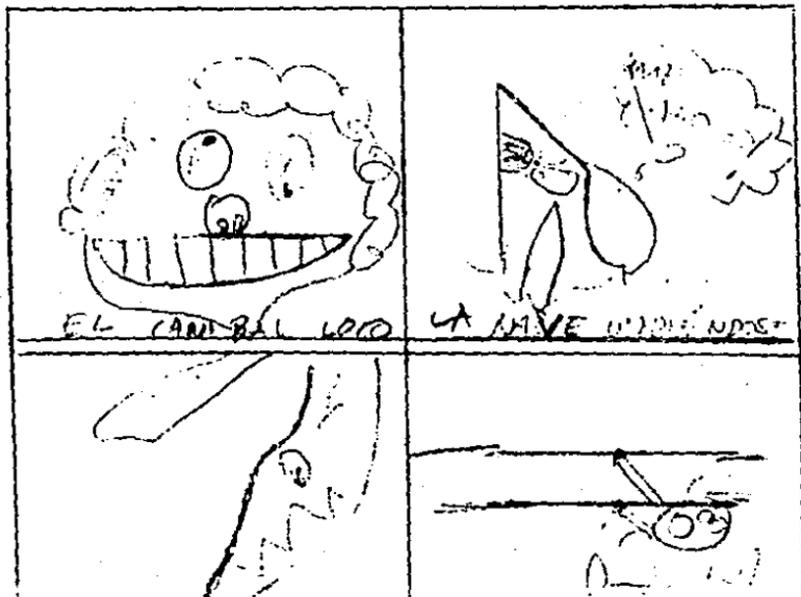
SOLITARIO

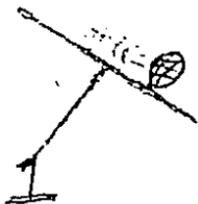


EL ÁGUILA SOLITARIO

Actividad 2. COMPLETA MI LIBRO DE PICHARAS

Si agrapas líneas a las figuras inconclusas de este dibujo y de lo siguiente, podrás formar algunos objetos o algunas imágenes más. He pensado, entre otros, en hacer un animal fuerte y bonito que me ayude día a día en mi vida. Trata de hacerle una historia que contes a tus amigos cuando puedas agragándole tu vida en la historia. Puedes inventar lo que quieras en tus dibujos y escribirlo en el espacio inferior del cuadrado, junto al nombre de la figura.





