

14810

REFINA

M  
P659 p

6.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO

**PENSAMIENTO CREATIVO FIGURATIVO Y ACTITUD DE LOS  
EDUCADORES HACIA EL COMPORTAMIENTO  
CREATIVO DE LOS ALUMNOS, DE ESCUELAS  
ESPECIALES DE LA COMUNICACIÓN EN LA QUINTA REGIÓN**

**TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA  
PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
PSICÓLOGO  
Y AL GRADO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**ESCUELA DE PSICOLOGIA**

**POR**

**PAULA PINTO CARREÑO**

**PROFESOR PATROCINANTE  
BIANCA DAPELO PELLERANO**

**VIÑA DEL MAR, CHILE  
ABRIL, 2000.**





*“Entonces dijo Moisés a Jehová :  
¡Ay, Señor! Nunca he sido hombre  
de fácil palabra, ni antes,  
ni desde que hablas a tu siervo;  
porque soy tardo en el habla y torpe de lengua.  
Y Jehová le respondió :  
¿ Quién dio la boca al hombre ?  
¿ O quién hizo al mudo y al sordo,  
al que ve y al ciego ?  
¿ No soy yo Jehová ?  
Ahora pues, vé, y yo estaré con tu boca,  
Y te enseñaré lo que hayas de hablar.  
(Exodo 4 : 10 - 11.)*

*A Dios, ser supremo y todopoderoso, que da y quita todo según su gran sabiduría, y me dio la posibilidad de llegar hasta acá, sin tener ningún mérito.*  
*A mi hijo Matías, mi pequeño y gran amor, y regalo de Dios, puñado de cariño, energía, sinceridad, sabiduría y creatividad, vida de mi vida en los momentos de tribulación y alegría, puntal de mi esfuerzo para trabajar por algo mejor.*  
*A ti papá, ejemplo de constancia, esfuerzo, esmero y responsabilidad, que sin quejarse es y seguirá siendo el sostén de su familia.*  
*A ti mamá, personificación de generosidad, dedicación, empeño, fuerza y valor para salir adelante haciendo todo correcto y muy bien.*  
*Y a ti querido Claudio, sustento y apoyo de mi corazón en los días que más lo necesité, por todo tu amor, paciencia, lealtad, comprensión y devoción que me brindaste.*  
*Todos mis seres amados, que sin ellos ahora sencillamente no existiría, ni sería quién soy.*  
*Les dedico este humilde fruto que simplemente no estaría sin vuestra hermosa existencia.*

## RECONOCIMIENTOS

A la Ps. Bianca Dapelo quien me apoyó y ayudó durante todo el desarrollo de la investigación mucho más allá de lo requerido en su labor profesional como profesor guía, y por la amistad que me ha brindado en este tiempo.

A todos los Directores y docentes de los Establecimientos Educacionales que formaron parte de esta investigación, ya que gracias a su tiempo y colaboración fue posible este estudio; y especialmente a todas las personas integrantes de Centro de Tratamiento y Desarrollo del Lenguaje de San Roque, lugar donde realicé mi práctica profesional y conocí la importancia de trabajar en la educación diferencial.

Al profesor y amigo Ronny Vallejos Arriagada de la Escuela de Estadística de la U. de Valparaíso, por su colaboración en el análisis estadístico de los datos.

A mi querido compañero y amigo Victor quién dedicó mucho de su tiempo para alentarme y acompañarme en toda la primera y última fase de este estudio, momentos que fueron especialmente difíciles para mí.

A mis amigos por su solidaridad y cariño, Juan Carlos, Pamela, Claudia (Escuela San Roque), Viviana y Toño.

A las secretarias de la Escuela de Psicología Sandra y Jeannette, por su disposición.

## TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
<b>RECONOCIMIENTOS</b> .....	iii
<b>TABLA DE CONTENIDOS</b> .....	iv
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	vii
<b>LISTA DE TABLAS</b> .....	viii
<b>RESUMEN</b> .....	x
<b>Cap.</b>	
<b>1 INTRODUCCION</b> .....	1
<b>2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	
2.1. IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
Preguntas de Investigación.....	7
2.2. OBJETIVOS.....	8
Objetivos Generales.....	8
Objetivos Específicos.....	9
2.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
Conveniencia.....	11
Implicaciones Prácticas.....	11
Implicancias Sociales.....	12
<b>3 MARCO TEORICO</b>	
3.1. LA DISCAPACIDAD.....	13
Preocupación Mundial por la Discapacidad.....	13
Preocupación Nacional por la Discapacidad.....	15
3.2. TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN.....	17
Perdidas Auditivas.....	18
Trastornos del Lenguaje.....	19
3.3. INTEGRACIÓN.....	21
3.4. CREATIVIDAD.....	27
1. Creatividad herramienta necesaria de la Integración.....	27
2. Hacia el Concepto Creatividad.....	32
3. Factores de la Creatividad.....	35
4. Características del Profesor Creativo.....	41
5. Proceso Creativo.....	44
6. Producto Creativo.....	46
7. Ambiente Creativo.....	48
8. Bloqueos de la Creatividad.....	52
9. Evaluación de Creatividad.....	59

3.5. ACTITUDES.....	61
1. Concepto de Actitud.....	66
2. Naturaleza de las Actitudes.....	67
3. Estructura de las Actitudes.....	69
4. Funciones de las Actitudes.....	72
5. Formación de las Actitudes.....	73
6. Estudio de las Actitudes.....	74
7. Medición de Actitudes.....	75
<b>4 HIPOTESIS Y VARIABLES</b>	
4.1. HIPÓTESIS.....	79
4.2. VARIABLES.....	81
1. Variables Dependientes.....	81
2. Variables Independientes.....	82
<b>5 DISEÑO METODOLOGICO</b>	
5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	85
5.2. TIPO DE ESTUDIO.....	86
5.3. POBLACIÓN.....	87
5.4. MUESTRA.....	87
1. Tipo de Muestra.....	87
2. Caracterización Muestra.....	89
5.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	91
1. Fuentes Vivas.....	91
2. Fuentes Materiales.....	92
3. Descripción Instrumentos de Medición.....	92
<b>6 RESULTADOS</b>	
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	99
1.1. Descripción de la variable PCF.....	99
1.2. Caracterización de la variable PCF según variables personales.....	102
1.3. Identificación de la variable PCF según variables laborales.	107
1.4. Análisis de la variable Actitud.....	112
1.5. Detección da la variable Actitud según variables personales.....	117
1.6. Descripción de la variable Actitud según variables laborales.....	122
2. ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN ENTRE GRUPOS.....	127
3. ANÁLISIS DE LA CORRELACIÓN.....	129

<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	
	7.1 CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN.....	130
	1. Resultados Generales.....	130
	2. Variable Pensamiento Creativo Figurativo.....	133
	3. Variable Actitud hacia el Comportamiento Creativo.....	136
	4. Variable perfeccionamiento en los últimos cinco años.....	141
	7.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	144
	7.3. PROYECCIONES.....	145
	Proyecciones Teóricas y Metodológicas.....	145
	Proyecciones de Intervención.....	145
	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>147</b>
	<b>APÉNDICES.....</b>	<b>152</b>
	<b>APÉNDICE A. BATERÍA DE INSTRUMENTOS.....</b>	<b>153</b>
	Nota de Presentación Investigación.....	154
	TTPC.....	155
	ESCAED.....	163
	Cuestionario de Información Personal.....	166
	<b>APÉNDICE B. PAUTA DE EVALUACIÓN TTPC Y ESCAED.....</b>	<b>168</b>
	Pauta de Evaluación TTPC.....	169
	Pauta de Evaluación ESCAED.....	175

## LISTA DE FIGURAS

Nº		Pág.
1.	Gráfico Curva de Normalidad P.C.F.....	99
2.	Gráfico P.C.F. según Sexo.....	102
3.	Gráfico P.C.F. según Edad.....	103
4.	Gráfico P.C.F. según Años de servicio.....	104
5.	Gráfico P.C.F. según Título Profesional.....	105
6.	Gráfico P.C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	106
7.	Gráfico P.C.F. según Niveles Educativos.....	107
8.	Gráfico P.C.F. según Dependencia Administrativa.....	108
9.	Gráfico P.C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente	109
10.	Gráfico Curva de Normalidad Actitud.....	112
11.	Gráfico Actitud por Items.....	113
12.	Gráfico Actitud según Sexo.....	117
13.	Gráfico Actitud según Edad.....	118
14.	Gráfico Actitud. Según Años de servicio.....	119
15.	Gráfico Actitud según Título Profesional.....	120
16.	Gráfico Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	121
17.	Gráfico Actitud según Niveles Educativos.....	122
18.	Gráfico Actitud según Dependencia Administrativa.....	123
19.	Gráfico Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente.....	124

## LISTA DE TABLAS

Nº		Pág.
1.	Frecuencia y Porcentaje según los tipos de Enseñanza en el Establecimiento (Pobl. v/s Muestra).....	88
2.	Frecuencia y porcentaje por Establecimientos (Pobl. V/s Muestra).....	89
3.	Frecuencia y Porcentaje de Profesores(as) encuestados(as) por Establecimiento.....	89
4.	Resumen Estadístico Descriptivo P. C. F.....	100
5.	Distribución puntajes del P.C. F. Total de la Muestra.....	100
6.	Distribución Puntajes del P.C. F. Sólo Mujeres.....	100
7.	Descripción de las dimensiones de la variable P. C. F. ....	100
8.	Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Fluidez.....	101
9.	Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Originalidad.....	101
10.	Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Título Abstracto.....	101
11.	Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Elaboración.....	101
12.	Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Resistencia al Cierre Prematuro.....	101
13.	Distribución puntajes P. C.F. según Sexo.....	102
14.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Sexo.....	102
15.	Distribución puntajes P. C.F. según Edad.....	103
16.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Edad.....	103
17.	Distribución puntajes P. C.F. según Años de Servicio.....	104
18.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Años de Servicio.....	104
19.	Distribución puntajes P. C.F. según Título Profesional.....	105
20.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Título Profesional.....	105
21.	Distribución puntajes P. C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	106
22.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	106
23.	Distribución puntajes P. C.F. según Niveles Educativos.....	107
24.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Niveles Educativos.....	107
25.	Distribución puntajes P. C.F. según Dependencia Administrativa.....	108
26.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Dependencia Administrativa.....	108
27.	Distribución puntajes P. C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente.....	109
28.	Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente.....	109
29.	Resumen Estadístico Descriptivo ESCAED (Muestra total v/s sólo mujeres).....	112
30.	Distribución puntajes Actitud Total de la Muestra.....	113
31.	Distribución Puntajes Actitud Sólo Mujeres.....	113
32.	Descripción de las dimensiones de la variable Actitud (Total Muestra).....	113
33.	Descripción de las dimensiones de la variable Actitud (Sólo Mujeres).....	114
34.	Distribución puntajes Actitud Dimensión Respeto a la Divergencia (Muestra v/s Mujeres).....	114
35.	Distribución de las respuestas en la Dimensión Respeto a la Divergencia.....	114
36.	Distribución puntajes Actitud Dimensión Valoración del Potencial Creativo de todo ser (Muestra v/s Mujeres).....	114
37.	Distribución de las respuestas en la Dimensión Valoración del Potencial Creativo de todo ser.....	115
38.	Distribución puntajes Actitud Dimensión Aceptación del alumno Creativo (Muestra v/s Mujeres) .....	115

39.	Distribución de las respuestas en la Dimensión Aceptación del alumno Creativo.....	115
40.	Distribución puntajes Actitud Dimensión Creencias sobre la naturaleza del Proceso Creativo (Muestra v/s Mujeres).....	115
41.	Distribución de las respuestas en la Dimensión Creencias sobre la naturaleza del Proceso Creativo.....	115
42.	Distribución puntajes Actitud Dimensión Concepción del papel que juega el desarrollo de la Creatividad en la sociedad humana (Muestra v/s Mujeres).....	116
43.	Distribución de las respuestas en la Dimensión Concepción del papel que juega el desarrollo de la Creatividad en la sociedad humana.....	116
44.	Distribución puntajes Actitud según Sexo.....	117
45.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Sexo.....	117
46.	Distribución puntajes Actitud según Edad.....	118
47.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Edad.....	118
48.	Distribución puntajes Actitud según Años de Servicio.....	119
49.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Años de Servicio.....	119
50.	Distribución puntajes Actitud según Título Profesional.....	120
51.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Título Profesional.....	120
52.	Distribución puntajes Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	121
53.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años.....	121
54.	Distribución puntajes Actitud según Niveles Educativos.....	122
55.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Niveles Educativos.....	122
56.	Distribución puntajes Actitud según Dependencia Administrativa.....	123
57.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Dependencia Administrativa.....	123
58.	Distribución puntajes Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente.....	124
59.	Promedio y Desviación Estándar Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente.....	124
60.	Diferencias Estadísticas P.C.F. según variables personales (Muestra v/s Mujeres).....	127
61.	Diferencias Estadísticas P.C.F. según variables laborales (Muestra v/s Mujeres).....	127
62.	Diferencias Estadísticas Actitud según variables personales (Muestra v/s Mujeres).....	128
63.	Diferencias Estadísticas Actitud según variables laborales (Muestra v/s Mujeres).....	128
64.	Correlación P.C.F. y Actitud en la Muestra Total.....	129
65.	Correlación P.C.F. y Actitud en las Mujeres.....	129

## RESUMEN

La presente investigación es un estudio descriptivo, correlacional; con un diseño no-experimental, transeccional; que tiene como cometido fundamental revelar cómo se presentan y qué relación existe entre el Pensamiento Creativo Figurativo, la Actitud de los(as) educadores(as) hacia el comportamiento creativo de los alumnos y, variables personales y laborales; en el 57.5% de los docentes que atienden a menores con trastornos de audición y lenguaje en Establecimientos de Educación Diferencial especializados en Trastornos de la Comunicación en la Quinta Región.

Los resultados indican que de la muestra solo un **15.15%** posee un pensamiento creativo figurativo alto (T.T.P.C. de Paul Torrance) y un **22.73%** posee una actitud favorable hacia el comportamiento creativo de los alumnos (ESCAED de Dapelo y Marcone). El **9.68%** de las mujeres posee una Actitud Favorable. La *relación entre ambas variables es positiva*, aunque *débil y aumentan* cuando los(as) docentes tienen entre 5-10 años de servicio y atienden a niños con discapacidad en el lenguaje y sordera. Ambas variables *disminuyen* sus puntajes en ausencia de perfeccionamiento en los últimos cinco años.

Una variable relevante en este estudio que diferencia favorablemente en la actitud de los(as) docentes es el perfeccionamiento en creatividad, dando luces para la intervención futura.

# CAPITULO 1

## INTRODUCCIÓN

La creatividad es un concepto que ha sido definido por diversos autores como una capacidad, un proceso, una actitud, un potencial, expresión o una solución a los problemas. Cualquiera sea la definición, todas ellas tienen indicadores comunes a la originalidad, flexibilidad, producir resultados nuevos, pensamiento divergente, expresión de lo interno, descubrimiento, innovación, cambios, iniciativa.

Día a día la sociedad actual experimenta constantes cambios en casi todas las áreas del quehacer humano, los cuales dan pie a transformaciones globalizadas de la cultura. Así, en la base de estas necesidades nace la Reforma Educacional la cual comienza bajo el gobierno de Don Patricio Aylwin Azocar (1990), alcanzando un mayor desarrollo en el gobierno de don Eduardo Frei Ruiz - Tagle. Se espera que a través de ella se dé mayor oportunidad a la superación de la pobreza y al aporte económico en nuestro país, pues con ella se consolidarán las bases para que los niños y niñas enfrenten y desafíen el futuro con seguridad (Bustos et al.1998).

Teniendo en cuenta los vertiginosos cambios que vive la sociedad de hoy y las exigencias que implican para el ser humano, se requiere de respuestas nuevas a problemas urgentes que van surgiendo. Se espera, que la *creatividad pueda ocupar un lugar relevante y privilegiado*; ya que personas creativas, abiertas a un mundo pleno de desafíos y oportunidades, capaces de adaptarse proactivamente a las cambiantes situaciones, constituyen la real esperanza para alcanzar la plenitud social del presente y futuro (Dapelo & Marcone, 1994). Por tanto, se convierte en una exigencia preparar personas creativas para configurar

un futuro exitoso.

Estimando la importancia de la creatividad, como una capacidad que deben desarrollar todos los individuos para enfrentar positivamente el medio en que se desenvuelven. Entonces la escuela, como organización social, juega un rol preponderante en el estímulo y desarrollo de la creatividad (Dapelo & Marcone, 1994). Es así, como textualmente la Reforma Educacional en los OF-CMO (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) de la Educación General Básica, plantea como desafío a la educación chilena el desarrollo de la creatividad debiendo instituirse en nuestro sistema escolar:

*2.1 Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica...*

*2.4.1 En relación con el crecimiento y autoafirmación personal.*

*Se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente; entre estos rasgos y cualidades: (...) \* Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje. (Ministerio de Educación, 1996 p.10-11)*

A pesar, de que ya es un mandato en la educación desarrollar la creatividad, como plantean Dapelo y Marcone (1994) la situación actual de la escuela es diferente:

*“... se observa que la escuela (en general), más que favorecer el desarrollo del comportamiento participativo autónomo y creativo, tiende sistemáticamente a favorecer la pasividad, la memorización y el individualismo, la obediencia, la reproducción fidedigna de los patrones del profesor... Todas estas características muestran la plena vigencia del método frontal de enseñanza que deprime las capacidades humanas y alienta poderosamente a la indiferencia y al conformismo... De lo expresado anteriormente se podría desprender que algunos de los más graves problemas que afronta el desarrollo de la creatividad estarían asociados a las metodologías que emplean los docentes, así como los modos de aprendizaje que se enfatizan en la unidad educativa... Es de suma importancia, que los profesores tomen conciencia que la formación activa, participativa y creadora se hace indispensable, tanto más cuanto que hoy se ‘exige’ un nuevo profesional de la educación que entienda la relación enseñanza aprendizaje como un proceso*

*creativo, única forma que el alumno adquiera la posibilidad de enfrentar con éxito las demandas del mundo presente y futuro... De aquí nace la necesidad de que los docentes realicen serios esfuerzos tendientes a evaluar su acción profesional en el ámbito del desarrollo de la creatividad de sus alumnos... Ello conlleva la urgente necesidad de que las organizaciones educativas realicen, en su interior, serias y profundas transformaciones que impulsen decididas acciones tendientes a generar el cambio requerido y así crear las condiciones para que el alumno logre competencias que le exige una sociedad en cambio constante (Dapelo & Marccone, 1994)*

Según el Decreto N° 192, el Gobierno “Aprueba Planes y Programas de Estudio para atender Niños con Trastornos de la Comunicación Primarios, Secundarios y Adquiridos, del Desarrollo y del Habla”, facultando, de este modo, a las Escuelas Especiales para aplicarlos. Lo expuesto anteriormente, permitirá dar escolaridad a niños de entre 2 a 11 años 11 meses (Ministerio de Educación, 1997). Específicamente el decreto facilita el desarrollo de tareas tan importantes como la atención de menores con problemas de comunicación, proporcionándoles, básicamente, una capacitación y una rehabilitación lo más rápido posible con el fin de integrarlos exitosamente a escuelas generales básicas, para que puedan seguir con una escolaridad normal, así como plantea Azcoaga (1977): “...devolver cuánto antes al niño a su entorno familiar y social al que tiene derecho...”.

Este período de escolaridad (al interior de estos centros especializados en la comunicación) en muchas ocasiones se torna de gran complejidad, dado que cada caso que se atiende tiene sus particularidades, cada menor es un universo distinto, posee un tipo y grado de discapacidad diferente. Junto a lo anterior, es también necesario reeducar, en la mayoría de los casos, a las familias y en especial a los padres, pues los padres de los menores tienden a presentar muy pocos recursos estimulativos para el desarrollo de las potencialidades del niño, manifestando falencias importantes en la forma de crianza, referidos, ya sea al manejo de las normas en el hogar, al desconocimiento de los pasos a seguir ante la presencia de un

trastorno de la comunicación, falta de valoración de lo importante que es una participación activa por parte de ellos en el hogar y de la asistencia sistemática de los niños a las escuelas (Azcoaga et al.1985; Melgarejo,1999). Debido a esto, los encargados directos en la rehabilitación, es decir, los(as) educadores(as), tienen mucho por qué velar. Los déficits en estos aspectos, y en otros concomitantes, van culminando en un elevado costo en tiempo para el niño dentro de la escuela (ausentismo, repitencias, deserción), además, un excesivo esfuerzo en el ámbito docente. Ante los conflictos ligados a las tareas del desarrollo de la comunicación, como la sobrecarga cualitativa de trabajo que ello demanda, la rehabilitación del alumno será realmente infructuosa si los profesores no logran adaptarse y flexibilizarse frente a cada caso en particular.

Por tanto, se estima como relevante la presencia del profesor en este contexto, pues él se constituye, sin duda, en un recurso pedagógico muy útil en el ejercicio de la docencia y más aún si en ese proceso de enseñanza- aprendizaje participan los alumnos que poseen un déficit en procesos vinculados a la comunicación, un coeficiente intelectual normal y están prontos a un proceso de integración en la enseñanza básica común.

Se prevé por tanto, que un docente creativo y actitudinalmente consecuente, diverge considerablemente del planteamiento que puede tener un profesor con índices bajos en creatividad y actitud neutral o negativa. La creatividad da plasticidad para adaptarse con más éxito a las dificultades, además facilita la búsqueda de soluciones alternativas para enfrentar pedagógica y didácticamente la rehabilitación de los niños con disfunciones en la comunicación. Un docente convencional al respecto probablemente insista con modelos de intervención pedagógicas poco pertinentes a la dificultad y tal vez, por lo mismo no tenga

“ocurrencias” para sobrellevar el proceso de enseñanza- aprendizaje en la forma que demanda un déficit en el área de la comunicación.

Este estudio tiene como cometido fundamental hallar si existe o no una relación entre dos fenómenos: el *pensamiento creativo figurativo del docente* (medido por T.T.C.P. Figural Forma A de Paul Torrance) y la *actitud hacia el comportamiento creativo de los alumnos* (medido con ESCAED de Dapelo y Marcone) en una muestra *de educadores(as) de menores con trastornos de audición y lenguaje*, pertenecientes a Establecimientos de Educación Diferencial especializados en Trastornos de la Comunicación en la Quinta Región. Interesa describir cómo manifiestan los docentes ambos fenómenos, contextualizados sí, por un conjunto de variables condicionantes tanto personales (sexo, edad, años de servicio, título y perfeccionamiento en los últimos cinco años) como laborales (niveles en los que trabajan, dependencia administrativa del establecimiento y tipo de discapacidad de la comunicación de los alumnos que atienden), ya que el vínculo docente – alumno no se da en el vacío sino en un sistema muy definido y estructurado.

Nuestro interés es hacer un aporte, a través de esta investigación en el campo de la Psicología Educacional, en especial a la Educación Diferencial de la región, indagando en estos aspectos, procesos que son potenciadores de una enseñanza- aprendizaje con mejores oportunidades para niños con una discapacidad en la comunicación, permitiendo así: una mayor comprensión de los fenómenos y abriendo la discusión sobre estos temas y futuras investigaciones en torno a estrategias de intervención.

Se espera que quien tiene un pensamiento creativo tenga también una actitud favorable frente al comportamiento creativo, tanto en un proceso de autopercepción como en un proceso de percepción de los demás. Es decir, quienes experimentan la *creatividad* la

expresan en *actitudes*. Así si un(a) docente creativo(a) reconoce creatividad en un alumno probablemente manifieste una clara actitud favorable a la creatividad de ese(a) alumno(a) (Heinelt, 1979). Por lo tanto, un(a) docente con estas características será de extraordinaria ayuda a sus alumnos, pues logrará desarrollar y reforzar una excelente herramienta para que niños con *discapacidad* de la comunicación y audición enfrenten el futuro de la *Integración* a la Escuela General Básica, con mejores posibilidades de éxito (Dapelo, 1998).

El trabajo en primera instancia, se desarrolla en torno al Planteamiento del Problema, revisión de los Objetivos (generales y específicos) de la investigación y la Justificación de la misma (conveniencia, implicancias prácticas y sociales).

En el tercer capítulo, se encuentra expuesto el Marco Teórico, que involucra: conceptos y acciones en torno a la *Discapacidad*, la *Integración* y *Trastornos de la Comunicación*; los fundamentos teóricos de las variables *Creatividad* y *Actitud*; y su concreción en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El cuarto capítulo está conformado por las Hipótesis y la definición de las Variables en estudio; el quinto por el Diseño Metodológico en el cual se incluye: una descripción de la Muestra (docentes de los establecimientos educacionales especializados en los trastornos de la comunicación de la Quinta región), los Procedimientos de Recolección de Datos y la descripción de los instrumentos de medición.

La sexta sección incluye los Resultados de la investigación (análisis de datos, frecuencias y correlaciones). Y finalmente, el trabajo expone las Conclusiones a la luz de los datos obtenidos en la investigación, y plantea las proyecciones en torno a futuras intervenciones en este ámbito educacional.

## CAPITULO 2

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1. IDENTIFICACION Y FORMULACION DEL PROBLEMA

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia de los(as) Educadores(as) especialistas en Audición y Lenguaje en la rehabilitación de los menores con Trastornos de la Comunicación y la importancia de desarrollar en ellos al máximo sus potenciales creativos, es menester de esta investigación determinar si *existe una relación entre el pensamiento creativo figurativo del docente y su actitud respecto del comportamiento creativo del alumno.*

#### *Preguntas*

Es desde este punto que se definen las preguntas de investigación fundamentales de esta tesis:

1° *¿Cuál es el pensamiento creativo figurativo y la actitud del educador hacia el comportamiento creativo de los alumnos, en una muestra de profesores(as) especialistas en trastornos de la comunicación de Establecimientos de Educación Diferencial de la Quinta Región?*

2° *¿Existen diferencias estadísticas significativas en el pensamiento creativo figurativo y la actitud de los(as) educadores(as) hacia el comportamiento creativo del alumno considerando algunas variables personales y laborales?*

3° *¿Qué relación existe entre el nivel de desarrollo del pensamiento creativo de los(as) profesores(as) y la actitud que tienen hacia el comportamiento creativo del(a) alumno(a)?*

## 2.2. OBJETIVOS

### *Objetivos Generales*

- 1º Estudiar y analizar: el pensamiento creativo figurativo de los(las) educadores(as) (medido por el T.T.C.P. Test “Thinking Creatively with Pictures Figural Booklet A”: Prueba de Pensamiento Creativo Figurativo Forma A, del Dr. Paul Torrance), y sus actitudes hacia el comportamiento creativo del alumno (medido por ESCAED “Escala de Actitud hacia el alumno Creativo”, de Dapelo y Marcone) en una muestra de profesores(as) especialistas en trastornos de la comunicación de Establecimientos Diferenciales de la Quinta Región.
- 2º Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo y la actitud de los(as) educadores(as) hacia el comportamiento creativo del alumno considerando algunas variables personales y laborales.
- 3º Establecer la correlación existente entre el pensamiento creativo figurativo y la actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno en la muestra de educadores(as) especialistas en trastornos de la comunicación de Establecimientos especializados de la Quinta Región.

### *Objetivos Específicos*

- 1.1 Describir el pensamiento creativo figurativo en la muestra de educadores(as) especialistas en trastornos de la comunicación de Establecimientos Diferenciales de la Quinta Región.
- 1.2 Caracterizar el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes de la muestra según las variables personales (sexo, edad, años de servicio, título profesional y perfeccionamiento en los últimos cinco años).
- 1.3 Identificar el pensamiento creativo figurativo de los(as) profesores(as) de la muestra considerando variables laborales (niveles educacionales, dependencia administrativa del establecimiento, tipo de discapacidad de la comunicación a la que brindan atención los(as) docentes en el establecimiento en que trabajan).
- 1.4 Analizar cuál es la actitud de los(as) educadores(as) de la muestra hacia el comportamiento creativo del alumno.
- 1.5 Detectar la actitud de los(as) educadores(as) de la muestra hacia el comportamiento creativo del alumno, según algunas variables personales (sexo, edad, años de servicio, título profesional y perfeccionamiento en los últimos cinco años).
- 1.6 Describir la actitud de los(as) educadores(as) hacia el comportamiento creativo del alumno considerando variables laborales (niveles educacionales, dependencia administrativa del establecimiento y tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención en el establecimiento en que trabajan).