LA JOYA CALÉNDAR



EL CARACOL



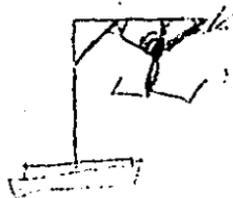
EL MARIBOLU



EL LA INA DELA SOLI



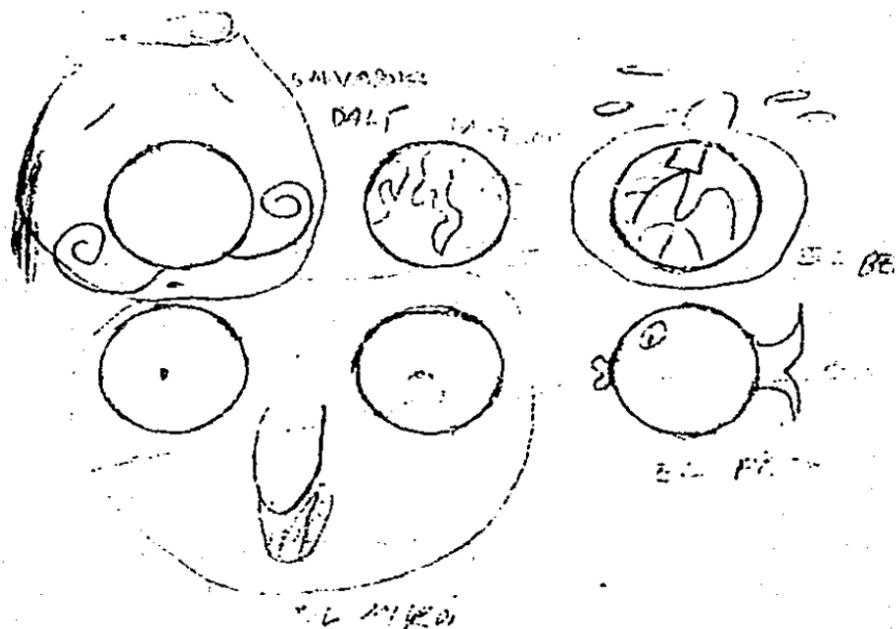
UN TEDI TID

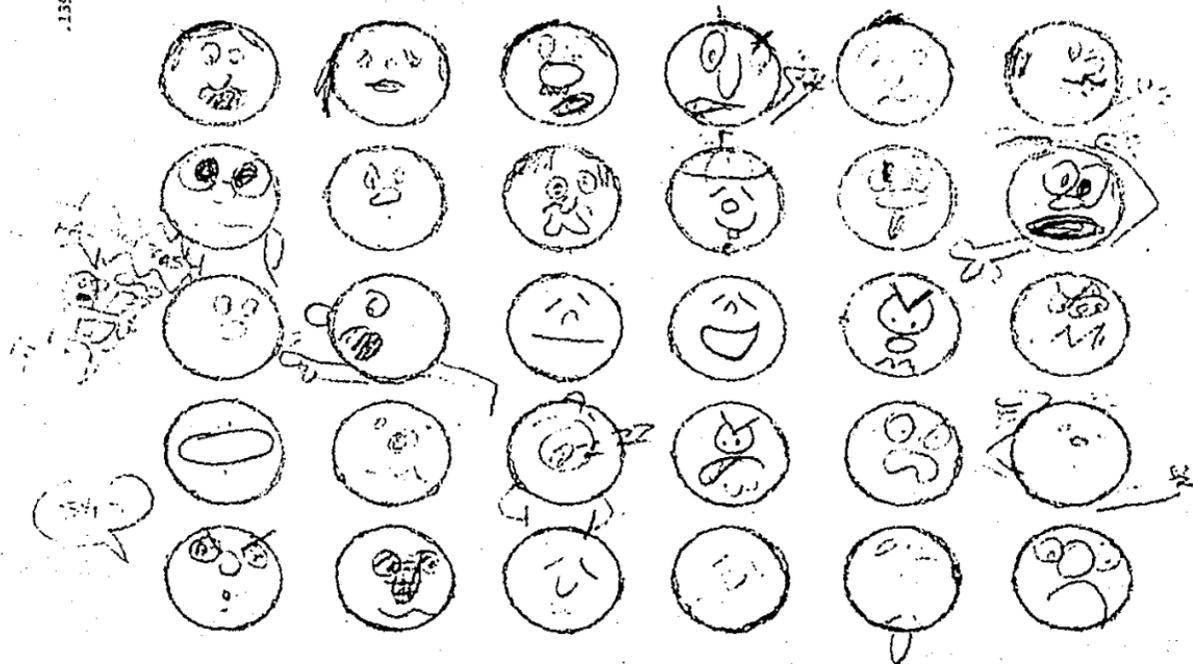


LA ANDI

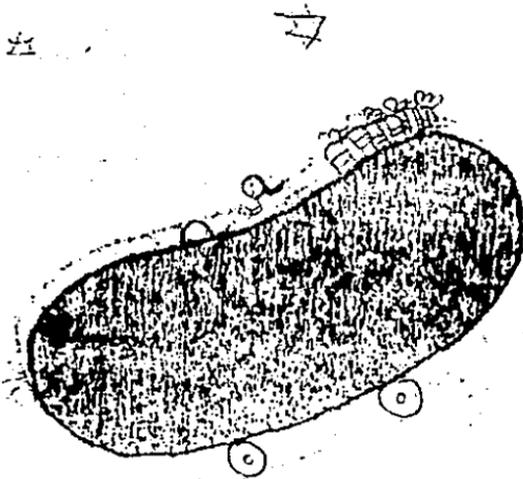
Actividad 3. CIRCULOS

En 15 minutos ve cuantos objetos o figuras puedes hacer de los círculos de abajo y de la página siguiente. Los círculos deben ser la parte principal de lo que tu hagas. Con lápiz o crayola agrega líneas a los círculos para completar tu dibujo. Puedes poner palabras dentro de los círculos, fuera de los círculos o dentro y fuera de los círculos, donde tu quieras a fin de hacer tu dibujo. Trata de pensar en cosas en las que nadie pensaría. Haz tantos objetos o figuras diferentes como puedas, y pon tantas ideas como puedas en cada una. Hazle una historia tan completa e interesante como puedas. Agrega nombres o títulos debajo de los objetos.





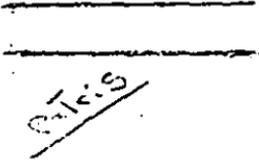
EL PÚBLICO DEL CINE

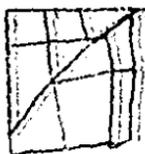


El citosol. El citosol es la parte líquida de la célula.

Actividad 2. COMPLETAMIENTO DE FIGURAS

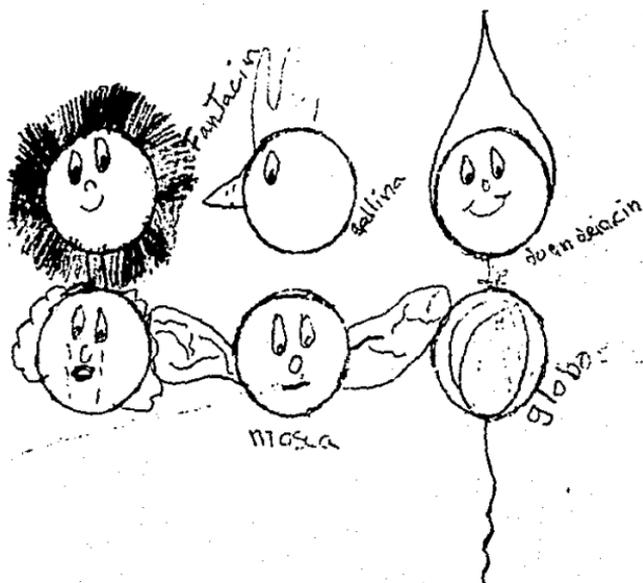
Si se trata líneas o las figuras incompletas de foto, dibujo y de la signatura, etc. Por los algunos objetos o figuras inventadas.
 Hacer una lista de algunos objetos o figuras que se vean en el .141
 de la memoria. Tener de hacer una historia de cada uno de los
 resacas de la vida en general en un libro de la vida. Hacer un cuadro en
 terreno de la vida de los dibujos y escribir en la parte inferior
 del cuadro, junto al dibujo de la figura.

	
<p>Una gubergesa</p>	<p>Una cañada</p>
	
<p>Una casa de madera - no la casa</p>	



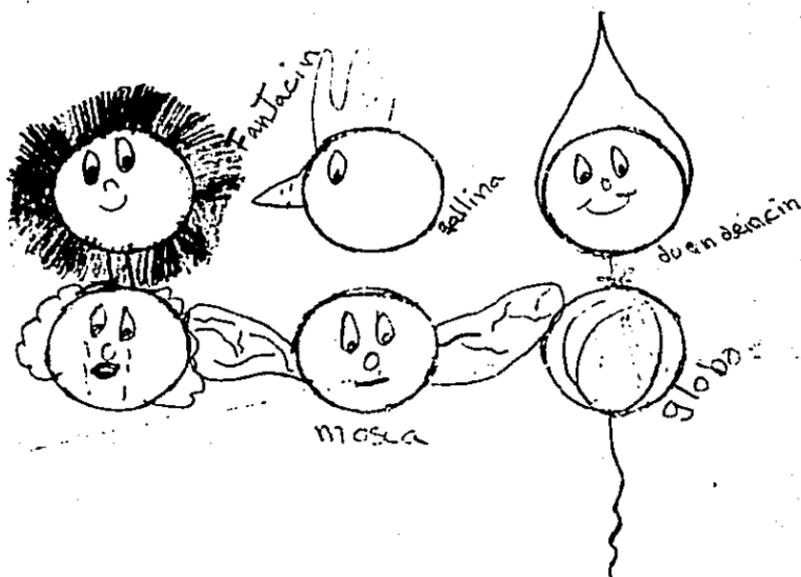
Actividad 3. CIRCULOS

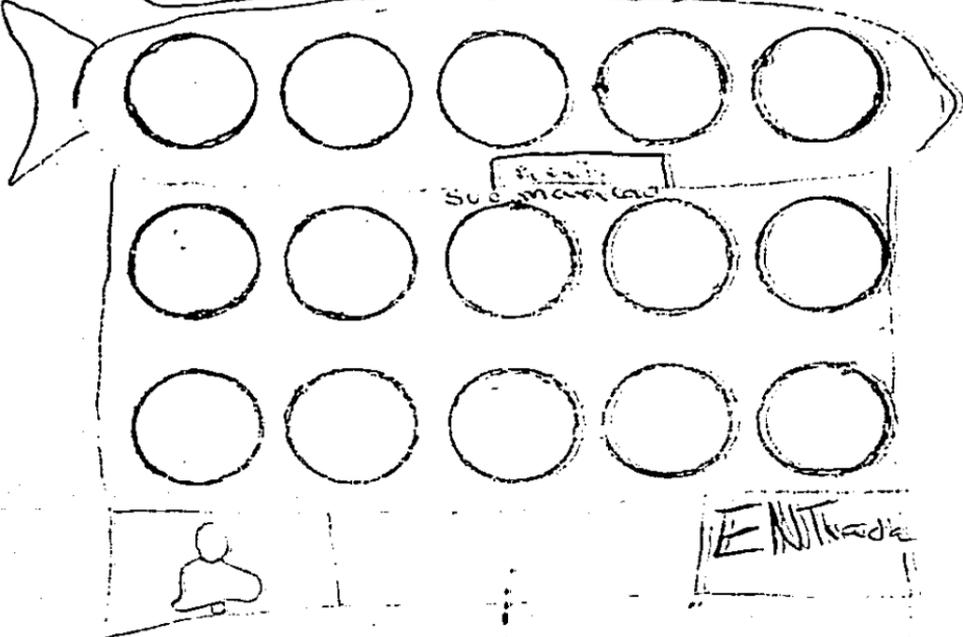
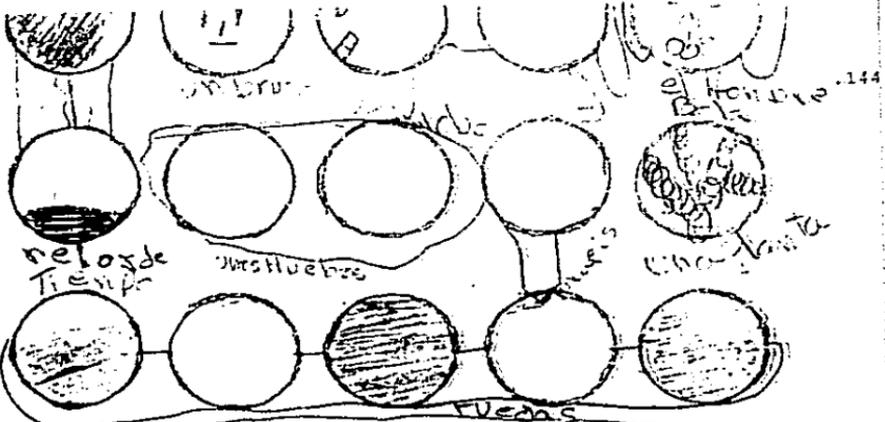
A lo minutos ve varios objetos e figuras que se han e de los dibujo
 los de abajo e de la página siguiente. Los círculos e bus en lo que
 te principal de lo tu tu haga. Con lápiz e creola apaga líneas e
 los círculos que aparecen tu dibujo. Hacer con lápiz entre de
 los círculos, entre de los círculos e dentro y fuera de los círculos,
 dando tu propias e fin de hacer tu dibujo. Evitar de poner un cosas
 en las que no se pueda. Han tantos objetos e fin que diferentes
 como muchas, e han tantos ítems como que e en cada una. Hacer una
 historia con palabras e inventar como muchas. Hacer muchos e de
 varios dibujo de los objetos.



Actividad 3. CIRCULOS

A las niñeras se entregan objetos e figuras que se han hecho las niñas con el abaje y se las piden que dibujen. Las figuras a dibujar se van poniendo principal de la su su hoja. Con lápiz se traza el contorno de los círculos que componen su dibujo. Más adelante se pintan los círculos, para de los círculos se pintan y luego de los círculos, donde tu quieras el fin de hacer tu dibujo. Trata de poner en cosas en las que no sea sencilla. Haz tantos objetos e figuras diferentes como puedas. Haz tantos dibujos como quieras en un día uno. Haz una historia con cada uno. Inventa como quieras. Luego se pintan e se hacen dibujos de los objetos.



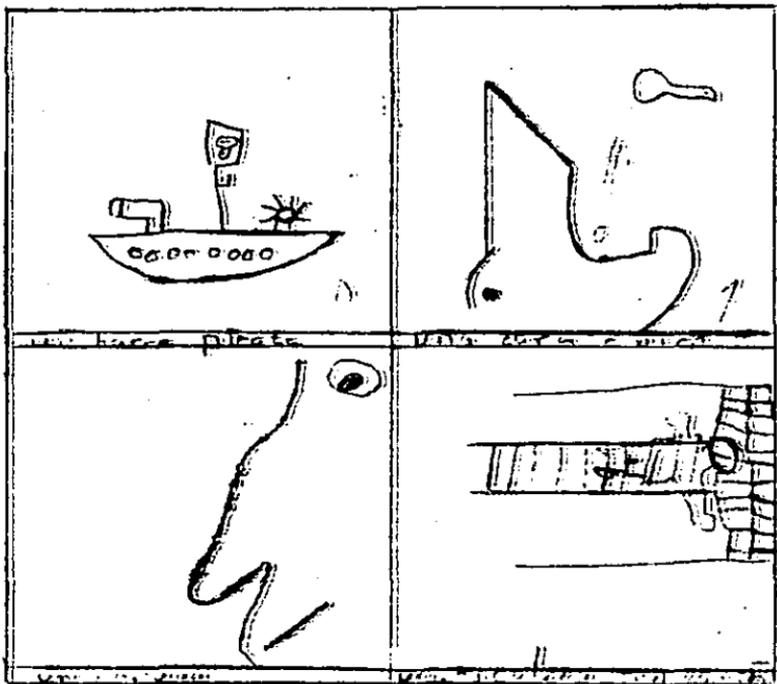


ESCUELA



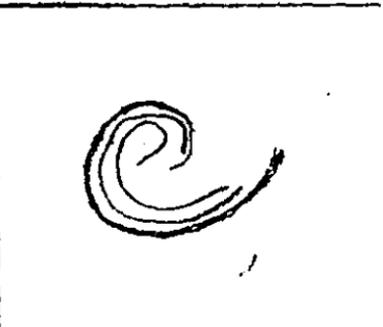
to make palliso

Si algunas líneas de las figuras incompletas de esta página y de la siguiente, pueden ser en algunos objetos de alguna importancia. En vano, trata de completar en alguna de ellas una línea que ayude a pensarla. Trata de hacer una historia con cada una e invéntala como puedes agrandando tu imaginación. Hazla en el fondo izquierdo de cada una de tus dibujos y descríbela en la parte inferior del cuadro, junto al número de la figura.