- 2.1 Comparar estadísticamente las diferencias existentes en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes de la muestra, según su título, años de servicio y perfeccionamiento en los últimos cinco años.
- 2.2 Contrastar las diferencias estadísticamente significativas del pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes de la muestra, considerando niveles educacionales, dependencia administrativa y tipo de discapacidad de la comunicación a la que brindan atención en el establecimiento en que trabajan.
- 2.3 Establecer diferencias estadísticamente significativas de la actitud de los(as) educadores(as), según el título, años de servicio y perfeccionamiento en los últimos cinco años.
- 2.4 Determinar diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los(as) docentes de la muestra, considerando nivel educacional, dependencia administrativa y tipo de discapacidad de la comunicación a la que brindan atención en el establecimiento en que trabajan.
- 3.1 Correlacionar el pensamiento creativo y la actitud del educador hacia el alumno creativo en los(as) profesores(as) de la muestra.

## 2.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### *Conveniencia*

Los resultados de la investigación se proponen como antecedentes a considerar para la elaboración de posibles programas y talleres de capacitación destinado a docentes de menores discapacitados, orientados al desarrollo del pensamiento creativo como a las actitudes del educador, en pro de favorecer el desarrollo de la creatividad en el alumno dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior señala además que podrá ejercerse un control deliberado y favorable (en general, planificado) sobre el contexto que permitirá y demandará el fortalecimiento, de la creatividad en el alumno.

### *Implicaciones Prácticas*

La información obtenida permitirá redefinir los programas y curriculum de instrucción destinados a estas escuelas especiales.

Además permitirá también replantear las metodologías utilizadas con estos alumnos, en el entendido de que deben ser altamente sensibles a las particulares disfunciones que manifiestan estos estudiantes.

De estos dos aspectos señalados anteriormente se deduce que, los resultados de esta investigación debieran ayudar a mejorar algunos defectos en el proceso enseñanza-aprendizaje, dados en el complejo desarrollo de la educación para la integración en los alumnos con alguna discapacidad en la comunicación; esto es, se espera una incidencia en el ausentismo inducido por los padres, en las repitencias, en la deserción escolar, y/o lo más

importante en la posibilidad de potenciar máximo otras funciones psicológicas que no están alteradas (funciones sanas) de estos menores, entre otros; aspectos que posibiliten una futura inserción socio-educacional exitosa.

***Aporte Metodológico:***

Aporta conocimiento y evidencia empírica de la relación existente entre el desarrollo del pensamiento creativo en los docentes y su actitud hacia el comportamiento creativo del alumno.

***Implicancias Sociales***

La información que se obtenga efectivamente afectará el estado actual en que se encuentran la formación docente específicamente dirigida al área que estamos estudiando. Incitará a realizar cambios sustanciales en los procedimientos pedagógicos e instructivos realizados con los alumnos. Redundará en definitiva en un cambio en la percepción, en el conocimiento y en la acción tanto del docente, del alumno como también de los establecimientos educativos con respecto al mismo hito: la rehabilitación de los trastornos de la comunicación, desde otro prisma.

## CAPITULO 3

### MARCO TEORICO

#### 3.1. LA DISCAPACIDAD

##### *Preocupación Mundial por la Discapacidad*

Según las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, que fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo período de sesiones, el 20 de Diciembre de 1993:

Introducción, Párrafo 17. *“Con la palabra ‘Discapacidad’ se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial... que pueden ser de carácter permanente o transitorio.*

Párrafo 18. *Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. La palabra ‘Minusvalía’ describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. Esa palabra tiene por finalidad centrar el interés en las deficiencias del entorno físico y de actividades organizadas por la sociedad, por ejemplo... la educación, que se oponen a que las personas con discapacidad participen en condiciones de igualdad”* (Naciones Unidas, 1994, p.11).

La preocupación por ofrecer *oportunidades equivalentes* a las personas que tienen alguna discapacidad, constituye hoy en día una preocupación mundial, buscando así disminuir el grado de minusvalía en sus vivencias; con este fin las Naciones Unidas han hecho hincapié en una serie de circunstancias posibles de mejorar, entre ellas se encuentran la Rehabilitación y la Educación:

Introducción, Párrafo 23. *“La Rehabilitación es un proceso encaminado a lograr que*

*las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo... de manera que cuenten con los medios para modificar su propia vida y ser más independientes. La rehabilitación puede abarcar medidas para proporcionar o restablecer funciones o para compensar la pérdida o falta de una función o una limitación funcional” (Naciones Unidas, 1994, p.13)*

*Parte II, Artículo 6, Educación. “Los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primarios, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (Naciones Unidas, 1994, p.24)*

Como se puede ver claramente, se hace necesario tomar todas las medidas posibles para lograr esta misión y como especifica este mismo artículo en párrafos posteriores este no es un deber exclusivo de cada escuela, sino de toda la sociedad, entre lo cual no queda fuera la Universidad como Institución formadora de profesionales con ética y preocupación social:

*“La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar... deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades... La enseñanza debe impartirse a las niñas y niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad” (Naciones Unidas, 1994, p.25)*

Siendo una ardua labor todo lo antes expuesto, agrega además:

- *Debe prestarse especial atención a los niños muy pequeños y a niños de edad preescolar con discapacidad.*
- *Para que las personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, se debe: (a) Contar con política claramente formuladas; (b) Permitir que los planes de estudio sea flexibles y (c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo. (Naciones Unidas, 1994 p.25)*

### *Preocupación Nacional por la Discapacidad*

El progreso nacional en el tema de la discapacidad refleja la influencia y tendencia internacional. Es así como este asunto entre otros, cobra fuerza en el concierto nacional. Ha culminado hace aproximadamente cuatro años la “Década Internacional de la Discapacidad” promulgada por la organización de Naciones Unidas, cuyo interés era generar y motivar compromisos nacionales e internacionales. Chile se incorpora a las iniciativas globales internacionales a través de la firma de la “Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas de atención integral a las personas ancianas y discapacitadas en Iberoamérica” en 1992, comprometiéndose a incorporar el tema en su agenda político- legislativa. Este compromiso comienza a dar frutos en Enero de 1994 con la promulgación de la Ley N° 19.284 de “Integración Social para las personas con discapacidad”. (Mideplan, 1996)

Aunque la Ley N° 19.284 marca un verdadero hito en la integración de las personas discapacitadas, no es la culminación de este proceso (pues aún es necesario derribar barreras, como es el caso del desarrollo de la conciencia social de respeto ante estos derechos); ni tampoco es el comienzo, pues anteriormente nuestro país había adelantado pasos, sobretudo en el marco legal de la Educación Diferencial, como los resume de manera breve Bianca Dapelo (1998):

1. *Constitución Política de La República Artículo N° 10 precisa que el estado debe fomentar el desarrollo educacional en todos los niveles del sistema.*
2. *Ley 18.962 de 1990: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) establece Normas y Conceptos. Enfatiza la libertad de enseñanza.*
  - 2.1. *Artículo 2° inciso 1°: La educación es un derecho de toda persona, por lo tanto, se debe promover el encuentro respetando la diversidad.*
  - 2.2. *Artículo 14 y 15, inciso 2°: flexibilidad en cuanto a modalidad de estudios y edad de ingreso a E.G.B y E.M.*

3. Decreto 490 de 03- 04- 1990. Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes.

3.1. Artículo 1º establece normas para la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales al sistema común en los niveles prebásico, básico y Medio.

Artículo 2º discapacitado es la persona que por sus características tiene necesidades especiales ante las tareas de aprendizaje, demandando determinadas adecuaciones educativas para asegurarle reales posibilidades de aprendizaje y adaptación...

3.2. Artículo 27: explicita el requerimiento de adecuación curricular y enseñanza complementaria como facilitantes de la integración. En el inciso 2º puntualiza las alternativas de clases especiales en el sistema común y por último educación especial por el tiempo que sea necesario.

4. Ley 19.284 de 1994. Establece normas (forma y condiciones) para la plena integración social de las personas con discapacidad.

4.1. Artículo 3º. Existe discapacidad en la medida que se vea obstaculizada en a lo menos un tercio la capacidad de integración educativo- laboral- social del individuo.

4.2. Capítulo III, Artículo 26 concibe a la educación especial como un sistema de apoyo a la educación común desarrollando su acción en el sistema regular al proveer recursos especializados.

4.2.1. Caracteriza las Necesidades Educativas Especiales como “el conjunto de medios que es preciso instrumentalizar para la educación del alumno”, quien temporal o permanentemente tiene dificultades para alcanzar la autonomía en sociedad... (Dapelo, 1998 p.2-3)

En el contexto de la Política Nacional y la Ley N° 19.284, se considera: “Discapacidad” como la restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en una forma dentro del margen que se considera normal; “Deficiencia” en función de ello, se define como la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica o anatómica; “Discapacidad Educativa” es aquella deficiencia psíquica, mental, física o sensorial en que la persona por sus características, tiene necesidades especiales ante las tareas de aprendizaje, las que demandan adecuaciones curriculares a fin de garantizarle reales posibilidades de educación. (Mideplan, 1994).

### 3.2. TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN

La facultad de comunicarse es uno de los dones más preciados del hombre realizándola fundamentalmente en nuestra sociedad a través del lenguaje oral, éste por medio de su capacidad para distinguir y reconocer el significado de los sonidos, junto con su habilidad para reproducir una variedad de ellos con su voz, ha desarrollado este sistema de comunicación con sus semejantes. Gracias a la audición y al lenguaje, se pueden captar y emitir todos los matices de voz, los cuales entregan un valor insospechado a la comunicación. Sin estos, son realmente imposibles la imitación y el aprendizaje espontáneos del lenguaje verbal, un sistema de comunicación capaz de representar simbólicamente las realidades de su medio ambiente, con el cual se puede: heredar las experiencias de sus antecesores, asimilar directamente los conocimientos de sus padres y de los demás individuos que los rodean y más adelante por medio del lenguaje escrito, ponerse en contacto con el rico tesoro cultural del pasado y del presente. (De la Paz et al. , 1990; Azcoaga et al. 1985)

El lenguaje aparece durante el período que se extiende entre los 2 a los 12 años, siendo el período crítico entre los 3 y los 5 años en el que el niño es provocado de algún modo por el medio ambiente; de manera que los sonidos que oye y ha estado oyendo todo el tiempo adquieren súbitamente una importancia particular, produciéndose paulatinamente una organización y desarrollo del pensamiento a través del proceso de comunicación oral. Este proceso comunicacional, a su vez, necesita que el individuo desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas básicas para realizarlas eficientemente (De la Paz et al., 1990): a) Formulación del Lenguaje, b) Expresión del Lenguaje, c) Recepción del Lenguaje Hablado y d) Comprensión del Lenguaje.

Cuando una o más de las habilidades básicas están alteradas en un sujeto, estamos frente a un trastorno de la comunicación, donde ciertamente el proceso de comunicación entre dos personas se verá afectada.

A continuación se describirá brevemente los Trastornos de la Comunicación causales de matrícula en los establecimientos especializados en la comunicación.

### ***Pérdidas Auditivas***

Existen diferentes grados de pérdida auditiva, y por lo tanto diferentes consecuencias e incidencias en el lenguaje y la comunicación, a continuación nos referiremos a la de Alice Streng, fonoaudióloga norteamericana de la U. de Wisconsin, quien divide en los siguientes rangos de audición denominándolos y para efectos de mejor comprensión anexaremos la intensidad promedio de la voz:

<b>Grados en Decibeles</b>	<b>Denominación</b>	<b>Intensidad promedio del sonido</b>
40-60 (dB)	Hipoacusia Moderada	Voz conversada (60 dB)
60-80 (dB)	Hipoacusia Severa	Voz gritada (90 dB)
80 o más (dB)	Sordera	Sonido de un Jet (120 dB)

Si un niño padece de hipoacusia moderada podrá desarrollar el lenguaje espontáneamente (con distorsiones y omisiones), en cambio no ocurrirá lo mismo con aquel niño que padece sordera, quien necesitará de una educación especial para lograr desarrollarlo. Se puede decir entonces que las implicaciones en el desarrollo del lenguaje no serán las mismas según el rango de pérdida auditiva. Lo mismo ocurre con la edad en que se presenta la pérdida: *prelingual* (sordos de nacimiento o dentro del primer año de vida), *postlingual* (después de los 5 primeros años de vida) quienes tendrán mejores posibilidades, pues mientras más tarde

se adquiriera el déficit auditivo, el desarrollo del lenguaje se verá más favorecido (De la Paz et al., 1990).

### ***Trastornos del Lenguaje***

Las anomalías del lenguaje son "*todas las diferencias de la norma en cuanto a la forma, grado, cantidad, tiempo y ritmo lingüístico que dificultan la relación interpersonal*". (Santiuste, 1991 p. 46). Según Santiuste (1991), los trastornos del lenguaje pueden afectar tres grandes áreas que comprenden las tres principales manifestaciones lingüísticas, éstas son

- ***Fónica:*** Consiste en la articulación, producto de la organización y combinación de los diferentes órganos que participan en la producción de los distintos sonidos del lenguaje llamados fonemas.
- ***Morfosintáctica:*** Se ve alterada la formulación del lenguaje. En esta área se pueden distinguir dos partes, la morfológica y la sintáctica, la primera se encarga de la estructura interna de las palabras, es decir de su pertenencia a las categorías de género, número, persona, etc.; mientras que en la segunda se analiza la estructura de las frases, es decir del orden y la combinación de sus componentes (palabras) dando lugar a unidades mayores de significado como por ejemplo oraciones.
- ***Semántica:*** Esta se relaciona con el significado que se establece entre las unidades lingüísticas que se expresan y los elementos del entorno, es decir la relación que existe entre el símbolo y lo que representa (signo lingüístico).

Con el fin de aunar criterios diagnósticos, se utilizará la clasificación Ingram T.T. (Ministerio de Educación, 1997).

- a) **Trastorno Leve o Grado I:** presenta retardo en la adquisición de sonidos, Comprensión Normal, desempeño lingüístico expresivo inferior a la edad cronológica.
- b) **Trastorno Moderado o Grado II:** presenta retardo más severo en la adquisición de sonidos o del desarrollo del lenguaje, Comprensión Normal, Déficit semántico, Sintaxis no conservada, Pragmática pobre y poca iniciativa de conversación.
- c) **Trastorno severo o Grado III:** Retardo aún más severo de sonidos y del desarrollo del Lenguaje, retardo importante del nivel semántico y sintáctico, dificultad en la comprensión verbal, Pragmática deficiente, coherencia temática inestable, existencia de ecolalia y/o perseveraciones.

**Trastorno Primario:** es aquel en el cual no es posible determinar con precisión las causas que los provoca (Ministerio de Educación, 1997).

**Trastorno Secundario:** es aquel que está originado por un componente neurológico, sensorial o psicológico clínicamente demostrable que altera en distinto grado de diversidad los procesos expresivos y/o comprensivo del lenguaje. Se entenderá por trastorno del Desarrollo del Lenguaje aquella alteración que se haya producido durante la etapa de adquisición del mismo (entre los 2 y 4 años de edad aproximadamente) como secuela de un daño a nivel del Sistema Nervioso Central (Ministerio de Educación, 1997).

**Trastorno del Habla:** aquella alteración que presenta el niño en la producción de sonidos y en la fluidez y ritmo del habla (Ministerio de Educación, 1997):

- (a) *Dislalia:* Alteración sistemática en la producción de uno o más fonemas, caracterizado por la omisión, sustitución, adición y/o distorsión de ellos.
- (b) *Espasmofemia:* Alteración de la fluidez del habla, manifestándose por repeticiones, prolongaciones, bloqueos o interrupciones en el ritmo del habla.

### 3.3. INTEGRACIÓN

#### a) Principio de Normalización:

*“Establecer relaciones íntimas, positivas e interpersonales entre ciudadanos ordinarios y aquellos que padecen una discapacidad o minusvalía o que son devaluados por otro motivo, no basta entonces con compartir un espacio físico. Consiste en Normalizar el entorno, reconociendo y aceptando las diferencias”*(Araneda, 1990 p.53)

#### b) Integración:

*“Estar integrado, desde una perspectiva psicosocial, supone participar con..., interactuar..., formar parte de grupos diversos... Ello implica el establecimiento de canales de comunicación entre los actores del campo social, previa adopción de valores y códigos propios de las partes que se integran”* (Araneda et al., 1990 p.54)

Así como postula Munné (1979), la *integración del discapacitado*, es sin duda el *primer y más elevado objetivo* de la Educación Diferencial. Indudablemente, este es uno de los desafíos que enfrenta actualmente la educación chilena, la integración de los niños impedidos a las escuelas comunes. Con la aprobación de la “Ley N° 19. 284, de Integración Social de las personas con discapacidad”, la integración es ahora un mandato que se debe llevar a la práctica en forma eficiente, con el fin de lograr el objetivo máximo, la Integración del discapacitado a la Sociedad. Aunque este es un hito dentro de la historia política de nuestro país, desde décadas atrás que alumnos discapacitados cursan su escolaridad integrados (Martínez et al., 1996).

A través de la historia la sociedad ha tendido a segregar las personas con discapacidad; actitud que parece tener relación importante con el nivel de desconocimiento de los potenciales desarrollos y también con la problemática general que rodea a los sujetos que presentan alguna limitación (Martínez, 1996; Mideplan, 1996).

En torno a la problemática Segregación /Integración existe hoy en día una abundante

bibliografía en el ámbito nacional e internacional. La reflexión hecha por Pinetti & Isasi (1995) que ha continuación se expondrá, grafica en parte el verdadero trabajo de “joyería” que debe realizar el docente encargado de los menores con discapacidad auditiva para lograr el esperado "equilibrio" entre estos dos polos, situación análoga ocurre en la rehabilitación de los menores con trastorno del lenguaje:

*“Aún cuando, las actitudes hacia los deficitarios han evolucionado positivamente a través del tiempo, cierto grado de segregación perdura en la actualidad, apreciándose frecuentemente indiferencia, desconocimiento, desconfianza y desvalorización... Los profesionales que enfrentan la educación especializada reciben la influencia de la sociedad, siendo relevante el conflicto que enfrentan entre dos valores culturales. “respecto a las diferencias” y “derecho a la igualdad” (Nordén, 1981). Posiblemente la solución del conflicto sea el equilibrio entre ambos valores. La inclinación hacia uno, en desmedro del otro, podría desvirtuar el objetivo de la educación (desarrollo integral de la persona sorda). Al pretender la igualdad... su “normalización “ e integración como uno más al grupo mayoritario, sin aceptar ni respetar sus diferencias (con frecuencia desvalorizándolas), se afecta su identidad... la aceptación y valorización de sí mismo como tal... Si, por el contrario, se pretende respetar sus diferencias, maximizando este valor, se puede favorecer la segregación y consecuente desvalorización, lo que afecta su desarrollo socio- emocional, especialmente su autoestima. En cambio, si la educación asume un auténtico respeto por las diferencias y favorece, simultáneamente, la igualdad aportando recursos para su integración... (sin descuidar la aceptación y valoración de sí mismo...) se está velando por el desarrollo integral del deficitario auditivo” (Pinetti & Isasi,1995 p.15)*

Confirmando lo antes dicho, Bianca Dapelo (1998), agrega en torno al desarrollo de nuestras actitudes respecto de la discapacidad:

*“Indudablemente que se ha recorrido un largo camino en la concepción de la discapacidad, desde considerar al individuo afectado como anormal, sin posibilidades, o con posibilidades limitadas, hasta enfatizar sus áreas fuertes y la medida en que su autorrealización como ser único es la resultante de la interacción de sus variables personales con su ambiente psicosocial y físico cultural. Esta última postura, flexibiliza los límites de expectativas conductuales y al mismo tiempo, abre una gama de posibilidades a cualquier persona, planteando un desafío a los distintos subsistemas de nuestra sociedad, en el sentido de cambio mental y de estrategias operativas que involucren una acción transectorial mancomunada y sistemática” (Dapelo, 1998 p.1)*

El proceso de integración de cada individuo contextualizado por la situación psicosocial en los que se desarrolla su proyecto de vida, puede constituirse en marcos rígidos, limitados y carentes de estímulos, o flexibles, abiertos y estimulantes a las oportunidades de vida normalizadoras para quienes tienen necesidades educativas peculiares (Dapelo, 1998).

Según Sergio Manosalva (1990) el principio de integración se sustenta en el derecho irrefutable que tiene toda persona de vivir con deberes y derechos en su propio marco social.

Para Bianca Dapelo (1998) la *integración es un proceso de naturaleza personal y social, dinámico, evolutivo, creativo, transectorial y diferencial.*

### **1. De naturaleza Personal y Social**

*“Psicológicamente es un principio que guía el desarrollo del hombre quién para lograr su plenitud y dignidad requiere del intercambio cualitativo y cuantitativo con los miembros y elementos naturales/ culturales que constituyen las diversas organizaciones de la sociedad”.* (Dapelo, 1998 p.4)

Postura que coincide con Patricia Araneda (1990) y Rodolfo Vega (1990). Para Araneda la integración no sólo se trata de integrar a las personas discapacitadas en la sociedad, es también, necesario que el resto de las personas que forman parte de la sociedad se integren a los valores y códigos de las personas con discapacidad; el proceso de integración, por tanto, es un proceso de doble vía: a) preparar a la sociedad para que integre a las personas discapacitadas, b) preparar a las personas con discapacidad para que se adapten (Araneda, 1990). Y para Vega, pensar acerca del proceso de integración escolar implica asumir en la práctica y en la reflexión, fenómenos educacionales, sociales, económicos, políticos y culturales (Araneda et al., 1990).

## 2. Dinámico

*“Puesto que el cambio es inherente a él, es decir, presenta fluctuaciones asociadas, por una parte a las implicancias evolutivas de las necesidades peculiares del individuo involucrado, y por otra a las de índole sociocultural, política y tecnoeconómica de la sociedad en particular”.* (Dapelo, 1998 p.4),

Característica también definida por diversos autores, como Marchesi (1995):

*“El concepto de Integración educativa no posee unos límites precisos e inmutables, que diferencian nítidamente las experiencias que están incluidas en él de aquellas otras que permanecen externas al mismo. La integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, que puede variar de un lugar a otro y que puede adaptar estilos diversos en su organización y en su realización. Estas formas distintas de concretar la integración, deben ser elegidas en función de las características del alumno y de las posibilidades que ofrece la organización educativa, y pueden ir cambiando en la medida en que estas características, van modificándose”* (Marchesi, 1995 p.297)

Manosalva (1990) plantea acerca de la integración, algo similar: es un proceso continuo y dinámico, que le da la posibilidad a la persona con necesidades especiales, normalizando sus experiencias en sus distintas áreas: vida comunitaria, vida escolar y vida laboral, con el *apoyo especial que requiera* en cada caso. Donde existen tres niveles de integración: (a) *Física*: representada por una aproximación geográfica entre personas con y sin deficiencias; (b) *Funcional*: utilización de los mismos recursos existentes en el entorno, por parte de las personas con y sin deficiencias; (c) *Social*: Acercamiento social mediante interacciones espontáneas y establecimientos de vínculos afectivos.

Para Dapelo (1998) en cambio, existen cinco niveles procesuales de integración, los que involucran diferentes sistemas de creencias, valores e intercambio psicosocial:

NIVEL PROCESUAL	CREENCIAS	VALOR	INTERCAMBIO
1.	Integración Física	Estar	Pasivo
2.	Integración Funcional	Hacer	Reactivo
3.	Integración Experiencial	Ser	Afectivo
4.	Integración Transpersonal	Actuar	Cooperativo
5.	Integración Organizacional	Crear	Proactivo

Este análisis permite, una visión creativa (Valor: Crear) y constructiva de relación (Intercambio: Proactivo), donde participan ambas partes sin diferencias. Ambos autores además plantean, que estos niveles se desarrollan tanto en el entorno escolar, laboral como comunitario (Dapelo, 1998; Manosalva, 1990). Esto se traduce en variaciones en la toma de decisiones en el continuo segregación/integración a distintos niveles de la sociedad, afín de potenciar y facilitar el desarrollo de las capacidades del sistema social para satisfacer las demandas de mejoramiento vital de las personas con requerimientos específicos desde lo más concreto hasta los niveles de proacción (Dapelo, 1998)

### 3. *Evolutivo*

*“Pues es un fenómeno en desarrollo, que como tal tiene sus etapas peculiares a cada sistema sociocultural, estando muy ligado al cambio mental de sus integrantes. Esto guarda íntima relación con las posturas antropológicas de los individuos frente al ser humano y a sus perspectivas de autorrealización, y en un plano más específico a su integración a la vida en sociedad como miembros activos” (Agrega acerca de este tópico)... “Personalmente considero que el atributo de ‘necesidades especiales’ no me satisface ya que en el contexto histórico presente la connotación de “especial” aún lleva implícito el sello de la exclusión y la “necesidad” se centra en el individuo como carencias... Opto por pensar que la persona con requerimientos peculiares de apoyo societal también tiene fortalezas para ofrecer al intercambio psicosocial constructivo y por lo tanto considero que el desafío se orienta hacia el aprendizaje responsable y solidario para lograr un mejoramiento de los niveles de desarrollo societal con sentido del bien común... Esta realidad se traduce en una aproximación sucesiva y gradual a la aplicación de un modelo de integración cada vez más permeable y amplio en oportunidades de autorrealización para todos los individuos de una sociedad. Esto sería variable según las características de la etapa psicosocial, tecnoeconómica y política que atraviesa un grupo humano. (Dapelo, 1998 p.5-6)*

### 4. *Creativo*

Además Bianca Dapelo (1998) afirma que la integración es un proceso *Creativo*, que conlleva, por tanto un desafío innovador, necesario de revisar autocriticamente, reorganizando y redefiniendo constantemente, tolerando frecuentemente un margen de

ambigüedad (como parte del proceso de cambio) y permitiendo la concurrencia de múltiples alternativas frente a las dificultades que aparecen. Añade:

*“Desde su generación y en el largo camino de consolidación en una sociedad, requiere concebirse como un proceso de sensibilización social permanente, ¡es la vida personas la que está en juego!. De aquí pensarlo como un proceso flexible, en el que no existen patrones fácilmente replicables sino que indicios de variables claves que orientan el accionar”.* (Dapelo, 1998 p.6)

Respecto a este planteamiento otros autores como Victor Molina (1990), afirma:

*“La fortaleza de una cultura no se determina por su capacidad de resistir al cambio sino por su habilidad para reaccionar creativamente ante la realidad de una nueva situación... En una situación de heterogeneidad cultural podemos pensar en la existencia de dos tipos de mecanismos básicos, que tienden a confrontar y resolver tal heterogeneidad. Por un lado, podemos visualizar mecanismos de segregación, tendientes a aislar y privilegiar ciertos elementos y a excluir lo diferente. Por otro lado, podemos visualizar mecanismos de integración, tendientes a articular lo heterogéneo y en donde lo diferente aporta el enriquecimiento de todos y de cada uno de los elementos de una determinada cultura... Creemos que la propuesta sobre la integración escolar a un tipo de pensamiento y aun modo de acción “que tiende: a asociar lo disociado, a valorar el contraste, lo enriquecedor del juego de lo heterogéneo, de lo diferente” y que busca así “integrar lo heterogéneo y hacer converger lo diferente” (Araneda et al., 1990 p.19-20)*

##### **5. Transectorial**

*“A mi modo de ver, una alternativa para plasmar una integración de calidad es reconociendo su condición de Transectorialidad, ya que la asociación y la interdependencia son inherentes al fenómeno integrativo. En esta mira, exige a los diversos sectores de la estructura social, la capacidad de traspasar los propios límites, revisando previamente sus debilidades, para optimizarlas y sus fortalezas para ofrecerlas en el intercambio social, en un plano de integración, objetivo, paulatino y progresivo” (Dapelo, 1998 p.6)*

##### **6. Diferencial**

*“Por lo tanto de la revisión crítica personal/social, en una gradiente de lo micro a lo macro, en las perspectivas. Valórica, afectiva; comunicacional, legal, económica y tecnológica, se obtendrá una comprensión Diferencial valiosa de perspectivas procesuales de integración que se puedan potenciar y construir en un plano personal, local, regional y nacional” (Dapelo,1998 p.7)*

Dentro de este contexto, es que esta investigación toma la definición de Integración de la Psicóloga Bianca Dapelo (1998), pues es capaz de englobar de manera sencilla, precisa y profunda este complejo proceso de enseñanza- aprendizaje psicosocial plasmado en el trabajo con niños discapacitados en la comunicación, relacionándolo con la creatividad.