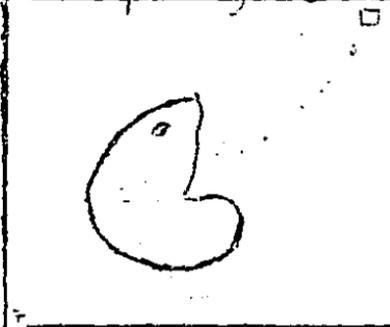




un parapluie



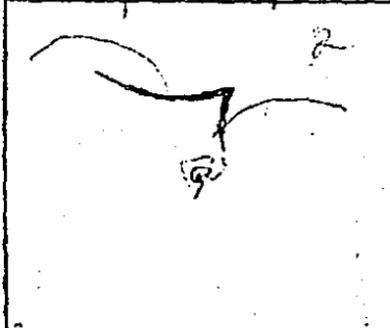
une spirale



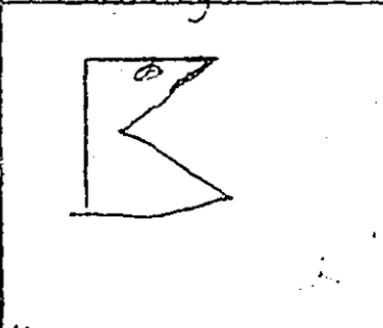
un poisson



un lapin

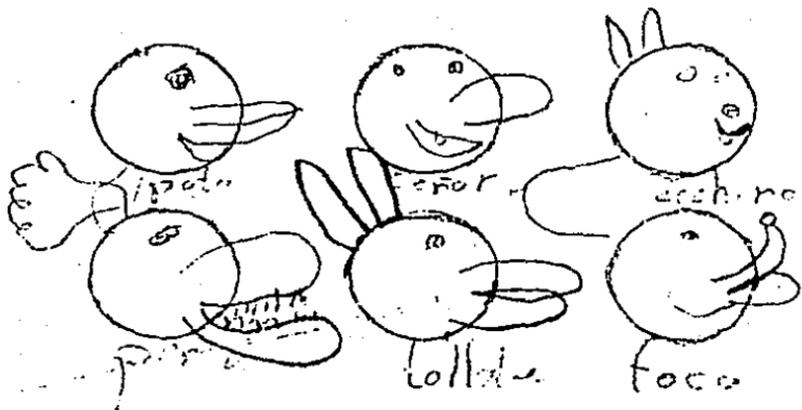


un stylo



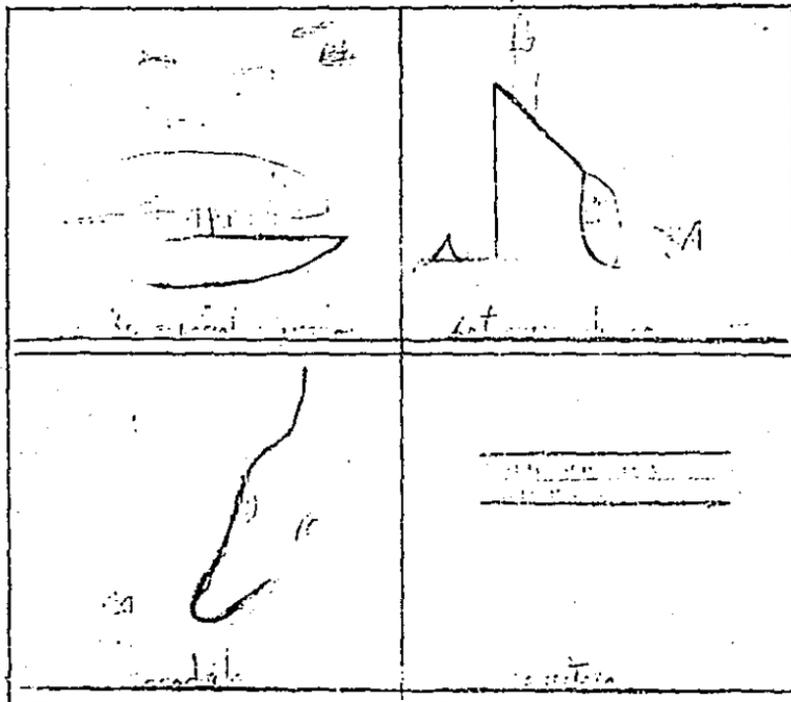
une lettre

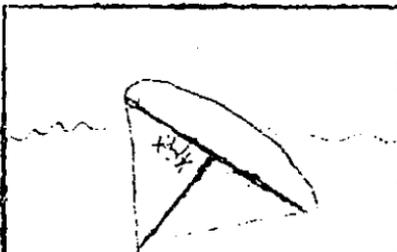
En 15 minutos ve sucesos objetos o figuras sueltas que se te ofrecen los de abajo y de la página siguiente. Los círculos de arriba te sirven de principal de lo que tu hagas. Con lápiz o crayón o paja pintas a los círculos para completar tu dibujo. Puedes poner varios centros a los círculos, uno de los círculos o centro y uno de los círculos, donde tu quieras: fin de hacer tu dibujo. Trata de hacer un caso en las que nadie pensaría. Haz tantos objetos o sea tan diferentes como puedas, y pon nombres a los que puedas en cada uno. El más con historia tan completa e interesante como puedas. Luego escribe el título debajo de los objetos.



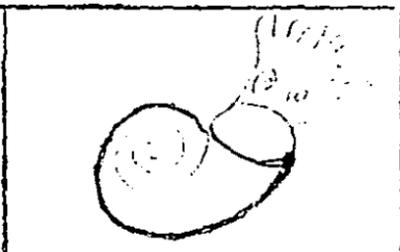
Actividad 2. COMPLETAR MIENTO D. FIGURAS

Si tienes las líneas o las figuras incompletas de foto adjunta y de la siguiente, tendrás formar algunos objetos o figuras enteros nuevos. Naturalmente, debes de pensar en alguna figura u objeto en la que no te dé el nombre. Trata de hacerle una historia que explique e integre todas las partes agregándole tu propia idea. Hazlo en un círculo independiente, cada uno de tus dibujos y descríbalo en un espacio inferior del cuadro, junto al número de la figura.