### 3.4. CREATIVIDAD

#### *1. Creatividad herramienta necesaria de la Integración*

A partir, de todo lo expuesto en la sección de integración cabe referirnos al planteamiento que hace Azcoaga, Bello, Citronovitz, Derman y Frutos (1985) sobre la última etapa *Rehabilitación* de los trastornos del Lenguaje (el cual es aplicable a la sordera), denominada por ellos 'Readaptación' debiera tener por objetivo: Modificar las condiciones del ambiente para asegurar así el desenvolvimiento máximos de sus facultades intelectuales, afectivas y conativas en un clima familiar y social.

Teniendo presente el objetivo de la educación diferencial: "La Integración" y el planteamiento de Azcoaga (y colaboradores) recién descrito, es que la siguiente reflexión plantada por Bianca Dapelo (1998) toma gran fuerza: "*¿Qué camino seguir?*" "*Educación la fuerza del futuro...*".

Sin olvidar que estamos en el nuevo milenio, época donde el recurso que más cuenta es la "*fuerza intelectual*" la creatividad y la capacidad humana, es decir, los productos de la mente (la investigación, la innovación y la adaptación) (Dapelo, 1998). Ya que día a día toda

persona se ve enfrentada a cambios de todo orden en las diversas facetas de la vida, el acelerado desarrollo de la tecnología y los habituales problemas difíciles y llenos de tensiones que es necesario enfrentar, hacen patente la necesidad de personas capaces de inventar ideas aparatos o métodos nuevos, que puedan enfrentar los hechos sin importar lo incómodos o amenazantes que sean, personas que piensen y obren independientemente de las visiones pasadas o actuales (Torrance, 1977); puesto que las soluciones ya existentes a ciertos problemas están obsoletas, ya sea porque surgen nuevos problemas o porque simplemente se desea encontrar un mejor modo de realizar las mismas cosas de siempre. Es por eso que muchas veces la información con que se cuenta no es útil, pues los procedimientos aceptados como altamente válidos o conceptos estereotipados van restringiendo un futuro quehacer más idóneo (De Bono, 1993).

¿Cómo es posible que el hombre pueda generar ideas nuevas ante los requerimientos del ambiente cambiante?. Mediante la capacidad que posee el ser humano de reestructurar los conceptos ya existentes en la mente, negando el carácter axiomático que se tiende a conferir a los conceptos y procedimientos establecidos (De Bono, 1993). Se reconoce por tanto: que el desarrollo de actitudes creativas y de cambio, ocupan un lugar importante dentro de los fines y objetivos de la enseñanza que se busca desarrollar en la rehabilitación de los discapacitados. La sociedad en general aprecia el espíritu creativo de las personas como un factor clave para su bienestar y progreso, y por lo mismo es valorizado. Dada la situación contemporánea:

*“Es indudable que la escuela ya no puede limitarse a su función intelectual sino que además debe propiciar la formación y emergencia de una personalidad sana y constructiva. Este desafío se ha traducido en una constante revisión de los procesos educativos que se viven en el aula a fin de materializar una educación de calidad con equidad” (Dapelo, 1998 p.8).*

Situándonos dentro de este desafío, esta autora plantea necesario reconocer que influyen muchos factores en los procesos de integración familiar, escolar y comunitario. Por lo tanto:

*“El ingreso del niño y su integración enriquecedora a la vida escolar, dadas las exigencias que plantea el mundo actual a sus integrantes, se traduciría en tres ejes orientadores o fundamentales: (a) Demandas externas del medio para el alumno que sea creativo; (b) Necesidades básicas del alumno que lo motiven a comportarse creativamente; (c) Capacidad de Creatividad que el organismo posea en un momento histórico” (Dapelo, 1998 p.9)*

Posibilitando a través de este intercambio, el desarrollo y afianzamiento en el alumno de características como: *responsabilidad, independencia- seguridad*, contribuyendo así al proyecto de una educación de calidad donde los sujetos deberán recibir oportunidades de crear, recrear y producir.

*“De aquí se pretende la necesidad de aceptar la diversidad como condición favorable para una educación creativa que promueve la integración de todos sus integrantes sin renunciar a su identidad, sino que muy por el contrario, se construye a partir de la comprensión de la realidad pensada, sentida y valorada... En este contexto, podemos apreciar que el cambio requiere personas capaces de enfrentar los problemas con la esperanza y expectativas que da el conocer cómo se gesta el cambio” (Dapelo, 1998 p.10)*

Es así como se nos plantea, **la creatividad y la diversificación como una manera de concretar una integración rica en oportunidades** para estos menores. Donde se permita la implementación de herramientas *de pensamiento, afectivas y de ejecución*, que suponen una verdadera capacitación, como las siguientes:

- a) *Percibir los problemas de una forma relativamente amplia, considerando la mayor cantidad de elementos y puntos de vista posible;*
- b) *Poder formular los problemas de manera tal que puedan ser abordados;*
- c) *Tener una gran cantidad de alternativas de solución, considerando que a mayor cantidades de ideas, aumenta la posibilidad de encontrar la mejor respuesta;*
- d) *Tener la capacidad de utilizar con sabiduría y flexibilidad los recursos disponibles, o para crear recursos alternativos;*
- e) *Poder evaluar las ideas con criterio amplio y flexible;*
- f) *Poder llevar a cabo lo ideado con capacidad para planificar y voluntad de obra. (Dapelo, 1998 p.10)*

Cuando exista la conciencia de la necesidad de generar cambios en nuestro sistema, se podrá ver que el único camino es lograr que nuestro sistema sociocultural acoja y forme personas creativas, es decir, que este cambio se puede gestar sólo a través de la herramienta '*creatividad*'. Posibilitándose así, el desarrollar el potencial creativo, facilitando las condiciones de ambiente y culturales que permitan descubrir y motivar este desarrollo, situación que generalmente es muy escasa en la actualidad.

El planteamiento anterior, puede sonar a mucha idealización, pero es imperioso pensar positivamente, pues es realmente factible lograrlo, es posible conseguir *desarrollar el potencial creativo de los alumnos con requerimientos específicos* y existen algunas razones que sustentan este optimismo:

- a) *Pareciera ser que el potencial creativo se encuentra ampliamente distribuido y por lo tanto los alumnos con requerimientos específicos pueden contar con un elevado potencial creativo.*
- b) *En general sabemos que la creatividad no guarda estrecha relación con el nivel intelectual ni con habilidades o desempeño académico específico.*
- c) *La motivación constituye un factor crucial para la emergencia del potencial creativo, el que puede expresarse de diferentes maneras.*
- d) *Dada su naturaleza en parte motivacional, los educadores pueden apoyar los esfuerzos creativos de sus alumnos, respetando sus intereses, estimulando el comportamiento independiente y de pequeño grupo.*
- e) *Los educadores pueden demostrar a los alumnos como ser creativos, actuando creativamente, valorando de hecho la diversidad, así los alumnos con requerimientos específicos comprenderá que "ser distinto o creativo es aceptado" y "ser poco convencional" es algo connatural.*
- f) *Es crucial que el educador valore y aprecie lo que los alumnos hacen por sí mismos, evaluando los logros de manera apoyadora y estimulante del pensamiento divergente.*
- g) *Los educadores pueden generar ambientes propicios para la creatividad, enriqueciéndolos, variando los contextos de aprendizaje y utilizando materiales no verbales variados. (Dapelo, 1998 p.11)*

Esta visión de integración puede considerarse medular, ya que previo a la concreción de la integración es necesario plantearse preguntas como: *¿Integrar para qué?, ¿A quién? ¿Con respecto de qué? o ¿De quién?*, interrogantes que indudablemente tendrán que ser

respondida por cada miembro de las organizaciones, específicamente por cada educador en la organización educativa.

*“Es así como considero que las perspectivas de integración educativa se hallan mediatizadas por la revisión objetiva y constructiva de requerimientos y capacidades al interior de cada organización educativa para plasmar un proyecto de visión futura que promueva el desarrollo creativo de todos sus integrantes como condición para la integración enriquecedora, que considere no sólo al individuo afectado, sino que a su sistema de relaciones con su entorno familiar y comunitario”.* (Dapelo, 1998 p.12)

### **1.1. Estrategia De Intervención Alternativa:**

A partir de toda esta reflexión que Bianca Dapelo (1998) plantea una Estrategia de Intervención Alternativa:

#### **1. Con respecto a la Formación del Profesor:**

- a) *Considerar un nuevo concepto de formación profesional del profesor: la formación centrada en el puesto de trabajo, en la que el profesor actúa con su grupo de pertenencia con conciencia de igualdad en la diversidad.*
- b) *Focalizar la formación hacia proceso de adquisición de destrezas cognitivas, metacognitivas y relacionales del profesor, a fin de constituirse en un conector de los cambios integracionistas.*
- c) *Enfatizar el desarrollo de actitudes favorables al cambio y hacia la diversidad como característica positiva para el intercambio social constructivo.*
- d) *Facilitar el proceso de planeación, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos educativos promotores de la integración creadora de los individuos con requerimientos específicos a las organizaciones de la comunidad.*

#### **2. Con relación al diseño del Currículum para la Integración:**

- a) *Estimular y valorar la creación de variadas alternativas curriculares, considerando diversas salidas al mundo laboral, incluso desde el segundo ciclo de E.G.B., sin perder la articulación con las otras etapas educativas.*
- b) *Promover la flexibilidad en la generación y operacionalización de los planes y programas con sentido de bien común.*
- c) *Valorar la asunción de criterios evaluativos impregnados en la creatividad, tales como la fluidez, la originalidad, la elaboración y flexibilidad.*
- d) *Propiciar el diálogo transectorial en el análisis de fortalezas y debilidades de la organización escolar, considerando los valores, creencias y expectativas de los contextos familiar, laboral y comunitario.*

### 3. A Nivel Comunitario:

- a) *Promover la apertura de canales de comunicación fluidos entre los contextos comunitarios (educación, familia, asociaciones, trabajo) y gubernamentales (político, legal, económico) involucrados en el proceso de integración educativa y laboral*
- b) *Propiciar el desarrollo de investigaciones transectoriales que permitan conocer y comprender las ideas actuales, las acciones y las divisiones de los miembros de la comunidad frente al fenómeno integracionista. De esta forma se podrá construir bases sólidas que guíen el accionar con sentido y significado actual y futuro (Dapelo 1998 p.12-14)*

## 2. Hacia el Concepto Creatividad

Por años, los investigadores han buscado respuesta acerca del comportamiento creador. Según Heinelt (1979), pueden distinguirse a lo largo de la historia aproximadamente tres etapas:

1ª Fase “precientífica”, se caracteriza por una actitud interrogante, que por medio de la observación y la reflexión filosófica intenta descubrir el origen y esencia de la creatividad. Según esta concepción, el hombre creativo es objeto y cáliz de las inspiraciones divinas que debe aceptar y sufrir. En esta primera etapa se destacan los aportes de Platón, Darwin y Whitehead. Platón describía al artista como “quien tiene una divinidad que lo mueve y su inspiración es por todos reconocida”. Darwin explica la creatividad como “una fuerza vital comparada con la misma evolución de las especies”. Whitehead sitúa la creatividad como “la fuerza cósmica, asociando respectivamente, la creatividad al genio y el poder creador al potencial renovador y universalizante”

2ª Fase “preexperimental”, es determinada por diversos planteos que resultan de especial interés:

*Wertheimer... su obra abarca tanto problemas didácticos de enseñanza aprendizaje diferenciando estados intrínsecos de la genialidad;*

*Lersh... describe como elemento esencial de la estructura de la persona la función imaginativa, a la cual asigna su lugar en el área de la percepción del mundo y de la orientación hacia él (ámbito externo de la vivencia)*

*Freud... explica la creatividad como un proceso de sublimación.*

3ª Fase “experimental”, iniciada por Guilford en el año 1950. El concepto de Guilford se comprende en virtud de la situación política mundial de aquel momento, con la carrera de armamentos de las superpotencias, y de la crítica al

*sistema educacional norteamericano, orientado hacia un determinado concepto de inteligencia.* (Heinelt, 1979 p.7-9)

Paralelamente, la investigación ha demostrado que la creatividad, en cuanto a capacidad, es un potencial de todo ser humano y se manifiesta en cualquier ámbito, actividad o experiencia en que el hombre participe (Guilford et al., 1983; Torrance, 1970; Matusseck, 1977; Curtis et al., 1978; Maslow, 1990). Según Leonard Steinberg *"la creatividad es una cualidad humana distribuida normalmente y no hay nadie que carezca en absoluto de potencial creador"* (Curtis, Demos & Torrance, 1978 p.131). En este ámbito, es importante recalcar que la creatividad, como necesaria condición humana, puede ser susceptible de estimular y desarrollar, de aquí que esta capacidad adquiera una significativa importancia en los procesos de formación y desarrollo del ser humano. Al respecto se ha dicho que una de las principales vías a través de las cuales es posible desarrollarla es el sistema educativo (Guilford et al. 1983; Curtis et al, 1978; De la Torre, 1995). Tres de los supuestos básicos de Demos y Gowan, confirmando lo anteriormente dicho, justifican los esfuerzos de los educadores para incrementar la producción creativa de sus alumnos: *"(1) Todo individuo posee, en algún grado, capacidad creativa; (2) esta capacidad, en la forma en que el individuo la posee, es susceptible de desarrollarse en la práctica; y (3) semejante ejercitación es función propia de la escuela."* (Curtis et el., 1978 p.13)

La creatividad es una condición inherente del ser humano. A pesar de esto, la cultura, el medio en el que se está inserto, puede potenciar o inhibir la capacidad creadora. El deber del educador de hoy, como agente formador de personas, es potenciar esta capacidad, para que logre tener un pensamiento divergente de manera tal que sea capaz de visualizar nuevos

caminos, nuevas conexiones, para que pueda adaptarse a situaciones nuevas, y manifestar actitudes positivas y flexibles frente al cambio.

La espontaneidad del sujeto es clave, para enfrentar situaciones conflictivas; este atributo le permite aplicar un orden lógico a la forma de ver los obstáculos y descubrir distintos ángulos para solucionar el problema.

Guilford et al. (1983), al respecto, hace mención del *pensamiento convergente* (pensamiento que se utiliza para dar solución a problemas puntuales, su característica es ser secuencial, es decir, que avanza por líneas trazadas y tener una solución) y el *pensamiento divergente* (actividad mental, original e innovativa que se desvía de los patrones acostumbrados y que produce más de una respuesta aceptable al problema; es decir, pensamiento que se emplea para dar a los problemas diferentes soluciones, se caracteriza por emprender nuevos caminos, nace al hacer diferentes asociaciones, algunas de las cuales resultan peculiares o únicas). Saturnino de la Torre acerca del pensamiento divergente dice: “*La divergencia está en la diversidad de ideas, en la búsqueda de alternativas diferentes a un planteamiento o problema. Creatividad es ir más allá de lo aprendido*” (De la Torre, 1995 p.255). De Bono (1992) señala al *pensamiento lateral* como alternativa y complemento del pensamiento lógico o vertical, este tipo de pensamiento es sinónimo de pensamiento creativo, pues corresponde a un conjunto de procesos, cuyo fin es el uso de información para el logro de nuevas ideas, por medio de una estructuración hábil de los conceptos que existen ya en la mente; el cual busca su propia dirección, no excluye lo irrelevante, evita etiquetas y explora todos los caminos alternativos.

Es la acción bipolar del pensamiento, es decir, mezclar la realidad con la fantasía, la unión del pensamiento convergente (vertical o lógico) con el divergente (lateral o creativo),

escapando de las estructuras perceptuales preconcebidas, la base de la producción de ideas innovadoras, originales y valederas. Así, se es capaz de unificar lo dispar, pudiendo encontrar la razón de lo que es totalmente discordante y alcanzar profundidades integradas.

Para lograr el pleno desarrollo de estas características, es necesario que durante el proceso de formación y capacitación del docente se optimicen las competencias creativas, con el fin de que los educadores adopten actitudes favorables hacia la creatividad y, ojalá, potenciar el desarrollo de su propia creatividad, para alcanzar la plenitud propia y, a partir de esto, la más importante, permitir que cada individuo alcance su autorrealización, dando todas las oportunidades posibles para desenvolverse en libertad.

### ***3. Factores de la Creatividad.***

Aunque, todos los seres humanos somos en esencia creativos, hay unos más avanzados que otros, debido al medio en que se han desarrollado y a las diferencias individuales que nos hacen únicos. Será *misión educativa* desarrollar el comportamiento creativo de los alumnos, y esta estimulación no radica en decir: “Pinten libremente lo que quieran”, necesario es superar esta creencia de que la creatividad sólo se ejercita en las actividades de expresión plásticas y dinámicas. La creatividad se estimula sabiendo apreciar el comportamiento creativo en todas las áreas, es decir, se requiere de una actitud diferente, es necesaria una *capacitación integral de la creatividad* refiriéndola a todos sus factores, sin identificarse con uno de ellos. (De la Torre, 1995).

Destacar la dimensión creatividad implica promover sobre todo los factores de la creatividad. Los factores de la creatividad son los siguientes según De la Torre (1995):

**3.1. Fluidez o productividad.** Es la capacidad de producir gran número de ideas con rapidez y frecuencia.

*“La traducción educativa de este factor es la enseñanza activa en la que el escolar no solamente oye, sino que responde, participa y practica. Los planteamientos abiertos, posibles en todas las materias, estimularán la producción de abundantes ideas, ya sea de forma individual o en grupo. La fluidez de asociación se potenciará pidiendo relaciones entre hechos, conceptos, sucesos, palabras, etc. Este tipo de actividades tienen una fácil aplicación en todas las materias del programa escolar... Sinónimos, analogías, similitudes, metáforas, problemas, de semejanzas, etc., son tantas formas de potenciar el poder de asociación, aptitud fundamental del proceso creativo. La Fluidez de expresión vendrá dada en ideas para acomodar un sistema o estructura a otra organización de sus elementos. Frases relatos, descripciones, movimientos dinámicos, dramatizaciones o dibujos son diversas manifestaciones a que puede dar lugar la fluidez de expresión”.* (De la Torre, 1995 p.22)

**3.2. Flexibilidad o variedad.** Es la capacidad de adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas, es decir, una de las características de las personas creativas es que pueden cambiar fácilmente, sin tensión mental, de una dirección a otra del pensamiento. Es la apertura a la experiencia, amplitud de horizontes, disposición a reconocer los propios errores, renunciar a las ideologías y prejuicios; este tipo de flexibilidad adaptativa podría llevar a romper con los convencionalismos, métodos o estructuras dadas, así reemplazándolos por otros puntos de vista. Es lo contrario a la rigidez. Es un atreverse a romper los esquemas preestablecidos, aportando nuevas formas de solucionar problemas, si otra solución anterior no sirve.

*“Para el logro de ésta habilidad el maestro debe de exigir al alumno no sólo una gran cantidad de ideas, ya que estas pueden ser un complemento o variación de otras, dichas por él u otros alumnos; por ello deben de recoger categorías y tipos distintos de respuestas o soluciones. La educación debe de estar basada en la observación, fijeza y atención, de este modo pondremos un puente para detectar las cualidades o atributos, las propiedades o características, por ende la riqueza de las cosas que nos rodean. Muchas veces hemos de cometer errores en la resolución de problemas porque sólo vemos una dimensión de los mismos... Por ejemplo: se pueden mostrar varias imágenes a los alumnos con un orden para que construyan una historia; alterándoles el orden de las escenas o situaciones, pedirles que construyan historias distintas”* (De la Torre, 1995 p.23).

**3.3. Originalidad.** Implica la producción de una gran variedad de respuestas infrecuentes e ingeniosas a situaciones específicas, es decir, la novedad de las respuestas:

*“La mejor forma de potenciar la “originalidad” es la flexibilidad del educador para aceptar y estimular nuevas ideas que los alumnos proponen, ya que el niño*

*tiende instintivamente a crear e innovar, si no se le frena... Otra manera de potenciar la originalidad, se basa en aprovechar el humor, pues entre los 9 y 12 años, se despierta el sentido del humor con expectativas muy provechosas. Se puede proponer a los chicos que escriban historias humorísticas, chistes, chascarros, relatos divertidos de sus propias experiencias..” (De la Torre, 1995 p.23-24)*

**3.4. Elaboración.** Este factor requiere de la especificación de detalles que contribuyen al desarrollo de una idea general, es la capacidad de concretizar sus ideas, añadiendo los detalles precisos para que sea visible.

*“El niño creativo siente una imperiosa y desusada urgencia de explorar y crear. Cuando se le ocurren ideas o las prueba y modifica, siente la necesidad de comunicar sus ideas y el resultado de sus pruebas” (Torrance, 1969 p.26).*

*“El hábito de observación contribuirá indudablemente a apreciar, sentir y experimentar las cosas. Este paso es primordial por el hecho de que el que se queda sólo en contemplación de una idea sin comunicarla a los demás, no ha cumplido con el ciclo creador... La elaboración permite imaginar los pequeños pasos que han de darse para verificar un plan propuesto... Esta debiera ocupar un lugar relevante en la escuela, ligada a todas las asignaturas... reflexionando sobre los pasos que se deben realizar para realizar una actividad... Pasos que se realizan para hacer una suma o resta, pasos para buscar una palabra en el diccionario... los adultos hemos ya globalizado estas actividades, pero el niño que se equivoca es porque falla en algunos de estos pasos, imperceptible para los adultos. La ilustración de historias con dibujos es una forma elaboración que permite percatarse de los detalles”. (De la Torre, 1995 p.24- 25)*

**3.5. Inventiva.** Es la capacidad de producir modelos sorprendentes y constructivos, por tanto comporta una complejidad que requiere tiempo y entrenamiento.

*“La inventiva puede estimularse dentro del propio marco escolar, poniendo en práctica los mecanismos necesarios para construirse los instrumentos más elementales. La utilización del resultado con fines prácticos sería el mejor refuerzo para mantener vivo su interés. ¿Qué centro escolar no tiene necesidades de todo tipo? ¿qué centro escolar ha pensado en satisfacerlas con sus propios recursos?... En ellas los propios alumnos construyen muebles, adornos, enseres y publicaciones. Muchos recursos didácticos sólo precisarán algo que está en mente de pocos: una planificación y decisión de cumplirla”. (De la Torre, 1995 p.26)*

**3.6. Sensibilidad.** Es la capacidad buscar, indagar, desconfiar de lo recibido, preguntar de lo que recibe, visualizar fallos y problemas con mucha facilidad.

*“La misión educativa en este campo es sensibilizar y concienciar a los sujetos de que podemos mejorar todo que tenemos, que no podemos dar muchas cosas como definitivas. Habituarle a detectar las excepciones a las reglas, las contradicciones de lo que oye o lee, los prejuicios de las conductas... La pregunta puede resultar clave como índice de sensibilidad... Esta sensibilidad va ligada generalmente a la*

*apertura de las cosas, los hechos, experiencias y a las propias necesidades, sentimientos y emociones... Las cosas o hechos son los mismos para todos, lo que cambia es nuestra relación hacia ellos. El experimento de Littwin (1935), confirma que dicha sensibilidad es capaz de adquirirse o ser mejorada. La práctica con un tipo de estímulo vuelve más sensibles a los mismos. Probó tres métodos para desarrollar una forma de escribir creativa, ensayando diez semanas con cada uno de los tres grupos experimentales. (a) Un grupo practicó la escritura de descripciones vividas sobre cuadros que habían estudiado previamente; (b) el segundo grupo lo hizo a través de modelos literarios estudiados, resaltando palabras alusivas a sonidos, color y movimiento; (c) el tercer grupo describió todo tipo de sensaciones, tales como luz, tacto, sonido, gusto, etc., que sintieran al examinar un objeto o situación. Cada uno de los grupos se diferenció significativamente de los otros, resaltando aquellos estímulos sobre los que había practicado, siendo más sensible a dichas percepciones. La actitud crítica es una manifestación de sensibilidad intelectual. (De la Torre, 1995 p.27-28)*

**3.7. Tolerancia a la ambigüedad.** Es la capacidad de no angustiarse por el desorden configurativo, sino que lo percibe, más bien, como una invitación a una síntesis de orden superior. Se relaciona directamente con la flexibilidad intelectual que poseen los sujetos.

*“Tanto los textos como el profesorado tienen la misión de transmitir la cultura e información adquirida buscando en lo posible la claridad, simplicidad, certeza y orden. Estos son de rasgos precisamente convergentes opuestos al proceder divergente. Pero, presentando al educando la materia: ...como algo conseguido por el estudio de los hombres, pero susceptible de mejora... es una forma que da pie a crear dudas en el sujeto, a pensar en otros puntos de vista, a despertar en él la conciencia de que ha de contribuir a la formación de una cultura... Un proceder rígido mata la iniciativa, una postura tolerante la estimula. (De la Torre, 1995 p.28-29)*

**3.8. Independencia y libertad.** La independencia perceptiva es la capacidad captar la diversidad de los enfoques de las cosas, es decir, habilidad de mirar con amplitud de conciencia el medio donde se desenvuelve. La independencia de pensamiento es la libertad interior de pensamiento y voluntad, lo que no implica anarquía pues no tiene relación directa con la acción.

*“La forma elemental de educar en la libertad es estimular la fantasía y espontaneidad de los niños... si la autosuficiencia era una nota sobresaliente de los talentos creadores, la educación puede potenciarla en sus educandos empezando por el propio aprendizaje. El aprender a descubrir las cosas por sí mismo ya es un acto creativo. Tal vez, el acostumbrarnos a que los alumnos tengan las cosas tan hechas o explicadas que con esta buena intención estamos matando la chispa creativa. Naturalmente que cada edad requiere de determinadas ayudas, pero la mejor de todas es no darles completas las cosas, ni soluciones ya adoptadas, sino permitirles*

*creer que han sido ellos los que han dado con la solución o descubierto lo que ayuda lo que se buscaba.” (De la Torre, 1995 p.30)*

*“La independencia de nuestros sujetos creativos parece haber sido fomentada por los padres, que desde muy temprano tuvieron un respeto extraordinario por el niño y gran confianza en su capacidad para hacer lo que fuera apropiado. La seguridad de los padres de que el niño va a actuar de manera independiente pero razonable y responsable parece contribuir mucho al sentido ulterior de autonomía personal que se irá a desarrollar luego hasta en grado tan marcado... Sin embargo, que esos padres no dejaron espacio vital del niño sin estructurar. Dentro de la familia existían pautas de conducta e ideas claras con respecto a lo que estaba bien o mal; pero al mismo tiempo se esperaba, si no se exigía, la exploración activa por parte del niño y la internalización de un marco de conducta personal. La disciplina era casi siempre coherente y predecible. En la mayoría de los casos había reglas, normas familiares y prohibiciones parentales que el niño conocía explícitamente y rara vez infringía. Vemos que había una estructura junto con la libertad que llevaba con ella expectativas de acción razonable y responsable” (Davis y Scott, 1989, p. 228).*

**3.9. La curiosidad.** Se afirma que todo hombre es creativo en la medida que es curioso. La curiosidad es un buen síntoma de inquietud y búsqueda. En la ingenuidad del niño se encuentra una creatividad que no aparece en el adulto. El niño es más curioso en la medida en que es ingenuo, mantiene atención por todo lo que le rodea, siendo estas cosas o personas, preguntando y conversando con ellas; por el contrario, el adulto hace gala de sus facultades aprendidas, sin dar espacio a la incertidumbre, así da muerte a la curiosidad.