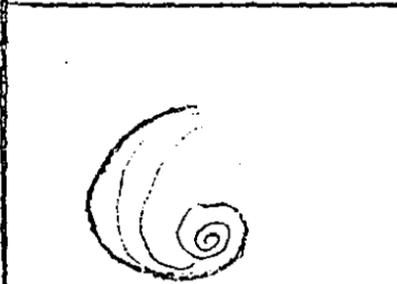




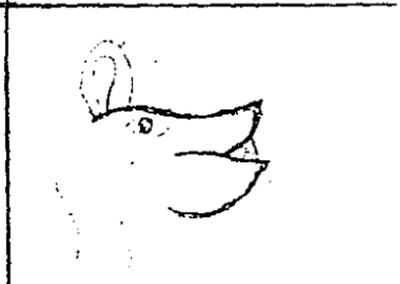
Antares undulata



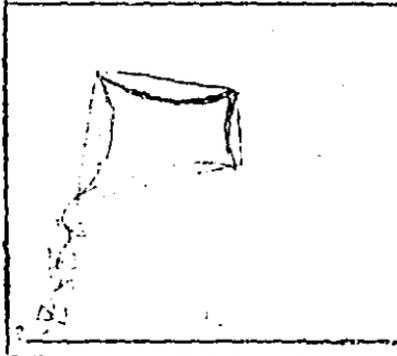
auratus



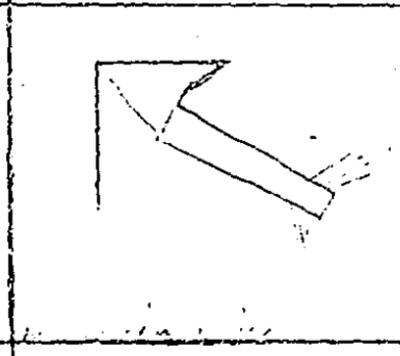
Calla nigra



Vivana



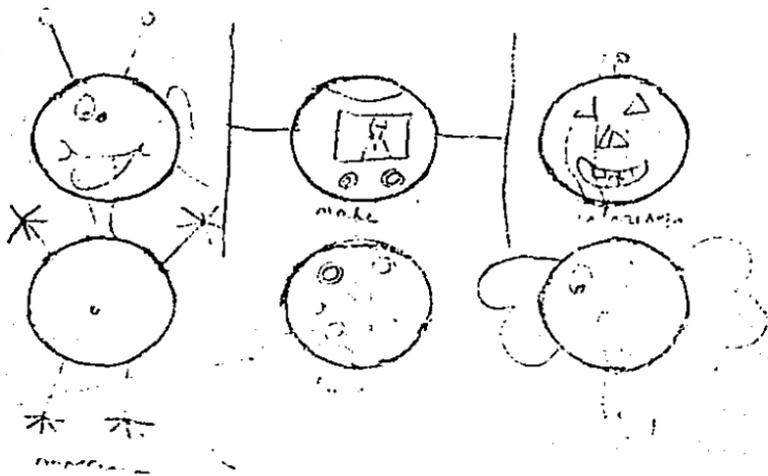
Bl

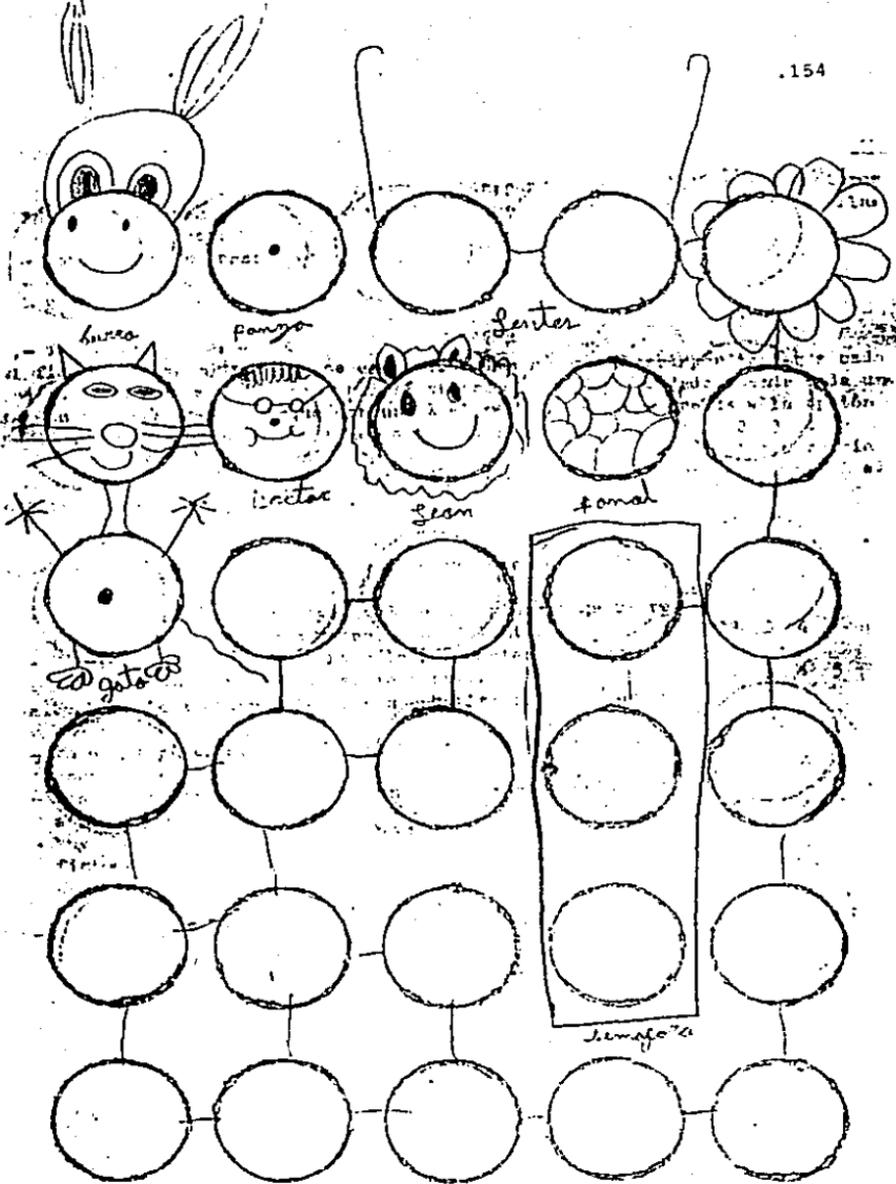


Calla nigra

Actividad 3. CIRCULOS

En 15 minutos ve cuantos objetos o figuras puedes hacer a lo los círculos de abajo y de la página siguiente. Los círculos deben ser la parte principal de lo que tu hagas. Con lápiz o crayola agrega líneas a los círculos para completar tu dibujo. Puedes poner palabras dentro de los círculos, fuera de los círculos o dentro y fuera de los círculos, donde tu quieras a fin de hacer tu dibujo. Trata de pensar en cosas en las que nadie pensaría. Haz tantos objetos o figuras diferentes como puedas, y con tantas ideas como puedas en cada uno. Haz una historia tan completa e interesante como puedas. Agrega nombres o títulos debajo de los objetos.





PUNTAJE OBTENIDOS EN LOS EJEMPLOS

EJEMPLO # 1	FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACION
ACTIVIDAD 1			3	13
ACTIVIDAD 2	10	7	10	16
ACTIVIDAD 3	3	3	6 + 36BONOS	37
TOTAL	13	10	55	66

EJEMPLO # 2	FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACION
ACTIVIDAD 1			6	9
ACTIVIDAD 2	10	8	15	61
ACTIVIDAD 3	5	4	8 + 0 BONOS	24
TOTAL	15	12	29	94

EJEMPLO # 3	FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACION
ACTIVIDAD 1			5	17
ACTIVIDAD 2	10	8	16	32
ACTIVIDAD 3	13	12	20+24 BONOS	60
TOTAL	23	20	65	109

EJEMPLO # 4	FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACION
ACTIVIDAD 1			3	12
ACTIVIDAD 2	10	8	10	48
ACTIVIDAD 3	20	9	37+10 BONOS	84
TOTAL	30	17	50	144

EJEMPLO # 5	FLUIDEZ	FLEXIBILIDAD	ORIGINALIDAD	ELABORACION
ACTIVIDAD 1			5	8
ACTIVIDAD 2	10	9	13	66
ACTIVIDAD 3	14	11	21+24 BONOS	77
TOTAL	24	20	63	151

A P E N D I C E # 1

TABLAS DE RESULTADOS

TABLA 1A: MEDIAS OBTENIDAS CON LOS TOTALES

	GRUPO 1	GRUPO 2	T O T A L
SEXO	.50000	.51724	.5087
FOMENTAR DEPENDENCIA	9.67857	12.03448	10.87719
SEVERIDAD	16.32143	13.86207	15.07018
APROBACION ACTIVIDAD	17.07143	17.65517	17.36842
EVITACION DE COMUNICACION	6.71429	7.68966	7.21053
DOMINIO DE LA MADRE	17.17857	18.20690	17.70175
TENDENCIA A LA INTRUSION	13.89286	12.96552	13.42105
ACELERACION DEL DESARROLLO	10.03571	11.20690	10.63158
DEPENDENCIA	11.21429	10.72414	10.96491
TOTAL DE FLUIDEZ	18.57143	18.44828	18.50677
TOTAL DE FLEXIBILIDAD	15.75000	14.82759	15.28070
TOTAL DE ORIGINALIDAD	33.64286	34.48276	34.07018
TOTAL DE ELABORACION	67.82143	68.00000	67.91228

TABLA I B: DESVIACIONES ESTANDAR OBTENIDAS CON
LOS TOTALES

	GRUPO 1	GRUPO 2	T O T A L
SEXO	.50918	.50855	.50437
FOMENTAR DEPENDENCIA	2.55392	2.85960	2.94030
SEVERIDAD	3.01912	4.38116	3.94090
APROBACION DE ACTIVIDAD	3.19639	3.95760	3.58385
EVITACION DE COMUNICACION	1.84305	2.97734	2.51238
DOMINIO DE LA MADRE	4.11909	3.50896	3.82177
TENDENCIA A LA INTRUSION	3.17792	3.77475	3.49463
ACELERACION DEL DESARROLLO	2.06348	12.09008	8.68832
DEPENDENCIA	2.68545	3.47333	3.09357
TOTAL DE FLUIDEZ	4.76429	5.40229	5.05372
TOTAL DE FLEXIBILIDAD	3.41701	4.42452	3.95400
TOTAL DE ORIGINALIDAD	14.90020	17.44301	16.10441
TOTAL DE ELABORACION	31.11871	28.87906	29.73050

TABLA 2A: MEDIAS OBTENIDAS CON TODAS LAS

.156

ACTIVIDADES DE LA PRUEBA DE

CREATIVIDAD

	GRUPO 1	GRUPO 2	T O T A L
SEXO	.50000	.51724	.50877
FOMENTAR DEPENDENCIA	9.67857	12.03448	10.87719
SEVERIDAD	16.32143	13.86207	15.0718
APROBACION DE ACTIVIDAD	17.07143	17.65517	17.36842
EVITACION DE COMUNICACION	6.71429	7.68966	7.21053
DOMINIO DE LA MADRE	17.17857	18.20690	17.70175
TENDENCIA A LA INTRUSION	13.89286	12.96552	13.42105
ACELERACION DEL DESARROLLO	10.03571	11.20690	10.63158
DEPENDENCIA	11.21429	10.72414	10.96491
ORIGINALIDAD # 1	2.64266	2.75862	2.70175
ELABORACION # 1	8.82143	9.00000	8.91228
FLUIDEZ # 2	9.89286	9.93103	9.91228
FLEXIBILIDAD # 2	8.57143	8.48276	8.52632
ORIGINALIDAD # 2	9.46429	9.13793	9.29825
ELABORACION # 2	26.42857	26.55172	26.49123
FLUIDEZ # 3	8.67857	8.51724	8.59649
FLEXIBILIDAD # 3	7.17857	6.34483	6.75439
ORIGINALIDAD # 3	22.14286	25.34438	23.77193
ELABORACION # 3	32.57143	32.44828	32.50877

TABLA 2B: DESVIACIONES ESTANDAR OBTENIDAS CON TODAS
LAS ACTIVIDADES DE LA PRUEBA DE CREATIVI-
DAD.