*“No es difícil introducir en los objetivos educacionales el estímulo de la curiosidad. La técnica de que podemos valernos puede resultar tan simple como utilizar con lenguaje interrogativo al iniciar temas... las formulaciones que permiten varias incógnitas... De una manera simple y estimulante activando en ellos la acción y el intento de búsqueda, es decir, que sean verdaderos retos para ellos y. Se debería dar al niño preguntas divergentes, que dejen al niño con más de una incógnita que lo inviten a un esclarecimiento”. (De la Torre, 1995 p.31)*

***“Una pedagogía que no se base en los factores de la creatividad es una falsa pedagogía de la creatividad. La educación debiera guiarse desde dentro, no imponiendo desde afuera algo que vaya en contra de sus deseos internos”. (Curtis, 1979, p.31)***

Los psicólogos pueden tener una labor importante en este campo, debido a que la misión educativa pudiera ser el comenzar a sensibilizar a los educadores y lograr que éstos tomen conciencia de que los atributos que poseen son absolutamente factible de mejorar, tanto en ellos, como en sus alumnos.

El cuadro que a continuación se adjunta reúne definiciones que extraen características de la persona creadora

### *La Persona Creadora*

AUTORES	DEFINICION	CARACTERISTICAS DE LA PERSONA CREADORA
Wolschlagel	La capacidad de revelar nuevas relaciones, cambiar normas existentes de manera razonable y contribuir así a la resolución general de problemas en la realidad social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de revelar nuevas relaciones.</li> <li>• Cambiar normas existentes de manera razonable.</li> <li>• Estar abierto a nuevas experiencias.</li> <li>• Pensamiento divergente.</li> <li>• Para el desorden ofrece posibilidades de orden.</li> <li>• Espontaneidad.</li> <li>• Flexibilidad.</li> <li>• Adaptación.</li> <li>• Formación de nuevos sistemas y combinaciones a partir de datos conocidos.</li> <li>• Es necesaria la constancia.</li> <li>• Inspiración.</li> <li>• Disciplina.</li> <li>• Actitud de apertura.</li> <li>• Alcanzar profundidades integrales.</li> <li>• Unificar lo dispar y dar razón de lo completamente discordante.</li> </ul>
Bartler	Creatividad es apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a otra.	
Simpson	La facultad creadora es la iniciativa que una persona manifiesta como medio de su poder para alejarse de la secuencia usual de pensamiento, con el fin de alcanzar una forma de pensamiento totalmente diferente.	
Barron	La creatividad puede definirse simplemente como la capacidad de producir algo nuevo (...) El individuo verdaderamente creativo está dispuesto a abandonar las clasificaciones antiguas y admitir que la vida, y en particular su propia vida en lo que tiene de única, es rica en nuevas posibilidades. Para el desorden ofrece posibilidades de orden.	
Veraldi	Crear supone, en efecto, ser capaz de obtener una estructura nueva, un acontecimiento nuevo, de las informaciones almacenadas en el curso de la vida. El instrumento que sirve para tal operación (...) Intellectualmente pensamiento creador se afirma como una operación a la vez convergente y divergente, espontáneamente flexible y adaptativa, orientada hacia la búsqueda de soluciones originales.	
Mednick	La creatividad consiste en formar combinaciones nuevas de elementos viejos. Estas combinaciones tienen que observar determinados requisitos o ser útiles de alguna manera. Cuanto más disten entre sí los elementos, más creativas resultará la combinación.	
Landeau	Todos los procesos creativos, ya se trate de una composición sinfónica, de un poema, del invento y desarrollo de un nuevo avión, una técnica de venta, medicamento o una receta de sopa, todos ellos se basan en una capacidad: capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna, la cual se evidencia en forma de un nuevo esquema de pensamiento con el carácter de nuevas experiencias, ideas o productos (...) Se trata de una actividad bipolar entre la lógica y fantasía, y es el resultado de la comunicación intrapersonal e interpersonal.	

Fuente: Bustos et. al, 1998.

#### 4. Características del Profesor Creativo

Los vertiginosos cambios que nuestra sociedad ha experimentado obliga a que los sujetos deban asimilarlos, es por este motivo que surge la necesidad de la existencia de personas creadoras que sean capaces de establecer nuevas relaciones y tener una apertura al cambio.

##### 4.1. Misión del profesor creativo según Heinelt (1979):

a) *Reconocer y recompensar las manifestaciones divergentes y creativas:* Muchas veces el profesor se enfrenta a un alumno divergente y, sintiéndose amenazado por su originalidad, tiende a coartar su potencial creador. Valorar el talento creativo: implica que el niño debe ser reconocido y compensado, fomentando las ideas originales y el pensamiento divergente, usando enfoques no dirigidos, aprendizaje por descubrimiento, con el fin de abrir un cauce a posteriores intentos.

b) *Ayudar y orientar:* Dirigir sus preguntas constructivamente. Ayudar a reconocer el valor de la capacidad creadora del alumno. Asumir un rol de guía, proporcionar seguridad y alentar al alumno en su largo proceso de enseñanza - aprendizaje.

c) *Fomentar la comunicación, intercambio y ayuda:* Se debe dar la oportunidad de expresar las ideas con el fin de reorganizarlas, provocando la interacción de las informaciones. Una educación con sentido creador consiste en promover la libre y fácil circulación de ideas, sacando ideas nuevas de las viejas de manera tal que coordinemos diferentes modos de percibir y sentir entre sí y con medio, combinando la creatividad individual (donde la inspiración viene desde dentro), y la grupal (desde afuera), naciendo algo nuevo a partir de la armonía o el conflicto que se produzca de esta combinación.

d) *Crear un clima adecuado en la clase:* Crear una atmósfera relajada, evitando tensiones entre grupos. Los alumnos deben actuar con responsabilidad ante la clase y el profesor.

e) *Planificar a largo plazo:* Tener claros objetivos y organizarlos consecuentemente. Proyectar actividades a realizar con los alumnos, adelantándose a las posibles propuestas de éstos. Las programaciones han de ser flexibles, de manera que se puedan adaptar y/o modificar las circunstancias.

f) *Desarrollar en los alumnos atributos característicos de la creatividad:* Características como: originalidad, flexibilidad, elaboración, inventiva.

Actitud: curiosidad, tolerancia, sensibilidad, independencia y percepción de la realidad.

#### 4.2. **Rasgos característicos del profesor creativo** según Saturnino de la Torre (1995):

1) *Promueve el aprendizaje por descubrimiento:*

- No teme al intentar algo diferente.
- Tiene en cuenta que entre más descubrimos, más comprendemos cuán incompleto es nuestro conocimiento.

- Crea recursos que estén disponibles para la producción de ideas.
- Fomenta el hábito de descubrir todas las implicaciones de una idea.
- Estimula la adquisición de conocimientos en una diversidad de campos.
- Tiene y fomenta un espíritu de aventura.

2) *Incita a un sobre aprendizaje y a la autodisciplina:*

- Reconoce alguna capacidad hasta el momento no ejercida o reconocida.
- Proporciona tantos períodos activos como períodos de quietud, para la producción de ideas.
- Crea instancias educativas donde el niño pueda tomar decisiones, fomentando la responsabilidad que tienen éstas.

3) *Estimula los procesos creativos:*

- Crea la necesidad de pensar creadoramente.

- Induce a que los estudiantes verifiquen sistemáticamente toda idea nueva que se les pueda ocurrir.

4) *Promueve la flexibilidad intelectual:*

- Los niños diferentes aprenden por diferentes cambios, es por esto, que permite y anima a los niños a que avancen y tengan éxito en el campo que les sea posible y por los métodos más adecuados para ellos.
- Permite diferencias de currículum, al tratarse de niños diferentes.
- Pensa un tanto marginalmente, en contra de la corriente, del pensamiento tradicional o, simplemente deja que la atención sea más difusa y selectiva, en lugar de más concentrada y dirigida.

5) *Induce a la autoevaluación del propio rendimiento:*

- Estimula y evalúa el aprendizaje que se comienza por propia iniciativa.
- Da la oportunidad de que sea el niño quien experimente y verifique sus propias limitaciones.
- Ayuda a superar los fracasos.
- Inhibe la función crítico- sensorial el tiempo necesario para que surja una respuesta.
- Los errores frecuentes sirven de experiencias para lograr soluciones correctas.

6) *Adopta una actitud democrática más que autoritaria:*

- Previene las imposiciones de pautas, patrones y modelos rígidos.
- Desarrolla una atmósfera que favorezca la creatividad.
- Desarrolla la tolerancia hacia las ideas nuevas.
- No se siente amenazado por el niño excepcional o la respuesta inesperada.

7) *Ayuda a ser más sensible al alumno:*

- Inventa maneras de ayudar a los niños a ser más sensibles a los estímulos del medio y a tener confianza de su propia recepción de la realidad.
- Disipa esa sensación de temor reverente hacia las obras maestras.
- Fomenta la sensibilidad a los defectos, reconociendo el elemento perturbador.

8) *Aproxima a la realidad y al manejo de las cosas.*

- Fomenta el aprendizaje por incorporación de la realidad.
- Analiza lo que ya existe, las lagunas y grietas que tiene nuestro conocimiento, partiendo desde la idea que éste es creado por el mismo hombre.

## 5. Proceso Creativo

El proceso de aprendizaje creativo es como una forma de captar o de ser sensibles a los problemas, deficiencias, lagunas del conocimiento, elementos pasados por alto, faltas de armonía, etc., reunir información válida, definir o identificar dificultades, buscar soluciones, formular hipótesis, examinarlas, modificarlas

### 5.1. Fases del proceso creativo

**1º Etapa: La Preparación.** Este es el momento inicial del Proceso Creativo, se describe como un momento de *esfuerzo mental*. Este lleva consigo algo más que la mera actividad mecánica de la memoria u otro tipo de acumulación de información; se trata de un *trabajo preparatorio muy profundo* que recoge la información precisa que esta relacionada en forma directa con el problema que se presenta.

**2º Etapa: La Incubación.** En esta fase se combinan muchas ideas, pero sin llegar a la correcta. Se le ha descrito como período de gestación, del que, si tiene éxito, nacerá una nueva idea. Hay que darle tiempo a nuevas ideas hasta formar nuevos circuitos en nuestro cerebro, combinando lo conocido con lo desconocido.

**3º Etapa: La Iluminación.** Es el momento en el cual llega la solución esperada a un problema dado, es decir, la solución emerge inesperadamente.

**4º Etapa: La Verificación.** En esta fase se prueba o verifica la solución que se dió al problema. El producto creativo que resultó se arregla y corrige, es decir, se prueba el nuevo conocimiento, haciéndolo visible (o comentándolo).

AUTORES	DEFINICION	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO CREATIVO
Rothenberg	La habilidad para usar diferentes modalidades de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar diferentes modalidades de pensamiento.</li> <li>• Producción de ideas valederas.</li> <li>• Percibir problemas y solucionarlos</li> <li>• Conexión de fantasías entorno de una idea acertada.</li> <li>• Actividad bipolar que combina la lógica y la fantasía.</li> <li>• Habilidad para escapar de las estructuras perceptuales existentes.</li> <li>• Presentación de un problema con claridad.</li> <li>• Sensibilidad ante aspectos que los demás no puede percibir y capacidad para desarrollar un plan de solución.</li> <li>• Exige un pensamiento que sea no convencional</li> <li>• Requiere de una alta dosis de motivación</li> </ul>
Stein	La creatividad es un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas.	
Dorrego	Creatividad es el arte de percibir los problemas y proponer soluciones.	
Gagné	La creatividad puede ser considerada como una forma de solucionar problemas, mediante intuiciones como unas o para la combinación de ideas de campos muy diferentes	
Thurstone	La creatividad es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificando los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo.	
Matussek	El pensamiento creador no es tan solo la aplicación de las leyes lógicas o la realización de experimentos. La lógica, la experiencia y el ensayo experimental son, desde luego, elementos esenciales del pensamiento creador, pero la creatividad es algo más... Pueden, pues descubrirse y exponerse muchas ideas, asociaciones y fantasías. Pero es la conexión primera, original, la conexión de las diferentes asociaciones que va más allá de todo lo anterior, es la creadora. Fantasías tienen muchos, pero son pocos los que las unen entorno a una idea acertada.	
Torrance	"La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados"	
De Bono	El pensamiento lateral (creativo) se ocupa específicamente de la habilidad para escapar de las estructuras perceptuales (y conceptuales) ya existentes, con el objeto de abrir nuevos caminos para considerar las cosas y para hacerlas... a menudo creemos erradamente que el propósito de la creatividad es sólo brindar con frecuencia, la función útil de la creatividad es establecer nuevos rumbos, la experiencia y los conceptos ya accesibles para nosotros pueden unirse y producir el proyecto necesario.	

Fuente: Bustos et. al 1998 (modificado por Pinto, 2000).



AUTOR	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICA PRODUCTO CREATIVO
Gutman	creatividad es cualquier actividad en la que el hombre impone un nuevo orden sobre su ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imponer nuevo orden a su medio.</li> </ul>
Crawford	la creación consiste generalmente en trasladar los atributos de una cosa a otra. En otras palabras, le damos a la cosa con la que estamos trabajando alguna nueva cualidad, característica o atributo hasta entonces aplicado a alguna otra cosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasladar los atributos de una cosa a otra.</li> </ul>
Ghiselin	las producciones creativas es esencialmente el nacimiento de un orden significativo, en la esfera subjetiva, la puesta a punto por primera vez de una parte de este universo de significado, por el cual los hombres comprenden el mundo y a la vez se comprenden a sí mismos (...) Es decir, de inversión de una configuración que argumenta o estructura la organización mental constituyendo el universo de la significación o de la comprensión, por el cual situamos al mundo y a nosotros mismos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden significativo en una esfera subjetiva.</li> </ul>
Jaoui	crear es, por definición, un acto Divino. Crear consiste en hacer algo a partir de la nada, esto no lo puede hacer el Hombre. Sin embargo, de modo más modesto, la creación podrá definirse por consiguiente como el hecho de combinar en conjunto ordenado elementos que existían de ante mano (...) La creación se caracteriza por una forma de estructuración, elaboración y organización que se aplique en una producción o fuente de esta producción es la creatividad la cual se define como una capacidad en combinación libre de la cual no interviene el juicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar un conjunto de elementos que existan de ante mano.</li> </ul>
Rodríguez Estrada	Capacidad de producir cosas nuevas y valiosas. La palabra cosas se toma en el sentido más amplio, que incluye prácticamente todo, un método, un estilo, una relación una actitud, una idea pueden ser un objeto de la creatividad, es decir, cabe considerar las creaciones no sólo por su fondo y contenido, sino por su forma. La creatividad, en cuanto a la cualidad humana, es un hecho psicológico y por tanto, debe estudiarse desde el punto de vista de los sujetos implicados. Es nuevo lo que se le ha ocurrido a un individuo y lo que se ha descubierto y no importa que en otro lugar del mundo otra persona haya llegado a lo mismo. La novedad, puede ser grande y trascendente, como la de quien inventó el transistor o la televisión en colores; o puede ser modesta, como la de quien escribe un sencillo cuento para entretener a sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinación libre en la cual no interviene el juicio.</li> </ul>
Mead	En la medida que una persona haga, invente o conciba algo, que resulte nuevo en ella misma, puede decirse que ha consumado un acto creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjetivamente nuevo</li> </ul>
Drevidah	Creatividad es la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos por quien los produce (...) La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como la transferencia de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. Una actividad creativa debe ser intencionada y apuntar el producto no inútil y fantástico, aunque el producto no tiene por qué estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, o ser de carácter técnico o metodológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intencionada y apuntada a objetivos.</li> </ul>

Fuente: Bustos et. Al 1998

## 7. Ambiente Creativo

### 7.1. Medio Escolar y Creatividad

Para Davis y Scott (1989) decir que el proceso de pensamiento creador no se puede enseñar, es tan tonto como decir que no se puede enseñar la medicina o la ingeniería. Hay que reconocer que es imposible que los niños y jóvenes adquieran en la escuela toda la información y capacidades que necesitan. Pero, es preciso enseñar de forma creativa para facilitar y no inhibir el proceso de desarrollo de la creatividad en los menores (Heinlet, 1979). El profesor debe preocuparse más por ser genuino que "parecer que se preocupa", más que decir, mostrar con hechos la preocupación. La función docente, por lo que al fomento de creatividad se refiere, es de protección y fortalecimiento. Expuesto brevemente, según Curtis, Demos y Torrance (1978), parece consistir en las siguientes fases de la tarea de hacer de los estudiantes, a través del proceso educativo, individuos libres y en posesión plena de su potencial humano.

1. **Inspiración:** *Se trata de la clase de enseñanza y relaciones generales que estimulan el aprendizaje del estudiante; su afán de agradar e imitar al profesor, en algunos casos, en otros –y esto es tan importante como lo primero- su libertad para disentir verbalmente de él.*
2. **Estímulo:** *Dentro del contenido del “curriculum” deberían incluirse experiencias estimulantes, novedosas y provocativas. Se trata pues de lanzar lejos la mirada, en el tiempo y en el espacio, de introducir en el campo atencional del alumno lo realista, lo poco frecuente, lo nuevo, lo “intraceptivo” y lo que todavía no se repite.*
3. **Facilitación:** *Los estudiantes no pueden crear sin inspiración y estímulo, como tampoco sin una atmósfera facilitante de cordialidad, seguridad y permisión. Necesitan una zona Psicológica de seguridad, fuera de la cual puedan ellos dar sus pasos para explorar el mundo, pero con la posibilidad de retornar a ella apenas se sientan atemorizados o perturbados por sus descubrimientos. El tiempo en que el alumno es creativo, es especialmente delicado. Los profesores pueden ayudar, recompensando los esfuerzos iniciales positivamente y no reforzándolos negativamente con su agria crítica, por más que los principios puedan estar plegados de defectos. Finalmente, y esto es lo más vital, se requiere*

*una atmósfera general de calor e incluso de afecto.*

4. **Dirección:** *El profesor a de hallarse en situación de orientar el desarrollo del talento del alumno hacia determinada área o nivel en que obtendrá su máxima eficacia. Por más que ésta sea propiamente hablando, una función de orientación escolar, implica algo que un profesor hábil sabe hacer.*
5. **Aliento y Desarrollo:** *el último aspecto de la función del docente se refiere a la animación y desarrollo de las capacidades del alumno en orden a la canalización de orden práctico de las mismas. (Curtis, Demos y Torrance, 1978 p.14)*

## 7.2. Expectativas del Profesor

*“La creatividad es un proceso que resulta de una transacción social. Los individuos influyen y son influidos por lo que los rodea. Ninguna interacción puede darse entre los individuos y su medio, sin que se produzcan cambios en ambos” (Curtis et al., 1978 p.10).*

Así como plantea tan claramente Curtis, hay planteamientos como el de Wittrock (1990) que enfatizan la existencia de una realidad **recíproca** entre las conductas del docente del docente y el comportamiento de los alumnos; interesantes estudios como el de Good y Brophy (1974) nos hablan de cómo las **expectativas que el profesor** pueden influir en cambios de conducta en sus alumnos. (Good & Brophy, 1996)

Good & Brophy explican que las expectativas generales, son *inferencias que hacen los profesores respecto al aprovechamiento académico presente y futuro y la conducta general en el salón de clases de los estudiantes*, que incluyen las creencias de los profesores respecto: a lo dinámico versus lo rígido de las capacidades de los estudiantes, el potencial de éstos para beneficiarse de la instrucción. Estas se forman unos cuantos días después de que comienza el año escolar; esta formación de expectativas es normal y no es ni buena ni mala de manera inherente. La cuestión crítica es la *precisión* de las expectativas y la *flexibilidad* con la que se sostienen; pues si las expectativas son imprecisas harán daño si los docentes basan

en ellas las decisiones instruccionales y no son capaces de cambiarlas. (Good & Brophy, 1996)

Las expectativas de los profesores pueden funcionar como *profecías que se cumplen por sí mismas*, si influyen a los estudiantes para que se comporten en formas que confirmen lo que su profesor espera de ellos. Una **profecía que se cumple por sí misma** es una *predicción que, si es aceptada, funciona para hacer que convierta en verdad por sí misma. Por ejemplo, una vez que un profesor se forma una cierta evaluación del desempeño de un estudiante, su juicio puede ayudar a producir la conducta esperada en él.* Cuando las percepciones iniciales de un profesor acerca de la capacidad o motivación de los estudiantes son imprecisas, éste puede tratarlos como si fueran diferentes de lo que en realidad son. Con el tiempo, esta conducta del profesor puede orientar a los estudiantes en la dirección de las percepciones que originalmente eran erróneas, y confirmar con esto sus expectativas, al menos en parte. Los casos verdaderos de profecías que se cumplen por sí mismas incluyen éstos tres factores: 1) Una expectativa injustificada original, 2) Conducta que comunican de manera consistente esa expectativa y 3) evidencia de que la expectativa original a sido confirmada. Las profecías que se cumplen por sí mismas son los efectos más dramáticos de las expectativas del profesor debido a que implican *cambios* en las conducta del estudiante.

Cooper y Good (1983) usaron el término **mantenimiento de las expectativas** para referirse a *situaciones en las que los profesores fallan en ver el potencial del estudiante y por tanto no responden en formas que animen a los estudiantes a manifestarlo.* (Good & Brophy, 1996)

*“En general, las expectativas que se cumplen por sí mismas provocan cambio en el desempeño del estudiante, mientras que el mantenimiento de las expectativas impide el cambio. Los efectos del mantenimiento de las expectativas son útiles, pero ocurren*

*con frecuencia, mientras que los efectos de las profecías que se cumplen por sí mismas son más dramáticos, pero es menos frecuente que ocurran.*

***Efectos de las expectativas del profesor: Un modelo.***

*A continuación se presenta un modelo que fue desarrollado (Brophy y Good, 1974) para describir cómo las expectativas de los profesores pueden convertirse en profecías que se cumplen por sí mismas.*

- 1) El profesor espera conducta y aprovechamiento específicos de estudiantes particulares.*
- 2) Debido a estas expectativas, el profesor se comporta de manera diferente con cada uno de los estudiantes.*
- 3) Este tratamiento del profesor le dice a cada estudiante qué conducta y aprovechamiento se espera de él y afecta a su autoconcepto, motivación para el logro y nivel de aspiración.*
- 4) Si este tratamiento del profesor es consistente a lo largo del tiempo, y si el estudiante no se resiste de manera activa al cambio en alguna forma, moldeará el aprovechamiento y la conducta del estudiante. Los estudiantes en los que se depositó una expectativa alta serán conducidos a niveles altos de aprovechamiento, pero disminuirá el aprovechamiento de los estudiantes de los que se tuvo baja expectativa.*
- 5) Con el tiempo, el aprovechamiento y la conducta del estudiante se ajustarán cada vez más a lo que el profesor espera de ello.” (Good & Brophy, 1996 p.237)*

Estos autores señalan que dos expectativas que a veces se recomiendan aunque se consideran *inapropiadas*: Expectativas iguales para todos ,o, expectativas bajas o altas para todos. En conclusión, la *igualdad* es *inapropiada* como expectativa y *contraproducente* como estrategia. Segundo, las expectativas demasiado altas o demasiado bajas no son realistas para todos los estudiantes. Lo que los profesores deben esperar es que los estudiantes hagan su mejor esfuerzo (Good & Brophy, 1996).

Se deduce por tanto, de lo señalado por estos autores, que es de suma importancia las posibles expectativas que los profesores(as) de menores con trastornos de audición y lenguaje tengan hacia sus alumnos(as) y en especial sobre el posible rendimiento que puedan tener éstos en el área de creatividad. Expectativas que como en los estudios de Brophy y Good, pudieran ser profecías que se cumplen por sí mismas o mantenimiento de las

expectativas. Si estas existieran y no se corrigen podrían tener efectos fatales en los menores con estas discapacidades, pues imposibilitaría que estos niños(as) puedan formarse en creatividad, es decir, no existiría un ambiente fomentador de la creatividad.

## **8. Bloqueos y Obstáculos a la Creatividad**

Obstáculos a la creatividad, según Saturnino de la Torre (1995) pueden venir por varios frentes: a) de nosotros mismos, ya sea a nivel perceptual o emocional; b) del propio medio sociocultural; c) del entorno escolar.

La pedagogía ha de correr con el estudio de estas dificultades, buscando formas de superarlas. Pero el primer paso, imprescindible es identificar esos obstáculos; autores como Curtis, Demos & Torrance (1978), Heinelt (1979), Davis & Scott, (1989), Muñoz (1994) y Saturnino de la Torre (1995) coinciden que los bloqueos pueden ser los siguientes:

### **8.1. Bloqueos Perceptuales**

*a) Incapacidad para aislar el problema:* Se refiere a la incapacidad que tiene el individuo de enfocar de manera correcta el problema, visualiza solamente la superficie de éste y no lo que lo origina.

*b) Limitación excesiva del problema:* El sujeto enfoca el problema por partes, específicamente, obviando la globalidad de éste. Como por ejemplo la especialización a una sola área, conlleva a focalizar la atención en un solo punto, sin tomar en cuenta la globalidad

de las cosas, personas y situaciones en general.

c) *Generalizaciones excesivas*: Esta es una dificultad que está inmersa en nuestra sociedad, debido a que se deja llevar por apariencias que los individuos reflejan, y así no consideran a la persona en su totalidad, con sus inquietudes e intereses.

d) *La incapacidad de utilizar todos los sentidos para la observación*: En la educación tradicional hemos dejado en un segundo plano lo kinestésico, lo sensorial, una forma de aprendizaje que es absolutamente resistente al olvido, lo que nos ha llevado a parcelar la información o aprendizaje, y tener una visión parcial del mundo que nos rodea. Lo que obviamente nos genera mayor cantidad de respuestas convergentes y menor cantidad de respuestas divergentes, ya que si observáramos con la totalidad de nuestros sentidos obtendríamos un espectro infinito de respuestas. La educación tradicional ha favorecido la observación a través de algunos sentidos inhibiendo a otros, lo que provoca una menor gama de posibles soluciones a los problemas.

e) *Dificultad para percibir relaciones remotas*: Es la incapacidad que tiene el individuo de unir conocimientos de áreas distintas estableciendo soluciones nuevas y más operativa frente a una situación específica.

f) *Dificultad en no investigar lo obvio*: Cuando se le presenta un problema que es evidente, generalmente el individuo tiene a restarle importancia a ciertos detalles importantes para la solución de éste.

g) *Incapacidad para distinguir entre causa y efecto*: Esta incapacidad lleva a encasillar los juicios basándose solamente en los efectos sin buscar la causa que los originó.

## 8.2. Bloqueos Emocionales

a) *Temor a equivocarse*: De hecho todos tenemos temor a equivocarnos y por esto a hacer el ridículo, y esto malogra profundamente nuestro autoconcepto, ya que es de gran importancia para nosotros la impresión de los demás.

b) *Aferrarse a la primera idea*: Este error puede traer consecuencias graves, ya que podemos establecer un diagnóstico y/o evaluación que perjudique al niño, atrayendo la alarma de los padres. Por ello debemos tener especial cuidado al apegarnos a la primera idea, sin darnos la oportunidad de buscar mejores soluciones.

c) *Rigidez de pensamiento*: Por lo general, las personas que tienen su propia estructura o metodología de trabajo, o una determinada forma de vivir la vida les cuesta adaptarse al cambio y aceptar maneras distintas de solucionar problemas.

d) *Sobremotivación para alcanzar el éxito*: El deseo extremo por lograr el éxito rápidamente lleva a la persona a sobremotivarse. Lamentablemente, no siempre se alcanza velozmente lo que se quiere o desea. Esto trae como consecuencia un individuo frustrado, que abandona dicha inquietud.

e) *Deseo patológico de seguridad*: Todas las personas buscan cierto grado de seguridad en sus vidas, pero cuando ésta pasa a ser patológica, enfermiza, se niegan a enfrentar situaciones nuevas.

f) *Falta de impulso*: Algunas personas se interesan por hacer algo nuevo e incluso comienzan nuevos proyectos, aunque rara vez los concluyen; en la primera fase se observan muy motivadas, ya que contribuyen con sus ideas, discuten con otros, trazan líneas, mas al avanzar el problema lo dejan de lado, debido a la coacción se desmotivan fácilmente.

g) *Falta de voluntad para poner en marcha*: Por lo general, la razón fundamental

radica en que el individuo no tuvo relación con la idea dentro de la solución del problema, en cambio cuando éste se siente pieza importante, estar motivado para llevar a cabo la solución propuesta.

### **8.3. Bloqueos Socioculturales**

Existen bloqueos culturales que están tan enraizados en nuestra sociedad que resulta difícil definirlos y percatarnos de ellos, por lo tanto, es aún más difícil superarlos. Esto se ve reflejado principalmente en la educación, lo que se traduce en un proceso continuo. En educación, algunas veces, se presentan actitudes por parte del educador que reprimen la capacidad creativa, inhibiéndola.

*a) Condicionamiento de pautas de conducta:* Sociedad y cultura se avienen en este punto tratando de establecer pautas o normas de comportamiento. De esta manera fijan, limitan determinados comportamientos a unos *patterns* o modelos estimados socialmente, desestimando y desvalorizando otros. La sociedad por su parte, presiona hacia el conformismo y aceptación de tales pautas “de normalidad”. A la mayoría de la gente no le gusta destacar en conductas desestimadas, pues no es una sensación muy cómoda.

*b) Sobrevaloración social de la inteligencia:* Cuando la sociedad sobrevalora el *razonamiento lógico* y la retención de conocimientos por encima de la divergencia y del poder imaginativo.

*c) Sobrevaloración de la competencia y cooperación:* Se han enfrentado estas dos posturas en nuestros objetivos educativos. La excesiva importancia tanto de la competencia como de la cooperación disminuyen la propia iniciativa, recursos y creatividad. La primera porque puede llevar a la persona a perder de vista su objetivo o problema que tiene para

enfrentarse a los otros; la segunda, porque exigen de ella el moldear sus ideas creativas adecuándolas a la organización para la que trabaja. La creatividad precisa un estímulo de superación en los otros y una ayuda o cooperación, pero sin exacerbar ninguna de ellas.

*d) Orientación excesiva hacia el éxito* Se preocupa excesivamente por el producto, por los resultados dejando de lado el proceso, que muchas veces es la principal fuente de creatividad. Este enfoque deja totalmente de lado el proceso, en el cual también va inserta la creatividad.

*e) Demasiada fe en la razón y en la lógica:* A menudo, emitimos juicios basándonos en la razón o en la lógica, por situaciones que se reiteran frecuentemente, pero sin llevar una investigación metodológica para llegar a esta conclusión, siendo ésta una mera intuición.

*f) Adoptar una actitud de todo o nada:* De un modo o de otro, pensamos que nuestras ideas son únicas y valederas, confiamos en los resultados de nuestros procesos mentales y los defendemos. Aunque esto es bueno, también nos pone una barrera para tomar en cuenta las ideas de los demás, creyendo que las nuestra son mejores que las ajenas.

*g) Demasiados o muy pocos conocimientos:* Los dos extremos son inconvenientes para abordar un problema, pues la escasez de conocimientos en sí presenta un problema, ya que se dificulta el reconocimiento de éste, y, a la vez, el poseer demasiados conocimientos conlleva una actitud arrogante al pensar que no puede existir nada nuevo por observar, investigar, concluir o resolver.

*h) Menospreciar la fantasía:* Una dosis de fantasía es necesaria para la resolución de problemas, ésta nos otorga un gran número de soluciones y de perspectivas distintas, de enfoques novedosos y puntos antes no observados. Lamentablemente, en nuestra cultura, ésta es dejada de lado, sin pensar que la fantasía es la base de la divergencia, postergándola a

un plano infantil al que los adultos no puedan acceder, perdiendo un gran potencial de distintos matices y puntos de vista distintos.

#### **8.4. Obstáculos en el ámbito escolar**

Los siguientes puntos son los que se deben evitar para lograr una enseñanza creativa, según los autores recién mencionados:

a) *Presiones Conformistas:* Estas presiones son más comunes de lo que se puede pensar, son consideradas una de las principales y mayores inhibidoras y represoras de la capacidad creativa, presentándose al alumno en forma de objetivos, actividades, rutinas y/o un plan de estudio inflexible.

b) *Actitudes autoritarias:* Este tipo de educación, que se basa en presiones autoritarias para el cumplimiento de las órdenes, lleva a los educandos a aprender lo que ya está hecho, a dar respuesta ya fijas y predeterminadas. Les impide desarrollar su autorresponsabilidad y autodirección.

c) *Actitudes de ridiculizar:* Lo que provoca disipar la capacidad creativa, es la destrucción de la autoestima, pues al estar frecuentemente expuestos a ser ridiculizados, los alumnos pierden el amor propio y reprimen las respuestas creativas. Los temores que los alumnos presentan frente a no dar respuestas correctas, la falta de información adecuada o la actitud dominadora del profesor; tienden a extinguir las tendencias creativas que éste posee. Por temor a hacer el ridículo, el individuo inhibe sus interrogantes. Además, en el medio en el que nos desenvolvemos no es de buena educación ser curiosos.

d) *Rigidez de la Personalidad:* En algunos casos los educadores forman una barrera, una caparazón para protegerse, como mecanismo de defensa, además de los temores

compulsivos.

*e) Sobrevaloración de las recompensas:* La evaluación, por ser una crítica externa al individuo, ahoga la tendencia creativa, pues ponen a los alumnos a la defensiva, principalmente las buenas notas, ya que estamos evaluando su producción. Como también el guiarse demasiado por las estadísticas, al tomar esta información literalmente para el logro de nuestros objetivos, puede producir errores.

*f) Exigencia excesiva de verdad u objetividad:* nuestra conciencia de que la escuela debe ser el medio transmisor de las verdades conseguidas nos sitúa en una postura enfrentada a la renovación y "recreación" de la cultura. Esto produce que no se busquen otras alternativas, pues si se da con una, la mayoría de las veces no son consideradas viables. Ésta es una de las características de la enseñanza tradicional, pues exige extremadamente el pensamiento convergente.

*h) Hostilidad contra la personalidad distinta:* Para fomentar las respuestas y la capacidad creativa es necesario respetar las diferencias individuales, aceptar la divergencia y promoverla.

*i) Intolerancia a la actitud de "juego":* "Para innovar se necesita tener libertad de jugar con las ideas y los materiales, estímulo para ocuparse de cosas irrelevantes y permiso para sumergirse en la fantasía y la simulación" (Davis y Scott, 1976, p. 236). En el aula se deja de lado el sentido lúdico de la enseñanza, a pesar de que es la principal forma de aprendizaje tanto en los niños como en los adultos.

*j) Se debe ser, ante todo, práctico y económico:* En la sociedad que está en permanente lucha en contra el tiempo, es muy fácil emitir juicios de valor antes de tiempo.

## 9. Evaluación de la Creatividad

### 9.1. Indicadores de la Creatividad

Por ser la creatividad un concepto abstracto, su medición necesita de una serie de indicadores o criterios de medida, los cuales determinan los requisitos mínimos que debe tener cualquier persona creativa

- a) **Fluidez:** Puede decirse que esta facultad es el paso de las ideas de un campo a otro con rapidez y frecuencia, teniendo siempre a la vista la solución del problema, siguiendo simultáneamente varios posibles planteamientos sin aferrarse prematuramente a ninguno de ellos, es decir, es la habilidad para generar un continuo de ideas, una cadena de pensamientos, donde uno alcanza al otro y éste al que le sigue, es decir, disponen de una gran riqueza de ideas que no sólo ayudan a la fluidez de asociación, sino que también facilitan el juego del pensamiento, no es así el caso de las personas no creativas, porque estas piensan rígidamente, ya que se aferran a lo que acaban de pensar sintiéndose conformes de seguir pensando ni cuestionándose.
- b) **Elaboración:** Es la habilidad de concretizar las ideas, añadiéndoles detalles para llegar a un producto visible, en la medida que le agrega muchos rasgos, el producto se vuelve más complejo.
- c) **Analizar:** Es la capacidad para desintegrar a un todo en partes y así descubrir nuevas relaciones de un conjunto.
- d) **Sintetizar:** Enlace de varios elementos para formar un todo novedoso.
- e) **Originalidad:** Es la habilidad para expresarse en forma única, novedosa, sorpresiva e imprescindible. Esta es difícil de adquirir y poco habitual.

## 9.2. Evaluación de las Habilidades Creativas

E. Paul Torrance ha desarrollado numerosas baterías de test, de los cuales los Tests de Pensamiento Creativo (Tests of Creative Thinking) son los más conocidos, pueden utilizarse desde la edad preescolar hasta la adultez y han sido objeto de numerosas investigaciones ampliamente difundidas (Heinlet, 1979; Davis & Scott, 1989). La *Batería de Figuras*, constituye una de las tantas pruebas de creatividad elaboradas por Torrance la que consiste en tres tareas destinadas cada una de ellas a descubrir aspectos del funcionamiento creativo en alguna medida diferentes (Ver Apéndice A):

*“Esta tríada de test representa en cierto sentido tres tendencias distintas. La tarea de **Construcción de Imágenes** moviliza la tendencia a encontrar una finalidad para algo que no tiene ninguna finalidad definida y a elaborarla de manera tal que esa finalidad se alcance. El **Completamiento de Figuras** pone en juego la tendencia a estructurar e integrar. Crean tensión en el espectador, quien debe controlar su tensión el tiempo suficiente para dar el salto mental necesario que le permita alejarse de las respuestas obvias y comunes. La incapacidad de postergar las gratificaciones a menudo da como resultado el completamiento prematuro de las figuras y una respuesta obvia y común... La Actividad de **Figuras Cerradas Repetidas**, pone en acción la tendencia al rompimiento de una estructura para crear algo nuevo. La repetición del mismo estímulo exige una cierta habilidad para volver al estímulo una y otra vez y percibirlo de una manera distinta... Estas tareas tienden a discriminar entre los buenos elaboradores y los pensadores productivos originales pero son incapaces de elaborar alguna de ellas; algunos producen muy pocas ideas de cualquier tipo pero las hacen muy elaboradas o “fantásticas”; otros aún producen una gran cantidad de ideas muy comunes con poca elaboración.”*  
(Torrance, 1989 p.168)

A pesar de lo altamente confiables y válidos que pueden resultar los Tests, según el propio Torrance el poseer:

*“Un alto grado de las habilidades evaluadas por los tests aumenta las posibilidades de que su poseedor se conduzca de manera creativa... no garantiza que un individuo tenga una conducta creativa del mismo modo que un alto grado de inteligencia comprobada no garantiza la conducta inteligente”* (Torrance, 1989 p.160)

### 3.5. ACTITUDES

Como se puede apreciar los niños con trastornos de la comunicación requieren potenciar al máximo todas sus capacidades para luego enfrentar la enseñanza básica común de una forma exitosa. Entre estas capacidades está, sin lugar a dudas, la creatividad. Preocuparse, además, por la actitud que tengan los profesores frente a las conductas creativas de los alumnos, es de suma importancia a la hora de procurar un enriquecimiento de la rehabilitación en este tipo de trastornos.

La creatividad se constituye por un universo de habilidades que pueden ser desarrolladas en diferentes niveles, a través de una adecuada educación. Al respecto el educador cumple con un rol decisivo en la estimulación de un aprendizaje significativo, ya que es él el que proporciona un clima, la experiencia, la motivación; que dan paso a un aprendizaje significativo siendo este uno de los recursos humanos que fomentan el proceso educativo.

Si se reconoce la importancia de potenciar un pensamiento creativo en los alumnos para lograr así una equidad de oportunidades, independiente de sus dificultades, es que se hace realmente imperioso lograr una actitud positiva en los educadores hacia las conductas creativas que puedan tener los menores.

Durante décadas hemos sido formados en un sistema educacional que poco ha promovido el desarrollo del potencial creador. Es más, ha mostrado permanentemente una actitud neutral o negativa frente a los alumnos creativos. Y es tanto así, que muchos de los profesores se convirtieron poco a poco en inhibidores de la creatividad, limitándola solo al ámbito de las actividades artísticas y de movimiento libre. Es un hecho que la enseñanza

creativa demanda un mayor conocimiento, trabajo y dominio de las materias pertinentes. Entonces ¿qué tan capacitados (en creatividad y actitudes acordes a ella) están los docentes para conducir un proceso de enseñanza aprendizaje, precisamente, también creativo?. Se sabe que, hoy en día, aún muchos maestros tienden a premiar las conductas conformistas de los alumnos, convirtiéndolos en meros receptores pasivos de su educación, éstos tienden a inhibir a los alumnos activos, curiosos y conversadores. Esta situación hace que los alumnos terminen siendo como los otros, hecho por lo demás muy cómodo para el maestro; pero un crimen para el potencial creador. El educar en la "creatividad" debe ser una exigencia social, pues todos tienen un potencial de desarrollo intelectual, actitudinal y conductual susceptible de mejorar. Buscar la formación integral de la persona en todas sus dimensiones señaladas entendidas como un crecimiento personal, debe ser una misión sociocultural.

Existe una conciencia de que todos somos poseedores de un potencial creador, afín a la inteligencia y posible de ser desarrollado. Sin embargo también tenemos que reconocer que, de hecho, este potencial si no es debidamente estimulado en la época escolar, va a decrecer hasta quedar prácticamente embotado en la edad adulta.

Efectivamente, Saturnino de la Torre analiza, a propósito el rol de inhibidores de la creatividad dentro de nuestra actividad educativa, y afirma que esta potencialidad debe ser estimulada y desarrollada al igual que lo hacemos con la memoria y otras facultades. *“Es muy posible, que las sociedades futuras nos recriminen y nos acusen el enorme delito de haber dado muerte a la creatividad y, con ello, afectando profundamente a las próximas generaciones”*, sentencia el autor. (De la Torre, 1995 p.15)

Sin embargo, no es suficiente con reconocer en los niños con dificultades en la comunicación un potencial para la creatividad como el que se reconoce para un niño normal.

No basta. Es muy necesario también tomar la iniciativa, adelantar un paso en favor de los niños al respecto. En otras palabras, estamos diciendo que hay que tomar una posición activa y efectiva frente al potencial del alumno. Y eso es, básicamente, una actitud formativa de la creatividad. Los niños solos no podrán dar con su creatividad; conocerla, explorarla y hacer uso de ella. Por lo mismo, tener y manifestar, como docentes, una actitud clara y favorable al alumno respecto de su creatividad es ya una acción hondamente pedagógica y coadyuvante. Estimula y empuja a que eso que es intrínseco (y que, por lo mismo necesita oportunidad y condiciones de desarrollo) en el niño se haga una experiencia explícita, sentida y manejable. La creatividad necesita un impulso movilizador que la active y eso puede ser, entre otras cosas, una actitud formativa de la misma.

Se sigue, por la documentación previamente existente, que algún tipo de vínculo hay entre la creatividad y la actitud consonante a ella. Si este es un fenómeno dialógico, que la actitud propia como docente predispone el surgimiento de la creatividad del otro como alumno y, por lo mismo, se deduce que existe una relación entre ambos, podemos aventurarnos en decir que, también, es un fenómeno monológico: que bien puede ocurrir sólo en el alumno o en el docente. Esto es, que yo, docente, siendo creativo tengo también, y siempre conmigo mismo, una actitud favorable al respecto. Entonces, volviendo al alumno puedo replicársela (como fenómeno dialógico). Si soy creativo y tengo una actitud favorable autodirigida puedo extenderla a otro y hacerla, consecuentemente, heterodirigida.

Como lo planteó Heinelt, *“La actitud del alumno creativo para con el maestro suele depender si el maestro mismo es creativo y si sabe apreciar correctamente la Creatividad”* (Saturnino de la Torre, 1995)

A propósito de las actitudes el concepto de actitud según Gordon Allport “es

*probablemente el más distintivo e indispensable en la Psicología Social Contemporánea Norteamericana*" (Jambert 1982, p.215, Kineberg 1963, p. 451 y Marín 1979, p.237).

El interés que se tiene sobre las actitudes se debe a diferentes motivos como los siguientes:

- Según Hollander contribuyen a explicar las diferencias individuales de reacción frente a circunstancias similares: *"resume en forma conveniente la experiencia pasada del individuo con el fin de explicar sus acciones presentes"* (Hollander, 1971, p.124), es decir, su conocimiento nos permite predecir el comportamiento de un individuo frente al objeto o fenómeno social que lo motiva.

- Gerardo Marín (1979) plantea que las actitudes no sólo explican y permiten predecir la conducta, sino que también ayudan a modificar la conducta humana. Ya evaluadas las actitudes de un individuo, podemos introducir un método para cambiársela, que se convertirá en un procedimiento de modificación de conducta dada la relación existente entre las actitudes y la conducta. Además en la Psicología, las actitudes no son un concepto aislado pues se las encuentra íntimamente interrelacionadas con conceptos como la motivación (por qué la gente hace lo que hace), con la personalidad comprendida, entre otras cosas, como un patrón de estructuras actitudinales bastante estables. Por tanto, también se las debe considerar parte del instrumental psicológico que permite explicar y modificar la conducta.

- Sthalner y Frey (1990) plantean que las actitudes sociales sirven como indicadores o predictores de la conducta.

- Según Jambert (1982) las actitudes de las personas tienen grandes consecuencias e importantes ramificaciones para el individuo, el grupo y la sociedad, pudiendo producir impactos profundos en cada una de estas áreas. Por ejemplo: la semejanza de actitudes parece desempeñar una función en las personas que se sienten atraídas entre sí, cuando son

prejuiciadas o desacertadas de cualquier modo, pueden conducir enormes tensiones colectivas.

- Para Germaine de Montmollin en el libro de Moscovici (1991) la noción sirve a psicólogos y sociólogos para explicar que la conducta del individuo no esté regulada directamente desde el exterior por el medio físico o el medio social, y que los efectos del mundo exterior sean mediatizados por la manera con que el individuo organiza, codifica e interpreta los elementos exteriores.

En este plano de análisis, es primordial dar a conocer algunos resultados de investigaciones en torno a la actitud de docentes frente al comportamiento creativo aplicando la Escala Likert “Actitud del Educador hacia el Alumno Creativo” (ESCAED). Dapelo y Marcone (1994) en su estudio, consideraron a una muestra de educadores básicos de Valparaíso, a los que se les se evidenció una tendencia actitudinal desfavorable hacia el alumno creativo, en aquellos que ejercen en establecimientos municipalizados; así como también los educadores de sexo masculino, los que ejercen en segundo ciclo básico, sin jefatura de curso y con más años de servicio. Otra investigación (Bastias et al., 1998) donde se consideró una muestra de educadoras de párvulo y profesores de Primer año de Enseñanza Básica de localidades de la Octava Región (Concepción, Penco, Los Alamos, Cañete y Lebu), se evidenció una tendencia actitudinal negativa en el profesorado perteneciente a establecimientos municipalizados y con más años de servicio. Si bien estos antecedentes alertan de la situación en nuestra comunidad, es importante hacer uso de esto para una corrección de esta realidad.

## 1. Concepto de Actitud

Si bien puede verse con cierta claridad para qué sirve la noción de actitud, no resulta fácil una definición precisa de lo que designa y los psicólogos están muy lejos de estar de acuerdo sobre este punto (De Montmollin, 1991). Es así como encontramos una serie de definiciones tales como:

- Thomas y Znaniecki (1918), definieron el concepto de actitud como un *estado de ánimo del individuo hacia un valor*. (Kineber, 1963, p.451).
- Una de las definiciones más usuales es la de Rosenberg y Hovland (1960), las actitudes son *predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta*. Estas clases de respuestas se especifican como afectivas (concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción), cognitivas (concernientes a creencias, opiniones, e ideas acerca del objeto de actitud) y cognitivas/ conductuales (concernientes a intenciones conductuales o tendencias de acción) (Stahlberg & Frey, 1992, p. 150).
- Para Rockeach (1966) actitud es una *organización aprendida y relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación, que predispone a un individuo a favor de una respuesta preferida* (Hollander, 1971, p.125).
- Para Hollander (1971) las actitudes son *creencias y sentimientos acerca de un objeto o conjunto de objetos del ambiente social, son aprendidos, tienden a persistir, aunque están sujetos a los efectos de la experiencia y son estados directivos del campo psicológico que influyen sobre la acción* (Hollander, 1971, p. 123).
- Por otra parte, Triandis (1971) define actitud como *“una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones para ciertas situaciones sociales”* (Marín, 1990, p.240).

- Según Asch (1972) actitud es *“un fenómeno en el cual los individuos actúan con frecuencia en términos de ‘puntos de vista’, es decir, que poseen un modo de ver o perspectiva de los problemas que deben afrontar”* (Asch, 1972, p.518). Poseer un ‘punto de vista’ significa según este autor, que nos orientamos hacia amplios campos de la realidad social (que estimamos conceptualmente situaciones complejas) de modo que las emociones, los motivos y las acciones se organizan en torno a ideas.
- Petty & Cacioppo (1981), plantean que el término actitud debería ser usado para referirse a *“un sentimiento general, permanente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema”* (Stahlberg & Frey, 1992, p.150).
- Para John Jambert una actitud es *“una respuesta evaluativa, relativamente estable, en relación a un objeto, que tiene componentes o consecuencias cognoscitivas, afectivas y probablemente comportamentales”* (Jambert, 1982, p.217).

## **2. Naturaleza de las Actitudes**

Aún cuando aparece una gran diversidad conceptual entre las diferentes definiciones existen elementos comunes tales como:

- (a) Una actitud es una disposición interna del individuo respecto a un objeto (De Montmollin, 1991). Podemos considerarlas pues, en el más amplio sentido de la palabra, como representaciones psicológicas de la influencias de la sociedad y la cultura sobre el individuo (Hollander, 1971).
- (b) Si bien existen disposiciones temporales, específicas de situaciones particulares, este término se reserva a un estado relativamente estable de una situación a otra (De

Montmollin, 1991). Al respecto Hollander plantea con estas palabras: “Tienden a persistir, aunque están sujetas a los efectos de la experiencia”. (Hollander, 1971, p. 132). Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar; son pues una estructura consistente; pero a la vez son flexibles, susceptibles de cambio y de recambio: pueden crecer, arraigarse más íntimamente o pueden deteriorarse hasta perderse; su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática y al admitir grados de mayor o menor eficacia son cualidades perfectibles (Alcántara, 1988 p.9)

- (c) Una actitud es adquirida (De Montmollin, 1991). Las actitudes son adquiridas como resultado de la incorporación del individuo a modos y costumbres de una sociedad. Son inseparables del contexto social que las produce, las mantiene y las suscita. Sin embargo conservan el sabor de experiencias individuales únicas (Hollander, 1971).
- (d) Las actitudes son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Con una actitud podemos responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal en nuestras experiencias y conductas (Alcántara, 1988, p.11)
- (e) Las actitudes de un individuo pueden ser inconsistentes, el hecho de que los individuos no tengan conciencia cabal de sus actitudes explica en parte la posible inconsistencia entre estas. A menudo, las presiones sociales hacen que una persona sienta la necesidad de actuar en forma contraria a sus actitudes. Por consiguiente, puede haber disparidad entre sus actitudes privadas y sus compromisos públicos. Puede ocurrir, asimismo, que haya

inconsistencia entre los componentes cognitivas y afectiva, en función de sus creencias y sentimientos (Hollander, 1971).

- (f) Las actitudes no aparecen aisladamente, sino más bien tienden a integrar una constelación de actitudes, siendo los valores el componente nuclear de estas constelaciones, por lo cual las actitudes muestran mayor propensión al cambio, como consecuencias reales o creadas (Hollander, 1971).
- (g) Una actitud tiene algo que ver con todo lo que evoca el objeto: afectos, juicios, intenciones de acción y acciones (De Montmollin, 1991).

### 3. Estructura de las Actitudes

Las actitudes poseen un común denominador consistente en tre atributos según Marín (1990), Jambert (1982) y Hollander (1971):

**Componente Cognitivo**, que consiste en las creencias de un individuo acerca de un objeto dado, es decir, alude a la creencia- descreimiento.

*“Estas ideas o creencias son siempre juicios de valor, es decir, implican una valorización positiva o negativa. Las actitudes siempre incluyen creencias, lo que no significa que las creencias sean actitudes”* (Hollander, 1971).

A lo anterior Marín agrega:

*“El componente cognoscitivo, se puede tomar como un conjunto de categorías que los seres humanos emplean para dar nombre a los estímulos. Las categorías definen una serie de características que un reactivo debe presentar para poder pertenecer a algunas de ellas”* (Marín, 1990 pp.261).

*“La actitud es un proceso cognoscitivo y su raíz es cognitiva. Este componente intelectual es su centro regulador; toda actitud es una respuesta electiva de valores y ello sólo es posible, si la razón conoce, juzga y acepta el valor y sabemos que el primer principio de todos los actos humanos es la razón”* (Alcántara, 1988, p.10).

**Componente Afectivo**, el componente afectivo se asocia a la simpatía- antipatía.

*“Se funda en las emociones, afectos y sentimientos vinculados a un determinado objeto o situación, lo que dota a la actitud de un carácter motivacional. Esto hace que el objeto o situación vivenciada sea placentera o displacentera, agradable o desagradable”.* (Hollander, 1971).

*“El componente afectivo de una actitud expresa la respuesta emotiva asociada con la categoría cognoscitiva o el objeto de la actitud. Se forma este componente con la historia de asociaciones existente entre la categoría y circunstancias placenteras”* (Marín, 1990 pp.261).

*“La actitud conlleva procesos afectivos volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón. Comporta una notable carga motivacional, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan, poniendo en juego nuestros deseos, nuestra sensibilidad y nuestra voluntad como segundo principio motor de todos los actos y hábitos humanos”* (Alcántara, 1988, p.10).

**Componente Reactivo**, que consiste en la tendencia o inclinación del individuo en su respuesta frente al objeto, es decir, la disposición a responder ante un determinado objeto o situación (Hollander, 1971). Para Alcántara las actitudes son:

*“La raíz de la conducta, pero no la conducta misma, ya que son las precursoras y determinantes de nuestro comportamiento; conllevan un impulso operativo y resultan ser nuestras tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples estimulaciones que nos llegan; son los hábitos que se ordenan al acto”* (Alcántara, 1988, p.10).

*“El componente conductual de una actitud abarca la acción o la conducta a que se dedicará un individuo respecto a ciertos estímulos. En otras palabras, el componente conductual de una actitud nos ayudará a predecir la conducta de un individuo cuando éste se enfrente a un objeto de actitud”* (Marín, 1990, p.261).