	GRUPO 1	GRUPO 2	T O T A L
SEXO	.50918	.50855	.50437
FOMENTAR DEPENDENCIA	2.55392	2.85960	2.94030
SEVERIDAD	3.01912	4.38116	3.94090
APROBACION DE ACTIVIDAD	3.19639	3.95760	3.58385
EVITACION DE COMUNICACION	1.84305	2.97734	2.51238
DOMINIO DE LA MADRE	4.11909	3.50896	3.82177
TENDENCIA A LA INTRUSION	3.17792	3.77475	3.49463
ACELERACION DEL DESARROLLO	2.06348	12.09008	8.68832
DEPENDENCIA	2.68545	3.47333	3.09357
ORIGINALIDAD # 1	1.56854	2.04686	1.81231
ELABORACION # 1	6.04338	5.58697	5.76405
FLUIDEZ # 2	.41627	.25788	.34230
FLEXIBILIDAD # 2	1.28894	2.53011	2.00094
ORIGINALIDAD # 2	3.30524	3.89802	3.59049
ELABORACION # 2	15.25931	16.51966	15.77082
FLUIDEZ # 3	4.65119	5.40252	5.00307
FLEXIBILIDAD # 3	3.06780	3.44628	3.26388
ORIGINALIDAD # 3	14.46762	25.67972	20.81467
ELABORACION # 3	17.01073	20.09724	18.47887

TABLA 3: DATOS OBTENIDOS CON LOS PUNTAJES TOTALES
FUNCIONES CANONICAS DISCRIMINANTES

PORCENTAJE DE VARIANZA	100.0
PORCENTAJE ACUMULATIVO	100.00
CORRELACION CANONICA	.5987721
WILK'S LAMBDA	.6414720
XI CUADRADA	21.534
GRADOS DE LIBERTAD	13
SIGNIFICANCIA	.0630

TABLA 4: DATOS OBTENIDOS CON TODAS LAS CALIFICACIONES.
FUNCIONES CANONICAS DISCRIMINANTES

PORCENTAJE DE VARIANZA	100.00
PORCENTAJE ACUMULATIVO	100.00
CORRELACION CANONICA	.6224026
WILK'S LAMBDA	.6126157
XI CUADRADA	22.296
GRADOS DE LIBERTAD	19
SIGNIFICANCIA	.2698

31.- MATRICES DE CORRELACION

A continuación se presentan las gráficas # 5 y # 6 las cuales muestran la correlación entre las variables citadas arriba.

TABLA 5:

	SEX					
SEX	1.00000					
FD	.3927	1.00000				
S	-.11768	.11365	1.00000			
AA	.12068	-.30860	-.35422	1.00000		
EC	-.11994	.43048	.22153	-.32779	1.00000	
DM	-.29555	-.02560	.15409	-.15487	.06181	1.00000
TI	-.08162	.23595	.42571	-.63250	.10220	.19302
AD	-.13319	.00315	.38579	.00807	-.05674	.11838
DEP	.08197	.33848	.20275	-.34726	.21678	.14007
TFLU	-.14522	-.12916	.00600	.03002	-.17842	.30373
TFLEX	-.17057	-.03733	-.05038	.07866	-.15054	.14567
TOR	.15344	-.23331	-.19182	.02998	-.13169	.18540
SL	-.8278	-.30274	-.10460	-.16524	-.27608	.13751

TABLA 6:

TI	1.00000							
		AD						
AD	.14592	1.00000						
			DEP					
DEP	.25819	-.40188	1.00000					
				T FLU				
TFLU	.00425	.34845	-.17515	1.00000				
					T FLEX			
TFLEX	-.05374	.15282	-.01899	.75799	1.00000			
						TOR		
TOR	-.07706	-.03129	-.15683	.35266	.24179	1.00000		
							TEL	
TEL	.06616	.05219	-.21794	.48743	.3989	.49398	1.00000	

La Tabla # 7 muestra las correlaciones que --
 fueron significativas entre los datos obtenidos.

P .05

DM - SEX

T EL - FD

T FLU - EC

P .001

EC - FD

DEP - FD

AA - S

TI - S

AD - S

TI - AA

DEP - AA

DEP - AD

T FLU - AD

T FLEX - T FLU

T OR - T FLU

T EL - T FLEX

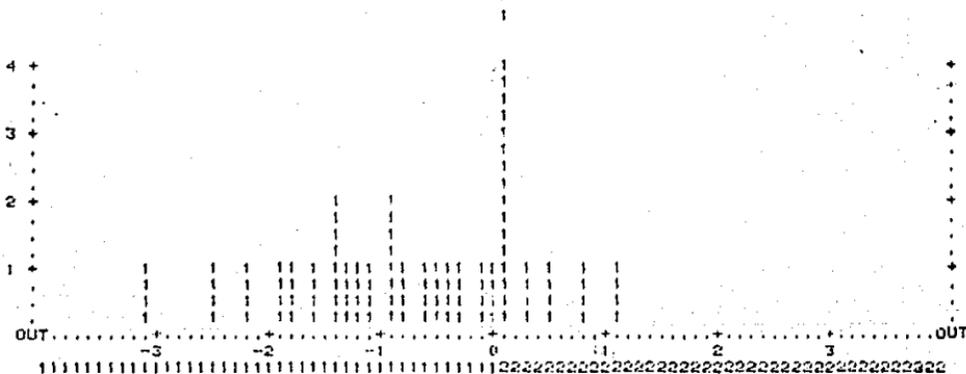
P .025

AA - FD

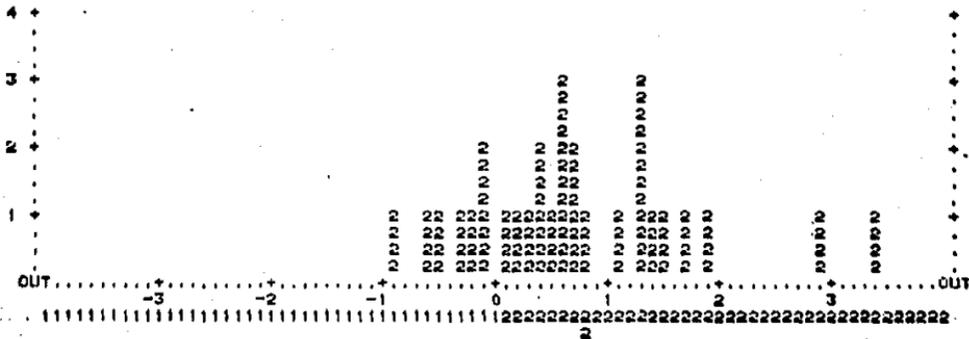
EC - AA

A P E N D I C E # 2
GRAFICAS DE RESULTADOS.