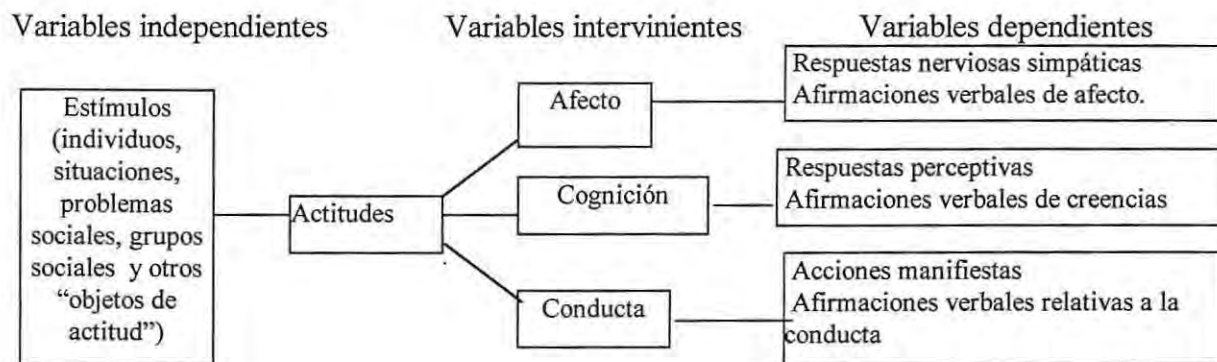
Como plantea Alcántara “Los tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo operan íntimamente correlacionas. Es toda la persona la que queda involucrada en las actitudes” (Alcántara, 1988, p.11).

Los tres componentes de una actitud tienen ciertas características de valencia. Las actitudes frente a los objetos culturalmente significativos incluyen una valencia implícita en sentido negativo o positivo y la multiplicidad que le son comunes, es decir, se describe como favorable o desfavorable con respecto a su objetivo, además de describir esta dirección o

signo es conveniente especificar cuantitativamente la positividad o negatividad de dicha actitud y es así como la valencia en los componentes se puede expresar de la siguiente manera: en el componente cognitivo, puede ser muy favorable, es decir, que se considera al objeto como un bien supremo o bien puede ser muy desfavorable. En el componente afectivo la valencia puede variar desde la máxima negatividad a la máxima positividad; del amor incondicional al odio sin cuartel, mientras que en el componente reactivo esta variará desde la tendencia a ayudar al objeto de la actitud hasta su destrucción total.

### 3.1. Modelo de la Actitud de Tres Componentes

Existen según Hollander, Marín, Alcántara, Stahlberg & Frey muchos modos de abordar la organización de las actitudes, pero la de mayor comodidad es la que hacen referencia a los tres componentes ya mencionados anteriormente, de los planteamientos de Katz y Rosenberg & Hovland (1960).



*(Representación gráfica de los tres componentes de la actitud de Rosenberg & Hovland, 1960, sacada de Stahlberg & Frey, 1992 p.150)*

En este marco, propuesto por Rosenberg y Hovland (1960) el concepto de actitud y sus tres componentes constituyen lo que los investigadores de la Psicología llaman variables intervinientes (Marín, 1990, p.240).

#### 4. *Funciones de las Actitudes*

Las funciones que cumplen las actitudes pueden clasificarse en varias categorías. El más destacado exponente del análisis de los tipos de funciones que cumplen las actitudes es Daniel Katz.

Según Katz, los cuatro tipos de funciones que forman la base motivacional de las actitudes son: (Hollander, 1971, p. 135, 136; Stahlberg & Frey, 1992, p. 159)

- 1) *La adaptativa, utilitaria o instrumental*; la que alude a las respuestas favorables que el individuo obtiene de sus semejantes al manifestar actitudes aceptables, implica la idea de recompensa o consecución de metas en términos de cierto objeto socialmente valorado.
- 2) *La función de defensa del yo*; permite al sujeto eludir el reconocimiento de sus propias deficiencias, mecanismo de negación que le permite preservar el concepto que tiene de sí mismo, alentando un sentimiento de superioridad sobre otros.
- 3) *La función de expresión de valores*, alude a la autoexpresión en términos de los valores que más aprecia. Conduciéndolo a procurar expresar y reconocer claramente sus compromisos.
- 4) *La función de conocimiento*: los individuos procuran infundir a su percepción cierto grado de predictibilidad, consistencia y estabilidad, confiere coherencia y dirección a la experiencia.

Las funciones motivacionales expuestas por Katz están muy relacionadas. Por consiguiente una actitud determinada puede satisfacer varios motivos. A pesar de que estas funciones pueden estar interrelacionadas, Katz observa que la activación y el cambio de actitudes expresan diferentes tipos de llamamientos en términos de las funciones primarias que una actitud. Afirma que el modificar actitudes principalmente utilitarias, sean cuales fueren sus restantes funciones, es necesario que la actitud y sus actividades conocidas ya no aparezcan como fuente de las satisfacciones que antes proporcionaban. Asimismo, activar actitudes que poseen como función la defensa del yo, con el fin de modificarlas, suele

representar una amenaza para el concepto que el individuo tiene de sí. Cuando las actitudes incluyen un acentuado elemento de expresión de valores el cambio exige que el sujeto reconozca que sus actitudes anteriores ya no sirven para expresar en forma adecuada los valores de significación adquiridos recientemente. El cambio de actitudes que cumple la función de conocimiento se logra mejor en condiciones de elevada ambigüedad, que acentúan la necesidad de claridad cognitiva análoga a la clausura perceptual.

### ***5. Formación de Actitudes***

La adquisición de actitudes se produce en el proceso de introducción en las formas propias de una sociedad, proceso que se denomina socialización. La formación de las actitudes surge de las necesidades, las características de la personalidad y experiencias de vida que el individuo tenga. Al respecto Hollander plantea que hay tres pautas fundamentales por medio de las cuales, pueden formarse las actitudes:

1. El contacto directo con el objeto de la actitud
2. La interacción de los individuos que sustentan dicha actitud, y
3. A través, de los valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias a ella vinculada.

En general, la adquisición de las actitudes y valores se halla profundamente marcada por el proceso de aprendizaje que se cumple mediante la interacción social, lo que no significa que los factores hereditarios estén excluidos del proceso: entre ambos existe una variada interrelación.

En el proceso de socialización es característico el universo de actitudes que puede interiorizar al individuo, el cual, cumple un papel fundamental en la fase primaria de socialización (niñez adolescencia), así cuando el niño se incorpora a la escuela lleva un nutrido repertorio de actitudes positivas y negativas cuyo origen y gestación tuviese como base el núcleo familiar. De éste modo la formación de las actitudes concuerda con las afiliaciones a los grupos de pertenencia y referencia pudiendo variar cuando se adoptan nuevos grupos.

Las actitudes que un individuo tiene respecto de sí se relacionan con sus propios atributos físicos y con el modo en que estos plasman la interacción con los otros. Estas actitudes, resumidas en el “concepto de sí mismo”, se cuentan a menudo entre las más importantes para las relaciones y la adaptación del sujeto.

Para adquirir actitudes, no solamente se debe estar expuesto a su influencia es menester que actúen otras variables por ejemplo, la motivación. La identificación con el progenitor o con otro modelo mediante la interacción social es un elemento facilitador, otro está relacionado con la estructura de la pauta familiar.

## **6. Estudio de las actitudes**

Los tres aspectos principales de estudio de las actitudes son según Hollander:

**Relaciones:** Entre sus componentes, especialmente en términos de la interacción cognitiva y de la adaptación individual, su **fuerza** —es decir, las pautas mediante las cuales se adquieren actitudes a través del aprendizaje, y el **cambio actitudinal**, referido a las influencias que las afectan, que determinan la incorporación de nuevas experiencia y la modificación de las

actitudes.

Estos aspectos se hallan sumamente interrelacionados. La fuente de las actitudes, por ejemplo, tiene implicaciones directas con respecto al cambio. El conocimiento del modo en que los individuos “adquieran” y “conservan” actitudes puede permitir comprender porque los individuos “actúan” sobre algunas y no sobre otras.

### 7. *Medición de Actitudes*

La medición de actitudes trae aparejados numerosos problemas, entre los cuales el más importante quizás sea definir el “espacio actitudinal” y obtener un índice del modo en que los individuos difieren dentro de él.

Otro problema se presenta con respecto a la propia palabra “actitud” sus diversas acepciones. Desde el punto de vista de su extensión, puede englobar muchas actitudes o reducirse a una gama sumamente estrecha.

El carácter central o periférico de una actitud es considerado según Rokeach (1963), otro problema pues afirma que estas se disponen en un continuo que va de las “*creencias primitivas*”, esenciales dentro del campo psicológico de una persona, hasta las “*creencias periféricas*”, de importancia relativamente menor. Por consiguiente, es menester situar cada una de las actitudes en estudio dentro de la totalidad del espacio actitudinal del individuo.

El enfoque más frecuente para la medición de actitudes es la “escala de actitudes”, que consiste en una serie de proposiciones con las que una persona puede o no estar de acuerdo en una dimensión de varios puntos, suelen abarcar desde “Muy de acuerdo”; hasta

“muy en desacuerdo”; de este modo el individuo revela las actitudes que tiene hacia el objeto o situación dado. Mediante este procedimiento se mide el componente cognitivo de una actitud por su dirección y su componente afectivo por el grado de acuerdo o desacuerdo, así como la intensidad de sentimiento. Sumando las respuestas a los ítems de la escala puede obtenerse un puntaje que resuma la actitud general de la persona. (Hollander, 1971).

El desarrollo de una escala de actitud requiere la selección de proposiciones, que discriminan entre las personas con distintas posiciones actitudinales que un individuo puede sustentar, evitando, asimismo, la confusión de dos cuestiones distintas en un mismo ítem.

La escala de actitud utilizada con mayor frecuencia tiene su origen en los trabajos de Likert (1932). Se la denomina, a veces, escala adicionada y su construcción es sencilla. En este caso no se recaban juicios previos con respecto a los ítems sino que, por el contrario, se reúnen proposiciones que representan aparentemente opiniones positivas o negativas acerca del objeto actitudinal.

La medición de actitudes, implica al igual que todas las medidas psicológicas, atender a la confiabilidad y la validez, que se relacionan, respectivamente, con la consistencia de la medición y con el grado en que una medición evalúa en verdad lo que se supone que mide. Otras dificultades que se presentan son las vinculadas con la parcialidad en la formulación de la pregunta, el orden de sucesión de los ítems dentro del formato de la escala de actitud. Por lo común, la confiabilidad se calibra con arreglo a la consistencia interna de una escala de actitud, es decir, lo ideal será que a pesar de la gran cantidad de ítems mantuvieran entre sí una correlación positiva.

Debido a que la estimación de confiabilidad en el curso del tiempo se complica a causa de una cuestión de carácter práctico, a saber: que estos pueden recordar sus respuestas

anteriores y tratar de ser consecuentes. Por otra parte puesto que las actitudes cambian, su medición en el curso del tiempo nunca puede ser totalmente confiable.

El grado de validez de una medida depende en parte, necesariamente, de su confiabilidad. En este sentido, la coherencia interna de una medida de actitud es suficiente, por lo común, para alcanzar una adecuada validez. Con respecto a esta última, sin embargo, existe un problema de más vastos alcances, que se refiere a la relación entre lo que una persona dice en determinado momento y el modo como actúa en otros.

En general, las actitudes explícitas mantienen una relación bastante consistente con la conducta: pero esto depende también del tipo de actitudes y de circunstancias que rodean a la acción.

Pero en términos generales la validez de las actitudes, cuando se las confronta con las conductas en una situación dada, a menudo parece baja. Campbell en 1963 ha subrayado que para explicar la aparente inconsistencia entre las actitudes y la conducta, o entre una conducta y otra, es menester tomar en cuenta diferentes situaciones. En su opinión, hay obstáculos situacionales, que representan adecuada. (Hollander, 1971, p. 158).

La validez de la medición de actitudes en términos de la acción depende, hasta cierto punto, del tipo de situación y de las presiones sociales concomitantes, que estimulan quizá la expresión de una actitud determinada. En la medida en que las actitudes predisponen la conducta, lo hacen en relación con la situación inmediata.

De las escalas mencionadas anteriormente se utilizará en la presente investigación la Escala Likert, ya que está destinada a lograr mediciones multidimensionales, es decir, mediciones en las que todos los ítems de la escala se refieren a varias actitudes.

### ***7.1. Escala Tipo Likert***

La escala tipo Likert desde un punto de vista aritmético, es una escala sumatoria o aditiva, porque el puntaje, o la medida que tiene cada persona en la actitud medida se obtiene mediante la suma de sus respuestas a diversas preguntas o proposiciones que actúan como estímulos. (Morales, 1988). Esta escala se encuentra especialmente destinada a medir actitudes, es decir, “las predisposiciones individuales a actuar de cierta manera en contextos sociales específicos o bien actuar a favor o en contra de personas, organizaciones, objetos, etc.”

## CAPITULO 4

### HIPOTESIS Y VARIABLES

#### 4.1. HIPOTESIS

1. Las variables pensamiento creativo figurativo y actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del(a) alumno(a) poseen una *distribución normal* en la muestra.
- 2.1. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según sus *años de servicio*.
- 2.2. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según su *título profesional*.
- 2.3. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según su *perfeccionamiento docente*.
- 2.4. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes asociada al *nivel en que trabajan* dentro del establecimiento.
- 2.5. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según la *dependencia administrativa del establecimiento* en que trabajan.
- 2.6. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según el *tipo de discapacidad de la comunicación a la*

*que brinda atención el docente dentro del establecimiento.*

- 2.7. Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los(as) docentes hacia el comportamiento creativo de los alumnos según sus *años de servicio*.
- 2.8. Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los(as) docentes hacia el comportamiento creativo de los alumnos según su *título profesional*.
- 2.9. Existen diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento creativo figurativo de los(as) docentes según su *perfeccionamiento docente*.
- 2.10. Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los(as) docentes hacia el comportamiento creativo de los alumnos asociada al *nivel en que trabajan* dentro del establecimiento.
- 2.11. Existen diferencias estadísticamente en la actitud de los(as) docentes hacia el comportamiento creativo de los alumnos según la *dependencia administrativa del establecimiento* en que trabajan.
- 2.12. Existen diferencias estadísticamente en la actitud de los(as) docentes hacia el comportamiento creativo de los alumnos según el *tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento*.
- 3.1. Existe relación entre el *pensamiento creativo figurativo* y la *actitud hacia el comportamiento creativo de los alumnos* en los(as) docentes de la muestra.

## 4.2. VARIABLES

## 1. Variables Dependientes

a) <i>PENSAMIENTO CREATIVO FIGURATIVO</i>			
Definición Nominal	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
<p>"Proceso de brechas de sensibilidad o carencia de elementos perturbantes, que forman ideas o hipótesis referentes a ellos que ponen a prueba estas hipótesis y que comunican resultados, modificando y posiblemente volviendo a poner a prueba las hipótesis"</p> <p>(Torrance, Orientación del Talento Creativo, 1969)</p>	<p>La sumatoria de los puntajes brutos alcanzados por los docentes en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fluidez</li> <li>- Originalidad</li> <li>- Título Abstracto</li> <li>- Elaboración</li> <li>- Resistencia al cierre prematuro</li> </ul> <p>al responder el T.T.C.P. Test Thinking Creatively with Pictures, Figural Forma A del doctor E. P. Torrance.</p>	<p><i>Fluidez:</i> Capacidad de producir gran número de ideas (con rapidez y frecuencia), es decir, es la habilidad para generar una cadena de respuestas admisibles frente a una situación dada.</p>	<p><i>Con relación a la fluidez:</i> la sumatoria de los puntajes brutos obtenidos en las actividades de "completación de dibujos" y "líneas paralelas".</p>
		<p><i>Originalidad:</i> Capacidad de producir ideas poco usuales, corresponde al número de respuestas que presentan una frecuencia muy poco elevada en un determinado grupo. Habilidad para expresarse en forma única, novedosa y sorpresiva</p>	<p><i>Con relación a la originalidad:</i> La sumatoria de los puntajes brutos obtenidos en las actividades de "construcción de dibujos", "completación de dibujos" y "Líneas paralelas".</p>
		<p><i>Título Abstracto:</i> es una habilidad que involucra la sintetización y organización de procesos del pensamiento, que consiste en capturar la idea esencial de la respuesta para formar un todo que transmite una idea compleja (no concreta).</p>	<p><i>Con relación a títulos abstractos:</i> La sumatoria de los puntajes brutos obtenidos en las actividades de "construcción de dibujos" y "líneas paralelas".</p>
		<p><i>Elaboración:</i> Habilidad de concretizar ideas, añadiendo los rasgos precisos para que sea visible; en la medida que le agrega muchos detalles el producto se vuelve más complejo.</p>	<p><i>Con relación a la elaboración:</i> la sumatoria de los puntajes brutos obtenidos en las actividades de "construcción de dibujos", "completación de dibujos" y "Líneas paralelas".</p>
		<p><i>Resistencia al Cierre Prematuro:</i> Es evitar la vía rápida y directa para incluir una respuesta, es decir, es la tolerancia a situaciones poco estructuradas, la capacidad de no angustiarse por el desorden configurativo; percibiéndola, más bien, como una invitación a una síntesis de orden superior.</p>	<p><i>Con relación a la resistencia al cierre prematuro:</i> la sumatoria de los puntajes brutos obtenidos en las actividades de "completación de dibujos".</p>

<b>b) ACTITUD HACIA EL COMPORTAMIENTO CREATIVO DEL ALUMNO</b>			
<b>Definición Nominal</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
"Predisposición aprendida para pensar, sentir, actuar hacia al alumno que presenta un comportamiento inusual en el aula" (ESCAED, Dapelo B. y Marcone R., 1995).	La puntuación total del sujeto al responder cada aseveración de la "Escala de Actitud hacia el alumno Creativo" (ESCAED, Dapelo B. y Marcone R., 1995)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respecto a la divergencia.</li> <li>2. Valoración del potencial creativo de todo ser humano.</li> <li>3. Aceptación del comportamiento alumno creativo.</li> <li>4. Creencia sobre la naturaleza del proceso creativo.</li> <li>5. Concepción del papel que juega el desarrollo de la creatividad en la sociedad humana.</li> </ol>	Respuesta motora escrita de los docentes a la escala frente a cada aseveración en la hoja de respuesta

## **2. Variables Independientes**

### **2.1. Variables Independientes Personales**

<b>Variables Personales</b>	<b>Definición Nominal</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>a) SEXO</b>	"Condición orgánica que distingue al varón de la mujer". (Diccionario de la Lengua Española, 1994)	Nombre de la persona impreso en la Cédula de Identidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Masculino</li> <li>- Femenino.</li> </ul>	La respuesta motora escrita en el ítem "Sexo" del Cuestionario de Información Personal.
<b>b) EDAD</b>	"Tiempo que una persona ha vivido, a contar desde que nació". (Diccionario de la Lengua Española, 1994)	Inscripción de la fecha de nacimiento en la Cédula de Identidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Edad Adulta Temprana</i>: "espacio entre las edades de los veinte y los cuarenta años".</li> <li>- <i>Edad Adulta Intermedia</i>: "Período que va desde los cuarenta años hasta los sesenta y cinco años" (Papalia, 1992)</li> </ul>	Respuesta motora escrita en el ítem "Edad" del cuestionario de información personal.

<b><i>Variables Personales</i></b>	<b>Definición Nominal</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b><i>c) Años de Servicio</i></b>	Unidades de periodización del tiempo que media desde la apertura de clases hasta las vacaciones, efectivamente trabajado en el sistema educacional.	Número de años efectivamente trabajados en el sistema educacional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De 0 a 5 años.</li> <li>- De 5 años 1 día a 10 años</li> <li>- Más de 10 años.</li> </ul>	Respuesta motora escrita en el ítem "Años de servicio" del Cuestionario de Información Personal.
<b><i>d) Título Profesional</i></b>	Tramo de Escolaridad cursada en forma completa en una Institución Superior.	Título Profesional obtenido y certificado por una Institución de Educación Superior de Chile.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especialista en Educación Diferencial</li> <li>- Otros educadores (Educador de Párvulo, Educador General Básico y Educador de Enseñanza Media)</li> </ul>	Respuesta motora escrita en el ítem "Título Profesional" del Cuestionario de Información Personal
<b><i>e) Perfeccionamiento en los últimos cinco años</i></b>	Cursos de capacitación profesional posteriores a la titulación y reconocidos por el Ministerio de Educación, realizados durante los últimos cinco años.	Cursos de perfeccionamiento certificados a la fecha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfeccionamiento relacionado con el área de creatividad.</li> <li>- Perfeccionamiento no relacionado con el área de creatividad</li> <li>- Ningún perfeccionamiento</li> </ul>	Respuesta motora escrita en el ítem "Perfeccionamiento en los últimos cinco años" del Cuestionario de Información Personal.

## 2.2. Variables Independientes Laborales

<b>Variables Laborales</b>	<b>Definición Nominal</b>	<b>Definición Operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>a) Niveles educacionales en los que trabaja el docente</b>	Unidades de organización técnica pedagógica de la enseñanza impartida por el docente a sus alumnos.	Tramos de la escolaridad de Educación General Básica en que se desempeñan su función profesional el docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atiende solo un nivel.</li> <li>- Atiende más de un nivel</li> </ul>	Respuesta motora escrita en el ítem "Nivel en que trabaja" del Cuestionario de Información Personal.
<b>c) Dependencia administrativa del establecimiento en que trabaja</b>	Institución de enseñanza caracterizada según el tipo de relación con el Ministerio de Educación.	Tipo de dependencia económica del establecimiento del Ministerio de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Municipal.</li> <li>- Particular Subvencionado.</li> </ul>	Información legal entregada por Secretaría Ministerial de la Quinta Región.
<b>c) Tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento</b>	Necesidad educativa especial que alude a poseer un inadecuado nivel comunicacional, que requerirá de atención especializada, que sólo podrá brindar la Escuela Especial y las Escuelas Básicas con proyectos de Integración (Decreto N° 192, 1997 p. 14)	Características y Necesidades de los estudiantes matriculados, atendidos por el(la) docente dentro del establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déficit Auditivo (Sordera) exclusivamente.</li> <li>- Trastorno del Lenguaje exclusivamente.</li> <li>- Déficits Auditivo y Trastorno del Lenguaje.</li> </ul>	Respuesta Motora escrita en el ítem "Tipo de Discapacidad a la que brinda atención" del Cuestionario de Información Personal.

## CAPITULO 5

### DISEÑO METODOLOGICO

#### 5.1. DISEÑO DE INVESTIGACION

Según Henández Sampieri (1995) basado en la clasificación de Dankhe, esta investigación posee un diseño de tipo: *No Experimental y Transeccional*.

##### **No Experimental:**

*"La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos"* (Hernández Sampieri; 1991, p.189).

*"En la investigación no experimental, no se puede manipular variables o asignar sujetos o tratamientos al azar, porque la naturaleza de las variables es tal que excluye la manipulación... Los sujetos llegan con sus diferentes características intactas. Las investigaciones no experimentales tienen como propósito básico aportar evidencia empírica para apoyar planteamientos condicionales de la forma: si p, entonces q"* (Kerlinger; 1988, p.333).

*"En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos"* (Hernández Sampieri; 1991 p.189).

Efectivamente, esta investigación no pretende determinar cuales son las causas del pensamiento creativo en los docentes, ni tampoco probar que el pensamiento creativo pueda ser causa de las actitudes formativas de la creatividad. No se manipulan estos fenómenos, sólo se diagnostican si están o no presentes en la muestra medida. Solo se pretende identificar la ocurrencia de una posible correlación entre la creatividad y la actitud, es decir si existe una relación entre ambas variables. En este sentido se describe el fenómeno tal cual ocurre según lo que revela la medición.

**Transeccional:**

*"Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado... Puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores... pero siempre, la recolección de datos es un único momento"* (Hernández Sampieri; 1997, p. 24).

Se pretende investigar qué pensamiento creativo figurativo y qué actitud presentan en este momento los educadores(as) de la muestra.

**5.2. TIPO DE ESTUDIO**

Según Henández Sampieri (1995) basado en la clasificación de Dankhe, esta investigación consiste en un estudio de tipo: *Descriptivo* y *Correlacional*.

**Descriptivo:**

*"Estudios descriptivos son aquellos que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". "Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada de ellas independiente, para así- valga la redundancia- describir lo que se investiga"* (Henández Sampieri, 1991 p.60).

En esta investigación se pretende constatar la presencia de pensamiento creativo y niveles del mismo, en la muestra medida. De igual forma se procede con las actitudes del docente hacia el alumno creativo.

**Correlacional:**

*"Estos estudios tienen como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto particular), miden las dos o más variables que se pretenden ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación"* (Hernández Sampieri, 1991, p.63). *"La utilidad y*

*el propósito principal de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas” (Hernández Sampieri, 1991, p.64).*

Se presume que el pensamiento creativo y las actitudes concomitantes se presentan diferenciadamente según algunas variables personales y laborales.

### 5.3. POBLACIÓN

Se entiende por población:

*“Cualquier tipo de grupo de individuos que posee una o más características en común para el investigador, es así que la población puede estar constituida por todos los individuos, de un particular tipo, o por una parte más restringida de ese grupo, por lo tanto las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, lugar y tiempo” (Hernández Sampieri, 1991, p.210)*

La población de esta investigación está constituida por todos los(as) docentes de los **16 establecimientos** encargados en la rehabilitación de los Trastornos de la Comunicación de la V región, lo que corresponde a **115 docentes**. [Ver Tablas N° 1 y 2]

### 5.4. MUESTRA

*“La muestra es un subgrupo de la población, es decir, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto llamado población. Como pocas veces se puede medir a toda la población, se selecciona una muestra y se pretende que ese subconjunto sea reflejo fiel del conjunto de la población” (Hernández Sampieri; 1991, p.212)*

#### 1. Tipo de Muestra

En esta investigación la muestra es *no probabilística*, ya que:

*“Las muestras no probabilísticas llamadas también muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario, se utiliza en investigaciones y a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población. La ventaja de una muestra dirigida, es su utilidad para determinar modelos de estudios*

*que no requieren de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de individuos con características determinadas en el planteamiento del problema"* (Hernández Sampieri, 1991, p. 231).

Así la muestra se constituye por los docentes que trabajan en Escuelas Especializadas en Trastornos de la Comunicación de la Quinta Región, pertenecientes a los establecimientos que aceptaron este estudio, que asistieron el día a la aplicación y aceptaron responder la totalidad de los instrumentos: Escala de Actitud frente al Alumno Creativo (ESCAED de Dapelo B. y Marcone R., 1994), el Test de Pensamiento Creativo Figurativo (T. T.C.P. de Paul Torrance) y el Cuestionario de Información Personal. Quedando conformada la muestra por **66 docentes, pertenecientes a 12 establecimientos de la Quinta Región.** [Ver Tablas N° 1 y 2]

Tabla N°1: Frecuencia y Porcentaje según los Tipos de Enseñanza en el Establecimiento (Población v/s Muestra)

TIPO DE ENSEÑANZA EN EL ESTABLECIMIENTO	Población			Muestra		
	N° de Establ.	N° de Docentes	% de Docentes	N° de Establ.	N° de Docentes	% de Docentes
(a) Escuelas de Lenguaje exclusivamente	6	43	37.4%	4	22	19.2%
(b) Escuela de Sordos exclusivamente	1	15	16.5%	1	11	9.6%
(c) Escuelas Especiales para Deficiencia Mental, Sordos y Trastornos de Lenguaje.	3	28	24.3%	3	19	16.5%
(d) Escuelas Especiales para Deficiencia Mental y Trastornos de Lenguaje.	5	19	13.0%	4	14	12.2%
(e) Escuela Especial para Trastornos del Lenguaje y Sordos.	1	10	8.7%	0	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>66</b>	<b>57.5%</b>

Tabla N°2: Frecuencia y Porcentaje por Establecimiento(Población v/s Muestra)

<b>NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO</b>	<b>Profesores Población</b>	<b>%</b>	<b>Profesores Encuestados</b>	<b>%</b>
(a) Ann Sullivan (Quintero)	3	2.6%	3	2.6%
(d) Luz de Esperanza F- 288 (Valpo)	3	2.6%	3	2.6%
(b) Centro de Capacitación para Sordos (Valpo)	15	13.0%	11	9.6%
(c) Arco Iris bajo el Sol (Quillota)	3	2.6%	2	1.7%
(a) Arco Iris bajo el Sol- Anexo (Quillota)	7	6.1%	5	4.4%
(d) Centro Linda Correa (Limache)	8	7.0%	4	3.5%
(c) Lib. B. O'Higgins F-292 (Valpo)	7	6.1%	4	3.5%
(a) La Alborada (Calera)	8	7.0%	8	7.0%
(c) Centro Linda Correa (Belloto Sur)	18	15.7%	13	11.3%
(a) Centro San Roque (Valpo)	7	6.1%	6	5.2%
(d) Los Paltos F-170 (Quillota)	3	2.6%	3	2.6%
(d) Gran Bretaña F- 257 (Valpo)	4	3.5%	4	3.5%
(e) Escuela F-258 (Viña del Mar)	10	8.7%	0	0%
(a) Escuela Pipan (Viña del Mar)	6	5.2%	0	0%
(a) Escuela La Alborada (Con-Con)	12	10.4%	0	0%
(d) Colegio Ignacio Carrera Pinto (Olmué)	1	0.9%	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>57.5%</b>

## 2. Caracterización de la Muestra

La muestra de objeto de estudio estuvo constituida por un total de 66 docentes de menores con algún trastorno de la comunicación, pertenecientes a Establecimientos de Educación Diferencial de la Quinta Región. [Ver Tabla N° 3]

TablaN°3: Frecuencia y Porcentaje de Profesores(as) encuestados(as) por Establecimiento

<b>ESTABLECIMIENTO</b>	<b>Profesores Encuestados</b>	<b>Porcentaje %</b>
Ann Sullivan (Quintero)	3	4.55%
Luz de Esperanza F- 288 (Valpo)	3	4.55%
Centro de Capacitación para Sordos (Valpo)	11	16.67%
Arco Iris bajo el Sol (Quillota)	2	3.03%
Arco Iris bajo el Sol- Anexo (Quillota)	5	7.58%
Centro Linda Correa (Limache)	4	6.06%
Lib. B. O'Higgins F-292 (Valpo)	4	6.06%
La Alborada (Calera)	8	12.12%
Centro Linda Correa (Belloto Sur)	13	19.70%
Centro San Roque (Valpo)	6	9.09%
Los Paltos F-170 (Quillota)	3	4.55%
Gran Bretaña F- 257 (Valpo)	4	6.06%
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>57.5%</b>

### 2.1. Frecuencia para las variables Personales

- *Sexo*: 62 mujeres (93.94%) y 4 hombres (6.06%)
- *Edad*: 58 docentes hasta 40 años (87.88%) y 8 profesoras con más de 40 años (12.12%)
- *Años de Servicio*: 39 personas entre 0 a 5 años de antigüedad en la profesión (59.09%), 11 docentes entre 5 años 1 día a 10 años (16.67%) y 16 personas con más de 10 años un día de experiencia docente (24.24%)
- *Título Profesional*: 43 docentes especialistas en Educación Diferencial (65.15%) y 23 educadores con otro título profesional (34.85%)
- *Perfeccionamiento en los últimos cinco años*: 18 personas que no habían realizado ningún perfeccionamiento (27.27%), 42 docentes habían realizado algún tipo de perfeccionamiento sin relación con el área de creatividad (63.64%) y 6 profesores habían realizado algún tipo de perfeccionamiento relacionado con la creatividad (9.09%)

### 2.2. Frecuencia para las variables laborales

- *Niveles educacionales en los que trabaja el docente*: 52 personas trabajan en un solo nivel (78.79%) y 14 docentes trabajan en más de un nivel (21.21%)
- *Dependencia administrativa del establecimiento en que trabaja*: 14 profesoras pertenecen a establecimientos educacionales municipalizados (21.21%), 51 docentes pertenecen a establecimientos particular subvencionados (77.27%) y 1 profesora pertenece a ambos tipos de establecimientos en su labor docente.
- *Tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento*: 12 profesores atienden menores con déficits auditivos exclusivamente (16.67%) 51 profesoras atienden solo a menores con trastorno del Lenguajes (77.28%) y 3 atienden ambos tipos de discapacidad (4.55%)

## 5.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

### *1. Fuentes Vivas*

1. Personal profesional del centro de Diagnóstico de la Secretaría Ministerial de Educación, que proporciona la totalidad de la información concerniente a las direcciones y características de todas las escuelas especializadas en los trastornos de la comunicación de la Quinta Región, las que estaban registradas en el "Directorio Regional de Establecimientos Educativos". Estadísticas 1998- 1999.
2. Directores de establecimientos de rehabilitación de trastornos de la Comunicación de la Quinta Región. Quienes proporcionan la autorización para la aplicación de la totalidad de los instrumentos de Medición. Aprobando 12 establecimientos esta actividad.
3. Profesores especialistas en Audición y Lenguaje de establecimientos de rehabilitación de trastornos de la comunicación de la Quinta Región, quienes contestan los instrumentos de medición.

## *2. Fuentes Materiales*

1. T. T. C. P.; Test Thinking Creatively with Pictures Figural Booklet A: Prueba del Pensamiento Creativo Figurativo Forma A, del Dr. Paul Torrance.
2. ESCAED; Escala de Actitud del Maestro hacia el Alumno Creativo, Dapelo y Marcone (1994).
3. Cuestionario de Información Personal

## *3. Descripción Instrumentos de Medición*

### *3.1. T. T. C. P.; Test Thinking Creatively with Pictures Figural Booklet A: Prueba del Pensamiento Creativo Figurativo Forma A del Dr. Paul Torrance. (Apéndice A)*

La prueba del pensamiento creativo del Dr. Paul Torrance está constituida por cuatro baterías: verbal y figurativa en sus formas A y B. El test figurativo es aplicable a cualquier edad, tanto individual como grupalmente. Este test consta de tres tipos de actividades que representan tres aspectos diferentes de creatividad:

- a) *Construcción de Dibujos*: La actividad de construcción de dibujos, está orientado a descubrir un propósito para algo que no lo tiene definido, de tal manera que la respuesta dada alcance el propósito trazado. Esta actividad tiende a discriminar entre los pensadores originales y elaboradores, es decir, puede obtenerse una producción de una idea original a la que le falta elaboración o, por otro lado resultados muy elaborados pero poco originales.
- b) *Completación de Figuras*: Las actividades de figuras incompletas, crean tensión en el

espectador, quien debe controlarse para poder hacer fluir de su mente lo necesario para obtener la respuesta adecuada.

- c) *Líneas paralelas*: Las actividades de líneas paralelas, requiere de habilidades para que una vez finalizados el ejercicio anterior se vuelva al mismo estímulo para ser percibido de una manera diferente.

Las tres actividades, están diseñadas para estimular la fluidez, originalidad, elaboración, resistencia al cierre prematuro y Abstracción de Títulos

**Tiempo:** El tiempo máximo determinado es de diez minutos para cada actividad.

**Confiabilidad:** Se han completado varios estudios acerca de la confiabilidad calificatorias de las medidas normáticas y de criterio por sobre el nivel 0,90. El siguiente gráfico, muestra ejemplos de coeficientes de correlación obtenidos en cinco estudios en diferentes cursos:

Variables	Coeficiente de confiabilidad				
	2° B (N=20)	5° B (N=30)	8° B (N=30)	(N=20)	(N=50)
Fluidez	.99	.99	.96	.99	.99
Originalidad	.91	.99	1.00	.93	.99
Abstracción Título	.93	.99	.96	.93	.97
Elaboración	.97	.99	.98	.99	.95
Resistencia al cierre prematuro	.90	.98	.99	.78	.98

Para comparar estadísticamente los nuevos puntajes con los puntajes obtenidos por los procedimientos originales de calificación, un grupo de sujetos fueron recalificados 6 meses después por el mismo calificador usando el nuevo criterio, para obtener calificaciones de fluidez, originalidad, y elaboración. Se obtuvieron los siguientes coeficientes de confianza: Fluidez 0,98; Originalidad 0,94; y Elaboración 0,92.

Así se ve que los coeficientes de confiabilidad son consistentes en los 0.90 y no hay diferencias estadísticas significativas, en los promedios de las clasificaciones tendió a dar mayores puntajes en elaboración que el procedimiento regular porque requiere una estimación del número de detalles más que de un conteo de cada detalle.

**Validez:** El Dr. Torrance en su test, señala que para obtener la validez del instrumento,

se basó en las habilidades creativas, tales como: sensibilidad a los problemas o deficiencias, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Dado que una persona puede comportarse creativamente de diversas formas y la existencia de una diversidad de definiciones de creatividad, es imposible proveer todas las investigaciones y usos potenciales de las pruebas del pensamiento creativo, satisfaciéndolas y evidencias de validez. Es mucho más sutil pensar en términos de variedad de criterios del comportamiento creativo implicada en estos criterios conductuales. Han habido muchas revisiones del problema de validez que afectan a las habilidades del pensamiento creativo, todas estas señalan la complejidad del problema. Para el Dr. Torrance ha parecido razonable pensar en la creatividad, como un proceso, con estas aproximaciones se puede pensar en términos de habilidades necesarias para una operación exitosa del proceso en varias situaciones o para elaboración de varios productos. Según el Dr. Torrance sería imposible tratar de desarrollar la batería del pensamiento creativo comprensivamente ya que eso significaría el universo de las habilidades del pensamiento creativo. El creer que el test de tareas evaluadas en la batería representa un alto rango de habilidades dentro del universo, sin embargo, él ha sido el primero en admitir que éstas habilidades no representan todo el universo. Las evaluaciones de las respuestas de las pruebas figurativas del T.T.P.C., son obtenidas de las cuatro habilidades productivas divergentes descubiertas por J. P: Guilford (1959).

***Validez Predictiva:*** Se han realizado dos grandes estudios predictivos de validez, los estudios publicados en 1972 implicaron a sujetos probados en 1959 cuando cursaban Educación Media y seguidos en 1971, 12 años más tarde. Los estudios publicados en 1981 implicaron a adultos jóvenes que rindieron los pruebas cuando estaban en educación básica y controlados nuevamente en 1980, es decir, 22 años después. En el primer estudio, las medidas de fluidez, originalidad y elaboración, rindieron satisfactoriamente evidencia de validez, con un coeficiente de validez de 0,51 para hombres y mujeres en conjunto, 0.59 para hombres y 0,43 para mujeres. También fueron aplicados en un estudio de validez (conducido por Parker) a nivel de kindergarten, la forma figurativa A en un test, y la forma figurativa B en un pre-test. Parker, pudo seguir a sujetos que estaban en kindergarten al rendir la prueba ella encontró buena confiabilidad en las respuestas de las pruebas del test y el, pre-test del kindergarten, entre las pruebas del kindergarten y las aplicadas a los sujetos cuando cursaban

el 1° a 4° medio. Parker obtuvo un número de correlaciones estadísticas entre los indicadores del T. F. P.C. en kindergarten y las obtenidas en niveles académicos posteriores, encontrando que los puntajes del test fueron mejores pronosticadores de los logros académicos en tercero básico, mientras que los puntajes obtenidos en el pre-test fueron mejores pronosticadores del logro académico en octavo básico. Reismann y Torrance (1978-1980) en un estudio con 133 niños de kindergarten y primero básico, correlacionaron los puntajes obtenidos en las pruebas figurativas A con una medida Piagetana de conservación y la prueba Metropolitana de aislamiento obtenido en Originalidad  $r=27$  y la Resistencia al Cierre Prematuro  $r=32$ . Todos estos coeficientes de correlación son significativos en el nivel de 0,1. Cuando las calificaciones fueron correlacionadas con puntajes de la prueba Metropolitana de aislamiento (Reismann y Torrance 1980) se obtuvieron los siguientes coeficientes producto - momento para los 60 niños de quienes se obtuvo información disponible:

Fluidez	:	0.32
Originalidad	:	0.23
Abstracción de título	:	0.20
Resistencia al cierre prematuro	:	0.44
Elaboración	:	0.18

Siendo significativo en el nivel 0,5 o mejor.

**Validez de Constructo:** Un estudio anterior del autor (Torrance 1982) provee información útil sobre la validez de constructo. Administró la forma figurativa A de las prueba T. F. P.C. a 33 estudiantes graduados, matriculados en su curso del Pensamiento Creativo junto con estilo de aprendizaje y pensamiento. ¿Qué clase de persona es usted? Algo sobre mí mismo, pruebas de producción de Schaefer; las pruebas claves fisiognómicas de Stein; trabajos posibles y viendo problemas de Guilford; inventario adaptación innovación de Kirton; escala creativa de motivación de Torrance y las Manchas de tinta Rorschach.

Se obtuvieron los siguientes coeficientes producto - momento entre las variables pronosticadoras y de criterio:

<i>Coeficientes de Correlación</i>						
<i>Crterios</i>	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Abstrac. Títulos	Resistencia al Cierre Prematuro	Total Indicadores
Adaptación Innovación Inventiva	36*	43*	28	12	06	36*
Escala Creatividad Motivación	34*	43*	56**	34*	23	41**
Test Fisiognómico	22	34*	17	38*	22	30
Posibles Trabajos	43**	31	35*	28	25	18
Originalidad Rorschach	29	36*	11	28	35*	36*
Popular Rorschach	04	02	15	17	16	05
Previsión Problemas	35*	29	20	-07	03	16
Test Similes	42**	40	22	35*	18	15
Acerca de sí mismo	27	37**	27	13	30	33
Estilos de Aprendizaje y Pensamiento Forma A	42**	52**	36*	23	22	61**
Qué tipo de persona eres tú	37*	53**	46**	23	28	50

\* Significancia menor que 05 .

\*\* Significancia menor que 01.

Según Torrance, esta información podría aparecer que la fluidez tiene elementos significativos comunes con el estilo de procesar información del hemisferio derecho, características de personalidad creativa y la habilidad de producción original, la habilidad de producir un gran número de alternativas en las pruebas de pensamiento divergente, “Posibles Trabajos” y “Viendo Problemas” de Guilford, un estudio imaginativo de adaptación, y fuertes motivaciones creativas.

Los puntajes por originalidad parecen tener elementos comunes con el estilo de procesar información del hemisferio derecho, características de personalidad creativa, una historia de participación en actividades creativas, habilidades de producción original, un modo

fisiognómico de responder a los estímulos, y obediencias a lo dinámico.

La elaboración parece tener significativos elementos comunes con un estilo de pensar del hemisferio derecho características de la personalidad creativa, habilidad de producir un gran número de alternativas en la prueba “Posibles de Trabajos” de Guilford y motivaciones creativas.

Los puntajes por Abstracción de Títulos, tienen elementos significativos comunes con la habilidad de producción original un modo fisiognómico de responder a claves, motivaciones creativas.

Los puntajes por resistencia al cierre prematuro tienen significativos elementos comunes solo con los puntajes por originalidad de Roscharch. El número de indicadores de criterios tiene elementos en común el estilo de pensamiento del hemisferio derecho, características de personalidad creativa, un estilo innovativo de adaptación, motivación creativa.

### 3.2. *ESCAED; Escala de Actitud del Maestro hacia el Alumno Creativo, Dapelo y Marcone (1995).* (Apéndice A)

Esta escala mide la actitud de los educadores frente al alumno creativo, en cinco dimensiones:

- 1) *Respeto a la divergencia.* Esta dimensión comprende cuatro ítems que reflejan el reconocimiento que manifiesta el educador hacia las personas que presentan comportamientos inusuales, tanto en el comportamiento diario, como en el proceso de enseñanza - aprendizaje (ítems 8-10-13-18).
- 2) *Valoración del potencial creativo de todo ser humano.* En esta dimensión configurada por cinco ítems referidos a la valoración del potencial creativo que posee todo ser humano y su relación con la función educadora (ítems 2-4-7-9-12).
- 3) *Aceptación del alumno creativo.* Incluye cuatro ítems relacionados con el grado de aprecio que tiene el educador hacia el comportamiento creativo del alumno en la sala de clases (ítems 1-5-6-17).

- 4) *Creencias sobre la naturaleza del proceso Creativo.* Comprende tres ítems relacionados con el concepto que el educador tiene sobre la naturaleza del proceso creativo (ítems 14-15-16).
- 5) *Concepción del papel que juega el desarrollo de la creatividad en la sociedad humana.* Esta dimensión incluye dos ítems relacionados con las ideas que tiene el educador sobre la importancia del desarrollo de la creatividad, en el ámbito social (ítems 3-11).

**Confiabilidad del instrumento:** Según los autores de éste, la consistencia interna de la escala es de  $r = 0,8691$  (Alpha de Cronbach). Un análisis más fino permitió establecer la consistencia de cada una de las dimensiones consideradas, lo que se observa en el siguiente cuadro:

DIMENSIONES	CONFIABILIDAD
1	0.7714
2	0.7594
3	0.6888
4	0.6564
5	0.5470

**Validez del instrumento:** Este instrumento fue validado por sus autores psicométricamente al analizar las respuestas emitidas por los educadores incluidos en el estudio. Los datos emitidos fueron sometidos al análisis factorial (Varimax), seleccionándose 5 factores con valores eigenvalue superior a 1, cada factor quedó conformado por los ítems que registraron un peso factorial superior a 0.35 quedando el instrumento definitivo conformado por 18 reactivos.

### 3.3. *Cuestionario de Información Personal* (Apéndice A)

Este instrumento pretende recabar información relevante de los educadores, es decir, de aquellos datos que tengan relación con las variables personales y laborales delimitadas en esta investigación.

## CAPÍTULO 6

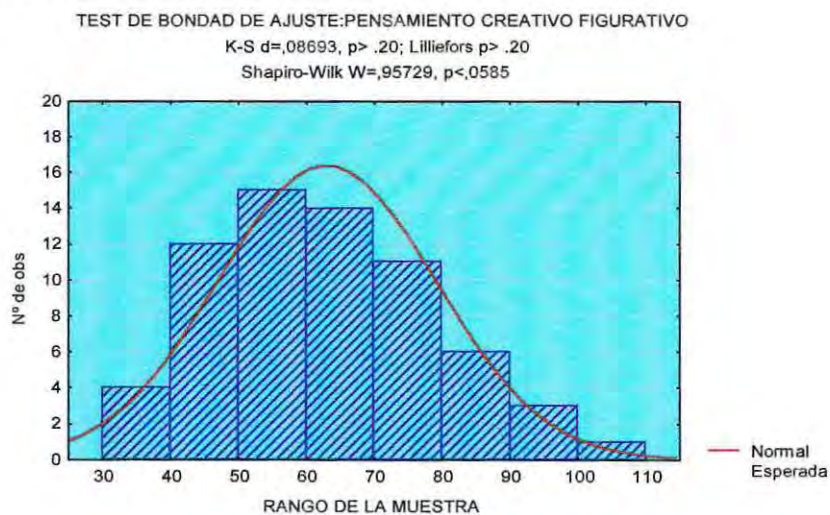
### RESULTADOS

A continuación, se presentará la información extraída, de acuerdo al orden de los Objetivos de esta investigación.

#### 1. *Análisis del “Pensamiento Creativo Figurativo (P.C. F.)” de los(as) docentes de la muestra.*

##### 1.1. *Descripción de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo” en la muestra de educadores(as) especialistas en trastornos de la comunicación de Establecimientos Diferenciales de la Quinta Región.*

Figura N°1: Gráfico Curva de Normalidad P.C.F.



En el gráfico anterior se observa que el **valor p** es mayor que **0.05**, por lo tanto, se acepta la hipótesis de normalidad de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo” en el total de la muestra, con una **confianza del 95%**.

Tabla N°4: Resumen Estadístico Descriptivo P. C. F.

Actividades	N° Sujetos	Promedios	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Desv. Estándar
FLUIDEZ_2	66	7,85	4,00	10,00	2,03
FLUIDEZ_3	66	11,45	2,00	30,00	6,04
ORIGINA_1	66	0,82	0,00	1,00	0,39
ORIGINA_2	66	6,67	2,00	16,00	3,09
ORIGINA_3	66	9,32	2,00	25,00	4,80
ABSTRAC_1	66	1,73	0,00	3,00	0,83
ABSTRAC_2	66	7,56	0,00	21,00	4,66
ELABORA_1	66	1,88	0,00	5,00	0,95
ELABORA_2	66	2,56	1,00	5,00	0,93
ELABORA_3	66	2,48	1,00	5,00	0,95
RESISTENCIA	66	10,74	5,00	17,00	2,93
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63,06</b>	<b>37,00</b>	<b>105,00</b>	<b>16,06</b>

Tabla N°5: Distribución puntajes del P.C. F. Total de la Muestra

<b>Total Muestra</b> Puntaje P. C. F.	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Alto (sobre 79.12)</b>	10	15.15%
<b>Promedio (entre 47 y 79.12)</b>	45	68.18%
<b>Bajo (Bajo 47)</b>	11	16.67%

Tabla N°6: Distribución Puntajes del P.C. F. Sólo Mujeres

<b>Sólo Mujeres</b> Puntaje P. C. F.	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Alto (sobre 78.77)</b>	9	14.52%
<b>Promedio (entre 47.11 y 78.77)</b>	43	69.35%
<b>Bajo (Bajo 47.11)</b>	10	16.13%

Tabla N°7: Descripción de las dimensiones de la variable P. C. F.

<b>DIMENSIONES</b> P. C. F.	N° Sujetos	Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Desv. Estándar	Rango X ± s
FLUÍDEZ	66	19,30	8,00	40,00	7,08	26.38 - 12.22
ORIGINALIDAD	66	16,80	7,00	34,00	6,26	23.06 - 10.54
ABSTRACCIÓN	66	9,29	1,00	24,00	4,88	14.17 - 4.41
ELABORACIÓN	66	6,92	3,00	13,00	2,19	9.11 - 4.73
RESISTENCIA	66	10,74	5,00	17,00	2,93	7.81 - 13.67

### a) Dimensión “Fluidez”

Tabla N°8: Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Fluidez

<b>Ptje. Fluidez</b>	<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia n</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alto (sobre 26)		9	13.64%
Promedio (entre 12 y 26)		51	77.27%
Bajo (Bajo 12)		6	9.09%

### b) Dimensión “Originalidad”

Tabla N°9: Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Originalidad

<b>Ptje. Originalidad</b>	<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia n</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alto (sobre 23)		11	16.67%
Promedio (entre 11 y 23)		47	71.21%
Bajo (Bajo 11)		8	12.12%

### c) Dimensión “Título Abstracto”

Tabla N°10: Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Título Abstracto

<b>Ptje. Abstracción</b>	<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia n</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alto (sobre 14)		9	13.64%
Promedio (entre 4 y 14)		49	74.24%
Bajo (Bajo 4)		8	12.12%

### d) Dimensión “Elaboración”

Tabla N°11: Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Elaboración

<b>Ptje. Elaboración</b>	<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia N</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alto (sobre 9)		7	10.60%
Promedio (entre 5 y 9)		48	72.73%
Bajo (Bajo 5)		11	16.67%

### e) Dimensión “Resistencia al Cierre Prematuro”

Tabla N°12: Distribución puntajes P. C.F. Dimensión Resistencia al Cierre Prematuro.

<b>Ptje. Resistencia</b>	<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia n</b>	<b>Porcentaje %</b>
Alto (sobre 14)		7	10.61%
Promedio (entre 8 y 14)		50	75.76%
Bajo (Bajo 8)		9	13.64%

**1.2. Caracterización de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo (P.C.F.)” de los docentes según las Variables Personales (Sexo, Edad, Años de Servicio, Título Profesional y Perfeccionamiento en los últimos cinco años)**

a) Variable “Sexo”

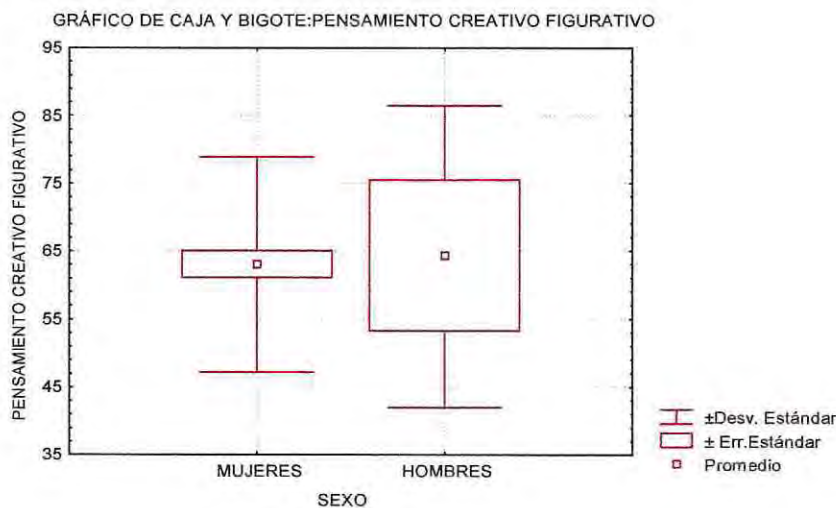
Tabla N°13: Distribución puntajes P. C.F. según Sexo

Sexo P. C. F.	Mujeres		Hombres	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Alto	9	14.52%	1	25%
Promedio	43	69.35%	2	50%
Bajo	10	16.13%	1	25%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

Tabla N°14: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Sexo

P. C. F. SEXO	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
MUJERES	62	62,98	15,83	78.81 - 47.15
HOMBRES	4	64,25	22,25	86.5 - 42
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63,06</b>	<b>16,06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°2: Gráfico P.C.F. según Sexo.



## b) Variable "Edad"

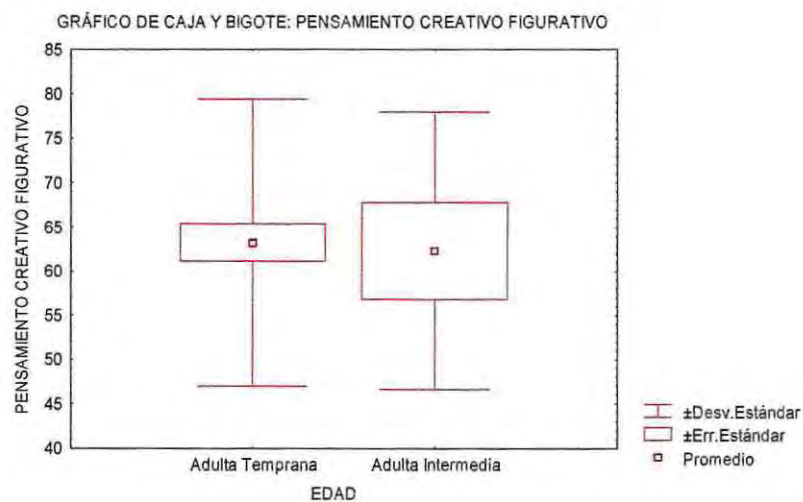
Tabla N°15: Distribución puntajes P. C.F. según Edad

P. C. F. \ Edad	A. Temprana		A. Intermedia	
	frecuencia n	%	Frecuencia N	%
Alto	9	15.52%	1	12.5%
Promedio	39	67.24%	6	75%
Bajo	10	17.24%	1	12.5%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Tabla N°16: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Edad

P. C. F. \ EDAD	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Adulta Temprana	58	63.17	16.24	79.41 – 46.93
Adulta Intermedia	8	62.25	15.69	77.94 – 46.56
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63.06</b>	<b>16.06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°3: Gráfico P.C.F. según Edad.