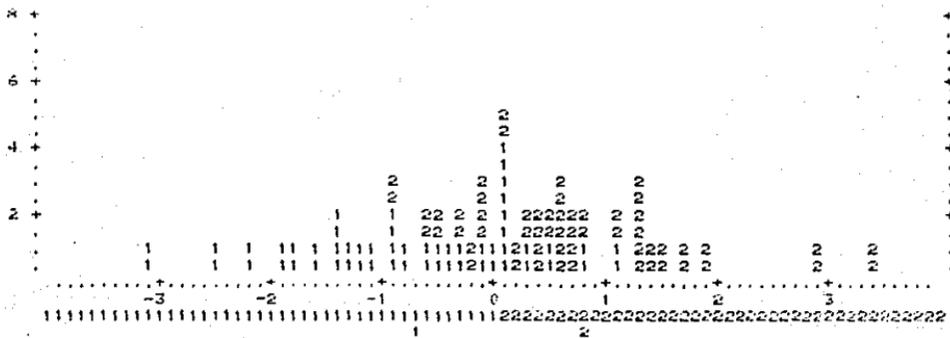
GRAFICA 1: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL
 REALIZADA CON LOS PUNTAJES TOTALES.



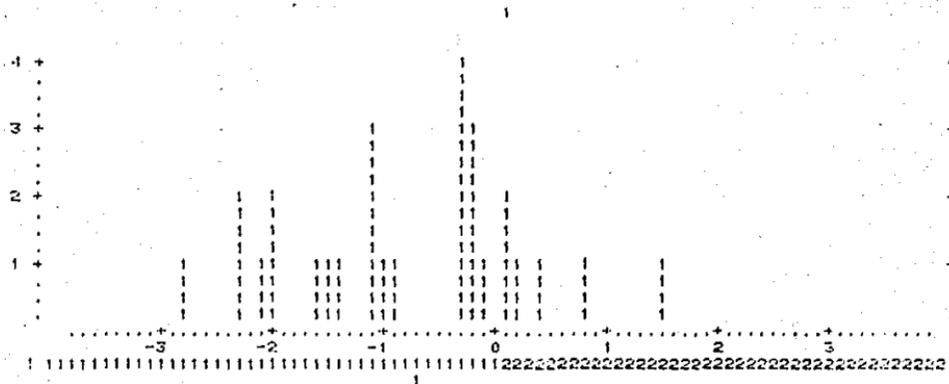
GRAFICA 2: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA MONTESSORI
REALIZADA CON LOS PUNTAJES TOTALES.



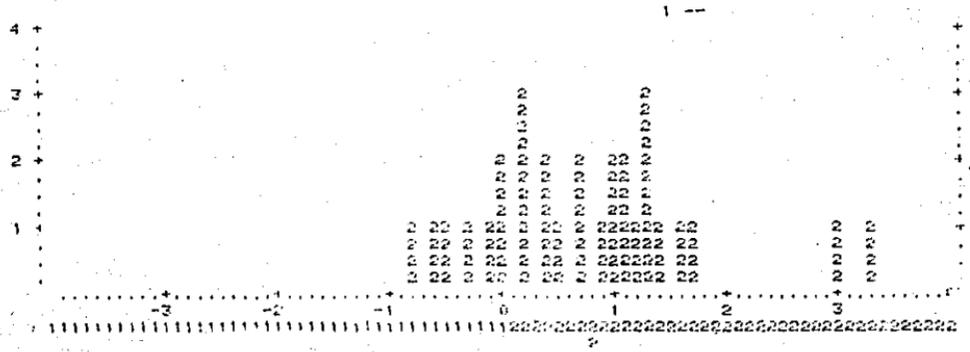
GRAFICA 3: DISTRIBUCION DE AMBOS GRUPOS UTILIZANDO LOS TOTALES.



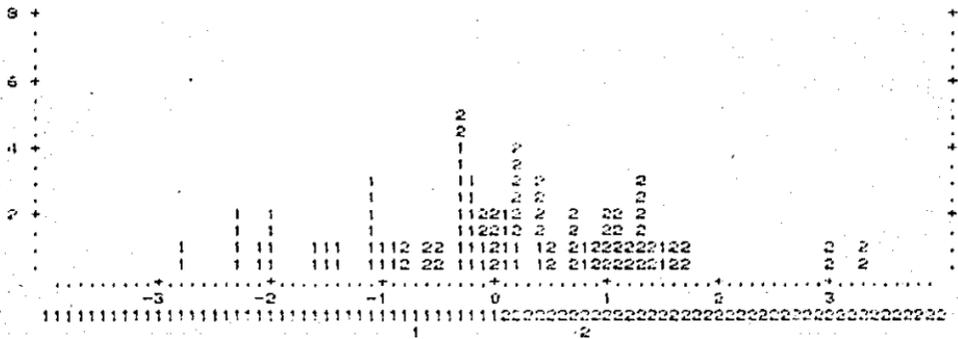
GRAFICA 4: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL
 REALIZADA CON TODAS LAS ACTIVIDADES DE LA PRUEBA.



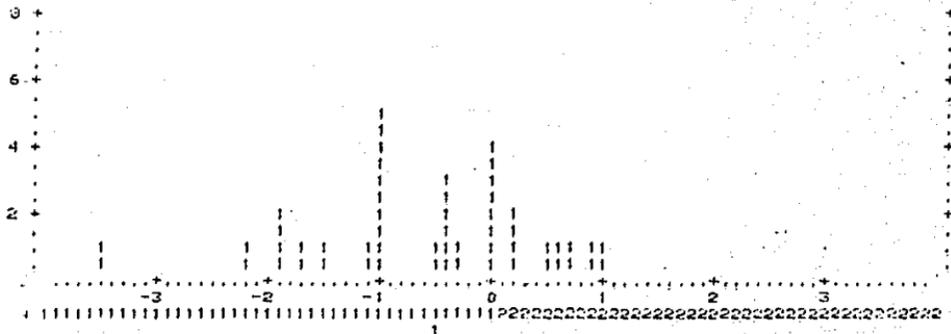
GRAFICA 5: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA MONTESSORI
REALIZADA CON TODAS LAS ACTIVIDADES DE LA PRUEBA



GRAFICA 6: DISTRIBUCION DE AMBOS GRUPOS UTILIZANDO LOS PUNTAJES DE TODAS LAS ACTIVIDADES DE LA PRUEBA.



GRAFICA 7: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA TRADICIONAL
UTILIZANDO SOLO LAS VARIABLES FD Y S.



GRAFICA 8: DISTRIBUCION DE LOS SUJETOS DE LA ESCUELA MONTESSORI
UTILIZANDO SOLO LAS VARIABLES FD Y S.