## c) Variable “Años de Servicio”

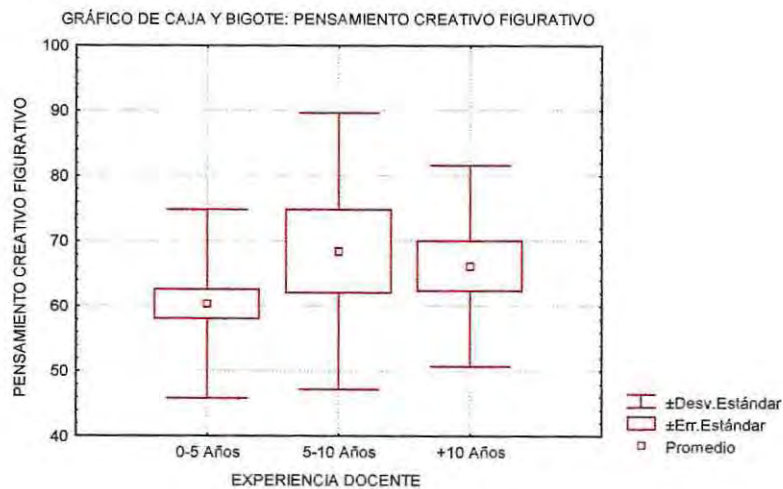
Tabla N°17: Distribución puntajes P. C.F. según Años de servicio

Años Servicio P. C. F.	0- 5 años		5-10 años		+10 años	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Alto	4	10.26%	3	27.27%	3	18.75%
Promedio	28	71.80%	6	54.55%	11	68.75%
Bajo	7	17.94%	2	18.18%	2	18.75%
Total	39	100%	11	100%	16	100%

Tabla N°18: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Años de servicio

Años Servicio P. C. F.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
0-5 años	39	60.31	14.45	74.76 – 45.86
5-10 años	11	68.36	21.21	89.57 – 47.15
+10 años	16	66.13	15.45	81.58 – 50.68
TOTAL	66	63.06	16.06	79.12 - 47

Figura N°4: Gráfico P.C.F. según Años de servicio



## d) Variable "Título Profesional"

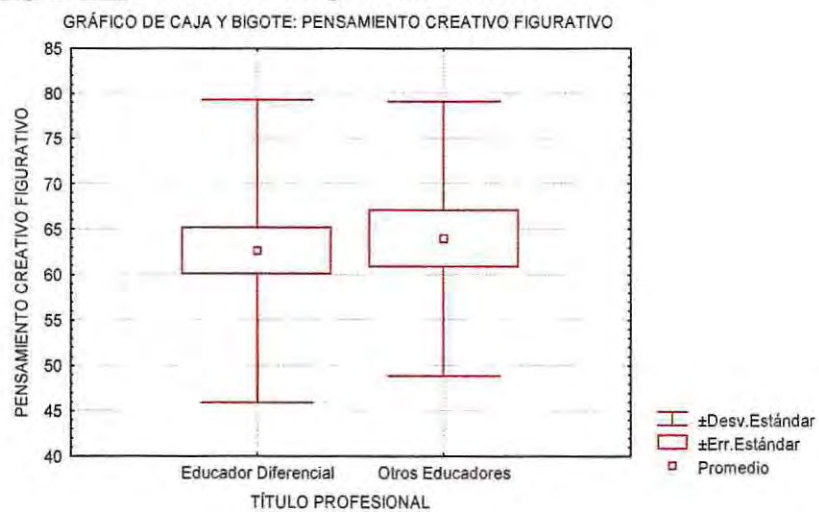
Tabla N°19: Distribución puntajes P. C.F. según Título Profesional

P. C. F.	Título	Educ. Dif. frecuencia	%	Otro Educ. frecuencia	%
		n		n	
Alto		8	18.61%	2	8.7%
Promedio		28	65.12%	17	73.91%
Bajo		7	16.27%	4	17.39%
<b>Total</b>		<b>43</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Tabla N°20: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Título Profesional

TÍTULO	P. C. F.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango X ± s
Educadores Diferenciales		43	62.58	16.70	79.28 - 45.88
Otros Educadores		23	63.96	15.12	79.08 - 48.84
<b>TOTAL</b>		<b>66</b>	<b>63.06</b>	<b>16.06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°5: Gráfico P.C.F. según Título Profesional



## e) Variable “Perfeccionamiento en los últimos cinco años”

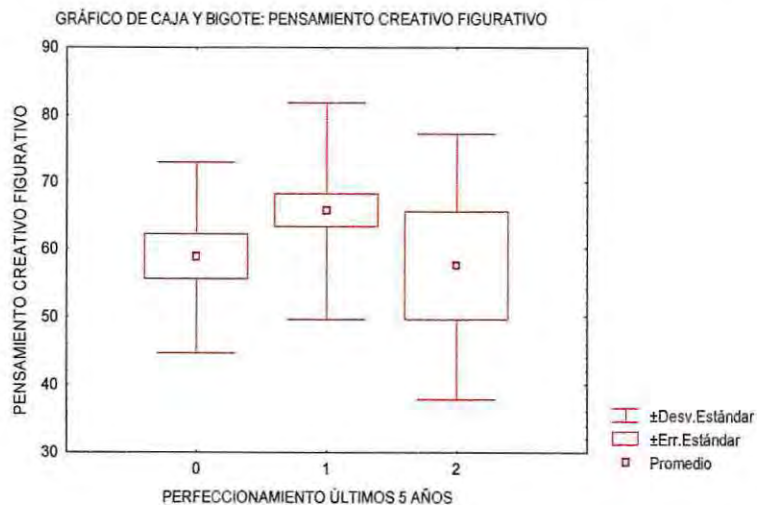
Tabla N°21: Distribución puntajes P. C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años

Perfeccionam. P. C. F.	0 Ningún frecuencia		1 No relac. c/ Creat. frecuencia		2 Relac. c/ Creat. frecuencia	
	n	%	n	%	n	%
Alto	1	5.56%	7	16.67%	2	33.33%
Promedio	14	77.78%	30	71.43%	1	16.67%
Bajo	2	16.67%	5	11.9%	3	50%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Tabla N°22: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años

P. C. F. Perfeccionam.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
(0) Ningún Perfeccionamiento	18	58.78	14.13	72.91 - 44.65
(1) No realacionado con Creatividad	42	65.69	16.11	81.8 - 49.58
(2) Relacionado con Creatividad	6	57.50	19.67	77.17 - 37.83
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63.06</b>	<b>16.06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°6: Gráficos P.C.F. según Perfeccionamiento últimos cinco años



**1.3. Identificación de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo (P.C.F.)” de la muestra según las variables laborales (Niveles Educativos, Dependencia Administrativa del establecimiento, Tipo de Discapacidad a la que brindan atención en el establecimiento en que trabajan)**

a) Variable “Niveles educativos en los que trabaja el docente”

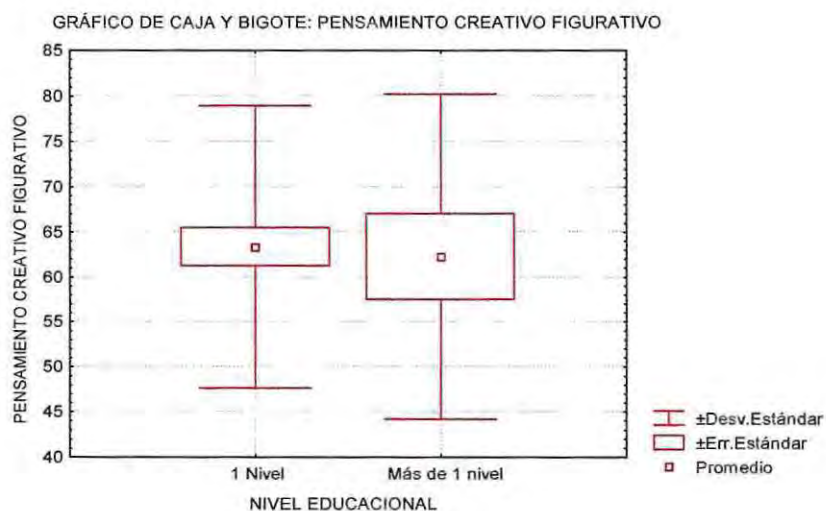
Tabla N°23: Distribución puntajes P. C.F. según Niveles Educativos

Niveles P. C. F.	1 Nivel		+1 Nivel	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Alto	7	13.46%	3	21.43%
Promedio	39	75%	6	42.86%
Bajo	6	11.54%	5	35.71%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Tabla N°24: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Niveles Educativos

NIVELES P. C. F.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Atención de solo 1 nivel	52	63.29	15.68	78.91 - 47.61
Atención + un nivel	14	62.21	18.03	80.24 - 44.18
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63.06</b>	<b>16.06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°7: Gráfico P.C.F. según Niveles Educativos



## b) Variable “Dependencia Administrativa del establecimiento en que trabaja”

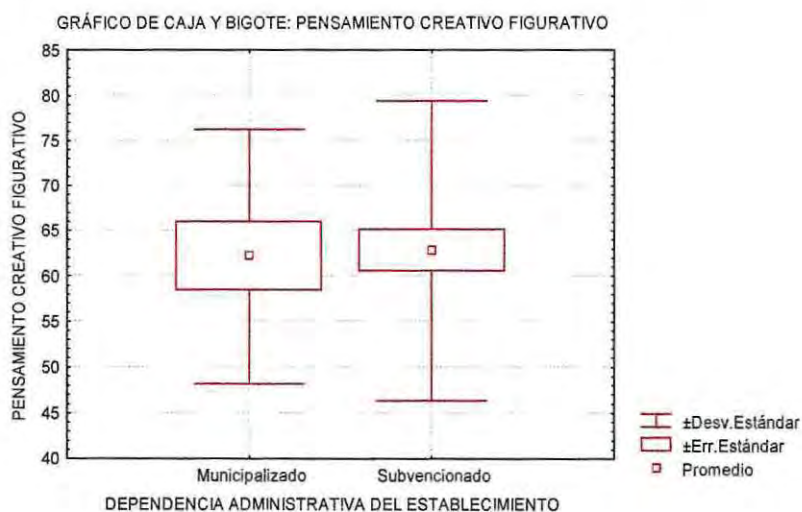
Tabla N°25: Distribución puntajes P. C.F. según Dependencia Administrativa

P. C. F.	Municipal		Subvencionado	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Alto	1	7.14%	8	15.69%
Promedio	10	71.43%	35	68.62%
Bajo	3	21.43%	8	15.69%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Tabla N°26: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Dependencia Administrativa

Dependencia	P. C. F.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Municipal		14	62.21	14.06	76.27 - 48.15
Particular Subvencionado		51	62.84	16.53	79.37 - 46.31
<b>TOTAL</b>		<b>65</b>	<b>62.71</b>	<b>15.93</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°8: Gráfico P.C.F. según Dependencia Administrativa



- c) Variable “ Tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento”

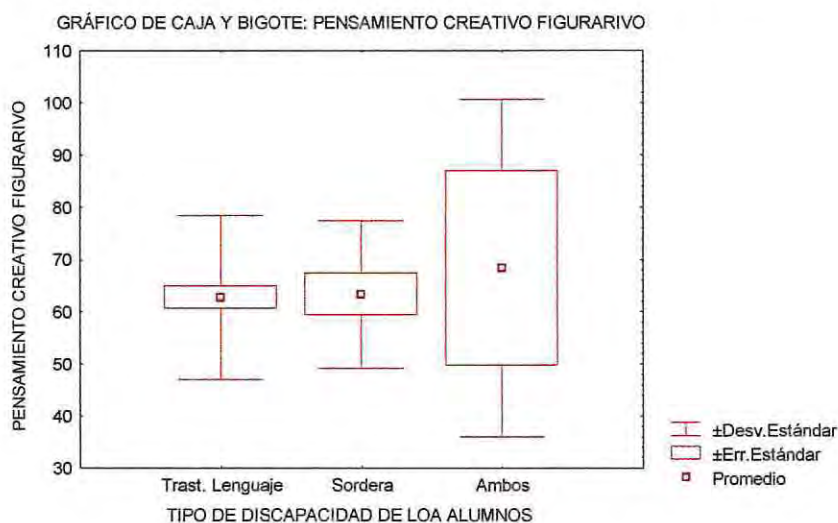
Tabla N°27: Distribución puntajes P. C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente

Tipo Discapac. P. C. F.	Trast. Lenguaje		Sordera		Ambos	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Alto	8	15.69%	1	8.33%	1	33.33%
Promedio	35	68.62%	9	75%	1	33.33%
Bajo	8	15.69%	2	16.67%	1	33.33%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

Tabla N°28: Promedio y Desviación Estándar P. C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente

Tipo Discapac. P. C. F.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango X ± s
Trast. del Lenguaje exclusivamente	51	62.69	15.75	78.44 – 46.94
Sordera exclusivamente	12	63.33	14.12	77.45 - 49.21
Trast. del Lenguaje y Sordera	3	68.33	32.32	100.65 – 6.01
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>63.06</b>	<b>16.06</b>	<b>79.12 - 47</b>

Figura N°9: Gráfico P.C.F. según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente



En la variable “pensamiento creativo figurativo” se puede observar:

- Los promedios altos con distribución porcentual alta (sobre el 25%) en los puntajes altos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios altos (X=63) y porcentaje ↑ 25% en puntajes altos</b>	<b>puntos sobre el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Con 5 a 10 años de servicio	+ 5.3	27%
Atendían tanto niños con trastorno del lenguaje como sordera	+ 5.2	33%

- Los promedios bajos con distribución porcentual alta (sobre el 25%) en los puntajes bajos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios bajos (X=63) y porcentaje ↑ 25% en puntajes bajos</b>	<b>puntos bajo el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Tuvieron algún perfeccionamiento relacionado con la creatividad durante los últimos cinco años	- 5.56	50%

- Promedios altos con distribución porcentual baja (menor que el 25%) en los puntajes altos se observaron en:

<b>Características docentes con promedios altos (X=63) y porcentaje ↓ 25% en puntajes altos</b>	<b>puntos sobre el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Más de 10 años de servicio	+ 3	18.75%
Habían tenido algún perfeccionamiento durante los últimos cinco años no relacionado con la creatividad	+ 2.6	16.67%

- Promedios bajos con distribución porcentual baja (menor que el 25%) en los puntajes bajos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios bajos (X=63) y porcentaje ↓ 25% en puntajes bajos</b>	<b>puntos bajo el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
No habían tenido ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	- 4.28	16.67%
Tenían de 0 a 5 años de servicio	- 2.75	17.94%

- Distribuciones porcentuales menor o cercano al 10% en las categorías de puntajes

“Altos” se registraron en:

<b>Características docentes con porcentajes ↓10% puntajes “Altos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Que tenían de 0a 5 años de servicio	10.26%
Que atendían alumnos(as) con sordera en el establecimiento	8.33%
Con Título Profesional distinto de Educador Diferencial	8.7%
Pertencientes a establecimientos municipalizados	7.14%
Con ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	5.56%

- Distribuciones porcentuales mayor o igual al 75% en las categorías de puntajes

“promedios” se registraron en:

<b>Características docentes con porcentajes ↑ 75% en los puntajes “Promedios ”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Con edad Adulta Intermedia	75%
Con ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	77.78%
Que atendían sólo un nivel	75%
Atendían a niños con sordera	75%

- Distribuciones porcentuales sobre el 25% en las categorías de puntajes “bajos” se registraron en:

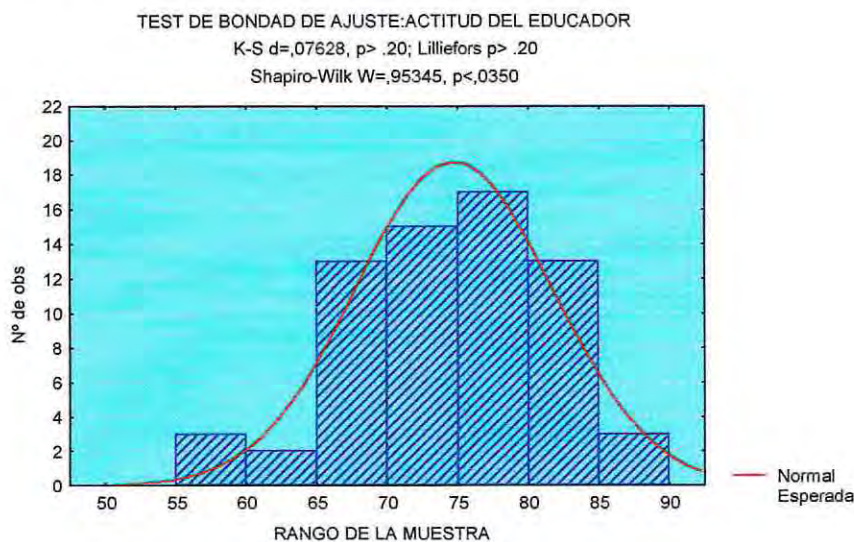
<b>Características docentes con porcentajes ↑ 25% en los puntajes “Bajos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Atendían tanto niños con trastorno del lenguaje como sordera	33%
Que atendían más de un nivel	35.71%
Con perfeccionamiento relacionado con la creatividad en los últimos cinco años	50%

- Distribuciones porcentuales sobre el 25% en las categorías de puntajes “altos” se registraron en:

<b>Los(as) docentes con porcentajes ↑ 25% en los puntajes “Altos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Con 5 a 10 años de servicio	27.27%
Con perfeccionamiento relacionado con la creatividad en los últimos cinco años	33%
Atendían tanto niños con trastorno del lenguaje como sordera	33%

**1.4. Análisis de la variable “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” en los docentes de la muestra:**

Figura N°10: Gráfico Curva de Normalidad Actitud.



En el gráfico anterior se observa que el **valor p** es mayor que **0.035**, por lo tanto, se acepta la hipótesis de normalidad de la variable “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” en el total de la muestra, con una **confianza del 95%**.

Tabla N°29: Resumen Estadístico Descriptivo ESCAED (Muestra total v/s sólo mujeres)

ÍTEMS	Cuartil Inferior	Cuartil Superior	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Nº Sujetos	Prom. X	Desv. Estándar	Nº Mujeres	Prom. X	Desv. Estándar
Preg.1	4,00	5,00	1,00	5,00	66	4,26	1,09	62	4.27	1.11
Preg.2	3,00	5,00	1,00	5,00	66	3,74	1,24	62	3.76	1.25
Preg.3	4,00	5,00	1,00	5,00	66	4,23	0,99	62	4.21	1.01
Preg.4	4,00	5,00	2,00	5,00	66	4,55	0,71	62	4.55	0.72
Preg.5	4,00	5,00	1,00	5,00	66	4,55	0,86	62	4.55	0.88
Preg.6	4,00	5,00	1,00	5,00	65	4,28	0,94	62	4.26	0.96
Preg.7	5,00	5,00	1,00	5,00	65	4,66	0,77	62	4.58	0.98
Preg.8	4,00	5,00	2,00	5,00	66	4,26	0,93	62	4.27	0.91
Preg.9	4,00	5,00	2,00	5,00	66	4,48	0,83	62	4.55	0.78
Preg.10	4,00	5,00	2,00	5,00	66	4,48	0,75	62	4.47	0.76
Preg.11	3,00	5,00	1,00	5,00	66	3,94	1,07	62	3.98	1.03
Preg.12	3,00	5,00	1,00	5,00	66	3,98	1,03	62	3.97	1.04
Preg.13	5,00	5,00	3,00	5,00	66	4,73	0,57	62	4.76	0.53
Preg.14	1,00	3,00	1,00	5,00	66	2,39	1,30	62	2.37	1.32
Preg.15	3,00	5,00	1,00	5,00	66	3,64	1,21	62	3.58	1.22
Preg.16	2,00	5,00	1,00	5,00	66	3,55	1,25	62	3.61	1.24
Preg.17	4,00	5,00	2,00	5,00	65	4,51	0,83	62	4.58	0.76
Preg.18	5,00	5,00	1,00	5,00	66	4,70	0,68	62	4.71	0.69
<b>TOTAL</b>			<b>56,00</b>	<b>86,00</b>	<b>66</b>	<b>74,76</b>	<b>7,02</b>	<b>62</b>	<b>75.02</b>	<b>7.12</b>

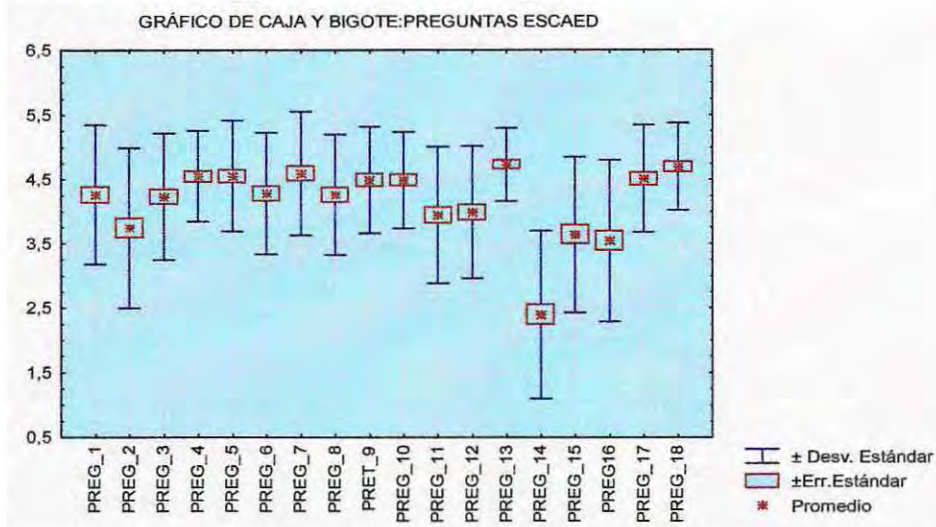
Tabla N°30: Distribución puntajes Actitud Total de la Muestra

Puntaje ESCAED	Total Muestra	Frecuencia n	Porcentaje %
Favorable (sobre 81.78)		15	22.73%
Neutral (entre 67.74 y 81.78)		42	63.63%
Desfavorable (bajo 67.74)		9	13.64%

Tabla N°31 Distribución Puntajes Actitud Sólo Mujeres

Puntaje ESCAED	Sólo Mujeres	Frecuencia n	Porcentaje %
Favorable (sobre 82.14)		6	9.68%
Neutral (entre 67.9 y 82.14)		45	75.58%
Desfavorable (bajo 67.9)		7	11.29%

Figura N°11 Gráfico Actitud por Items.



### Descripción de las dimensiones de la variable “Actitud hacia el comportamiento Creativo del alumno”

Tabla N°32: Descripción de las dimensiones de la variable Actitud (Total Muestra)

DIMENSIONES ESCAED	Nº Sujetos	Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Desv. Estándar	Rango X ± s
DIVERGENCIA	66	4,54	2,75	5,00	0,49	5.03 - 4.05
VALORACIÓN	66	4,27	2,60	5,00	0,49	4.76 - 3.78
ACEPTACIÓN	66	4,36	2,00	5,00	0,67	5.03 - 3.69
CREENCIA	66	3,19	1,33	4,67	0,66	3.85 - 2.53
CONCEPCIÓN	66	4,08	2,00	5,00	0,80	4.88 - 3.28

Tabla N°33: Descripción de las dimensiones de la variable Actitud (Sólo Mujeres)

DIMENSIONES ESCAED	N° Mujeres	Promedio	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	Desv. Estándar	Rango $X \pm s$
DIVERGENCIA	62	4,55	2,75	5,00	0,49	5.04 - 4.06
VALORACIÓN	62	4,28	2,60	5,00	0,50	4.78 - 3.78
ACEPTACIÓN*	62	4,39	2,00	5,00	0,66	5.05 - 3.73
CREENCIA	62	3,19	1,33	4,67	0,68	3.87 - 2.51
CONCEPCIÓN	62	4,10	2,00	5,00	0,81	4.91 - 3.29

Encontrándose diferencia en la dimensión ACEPTACIÓN\*

### a) Dimensión “Respeto a la Divergencia”

Tabla N°34: Distribución puntajes Actitud Dimensión Respeto a la Divergencia (Muestra v/s Mujeres)

Total Muestra	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Divergencia Favorable</b>	0	0%
<b>Neutral (entre 5 y 4.05)</b>	50	75.76%
<b>Desfavorable (bajo 4.05)</b>	16	24.24%

Sólo Mujeres	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Divergencia Favorable</b>	0	0%
<b>Neutral (entre 5 y 4.06)</b>	48	77.42%
<b>Desfavorable (bajo 4.06)</b>	14	22.58%

Tabla N°35: Distribución de las respuestas en la Dimensión Respeto a la Divergencia

Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
0.38%	1.52%	9.85%	19.31%	68.57%

### b) Dimensión “Valoración del Potencial Creativo de todo ser”

Tabla N°36: Distribución puntajes Actitud Dimensión Valoración del Potencial Creativo de todo ser (Muestra v/s Mujeres)

Total Muestra	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Valoración Favorable (sobre 4.76)</b>	13	19.70%
<b>Neutral (entre 4.76 y 3.78)</b>	47	71.21%
<b>Desfavorable (bajo 3.78)</b>	6	9.09%

Sólo Mujeres	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Valoración Favorable (sobre 4.78)</b>	13	20.97%
<b>Neutral (entre 4.78 y 3.78)</b>	43	69.35%
<b>Desfavorable (bajo 3.78)</b>	6	9.68%

Tabla N°37: Distribución de las respuestas en la Dimensión Valoración del Potencial Creativo de todo ser

Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
2.42%	5.45%	10.30%	25.76%	56.06%

### c) Dimensión “Aceptación del alumno Creativo”

Tabla N°38: Distribución puntajes Actitud Dimensión Aceptación del alumno Creativo (Muestra v/s Mujeres)

Total Muestra	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Aceptación</b>		
Favorable	0	0%
Neutral (entre 5 y 4.05)	49	74.24%
Desfavorable (bajo 4.05)	17	25.76%

Sólo Mujeres	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Aceptación</b>		
Favorable	0	0%
Neutral (entre 5.05 y 3.73)	53	85.48%
Desfavorable (bajo 3.73)	9	14.52%

Tabla N°39: Distribución de las respuestas en la Dimensión Aceptación del alumno Creativo

Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
1.53%	4.6%	8.81%	22.99%	62.06%

### d) Dimensión “Creencias sobre la naturaleza del Proceso Creativo”

Tabla N°40: Distribución puntajes Actitud Dimensión Creencias sobre la naturaleza del Proceso Creativo (Muestra v/s Mujeres)

Total Muestra	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Creencias</b>		
Favorable (sobre 3.85)	7	10.61%
Neutral (entre 3.85 y 2.53)	48	73.73%
Desfavorable (bajo 2.53)	11	16.67%

Sólo Mujeres	Frecuencia n	Porcentaje %
<b>Ptje. Creencias</b>		
Favorable (sobre 3.87)	7	11.29%
Neutral (entre 3.87 y 2.51)	44	70.97%
Desfavorable (bajo 2.51)	11	17.74%

Tabla N°41: Distribución de las respuestas en la Dimensión Creencias sobre la naturaleza del Proceso Creativo

Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en Desacuerdo
6.57%	15.15%	20.71%	27.27%	30.30%

d) **Dimensión “Concepción del papel que juega el desarrollo de la Creatividad en la sociedad humana”**

Tabla N°42: Distribución puntajes Actitud Dimensión Concepción del papel que juega el desarrollo de la Creatividad en la sociedad humana (Muestra v/s Mujeres)

<b>Total Muestra</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ptje. Concepción</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Favorable</b> (sobre 4.88)	13	19.70%
<b>Neutral</b> (entre 4.88 y 3.28)	42	63.64%
<b>Desfavorable</b> (bajo 3.29)	11	16.67%

<b>Sólo Mujeres</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ptje. Concepción</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Favorable</b> (sobre 4.91)	13	20.97%
<b>Neutral</b> (entre 4.91 y 3.29)	39	62.90%
<b>Desfavorable</b> (bajo 3.29)	10	16.13%

Tabla N°43: Distribución de las respuestas en la Dimensión Concepción del papel que juega el desarrollo de la Creatividad en la sociedad humana

<b>Totalmente de Acuerdo</b>	<b>De Acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo Ni en desacuerdo</b>	<b>En Desacuerdo</b>	<b>Totalmente en Desacuerdo</b>
1.52%	7.58%	16.67%	28.03%	46.21%

**1.5. Detección de la variable “Actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo de los alumnos” en los docentes de la muestra según las variables personales ( Sexo, Edad, Años de Servicio, Título Profesional y Perfeccionamiento en los últimos cinco años)**

a) Variable “Sexo”

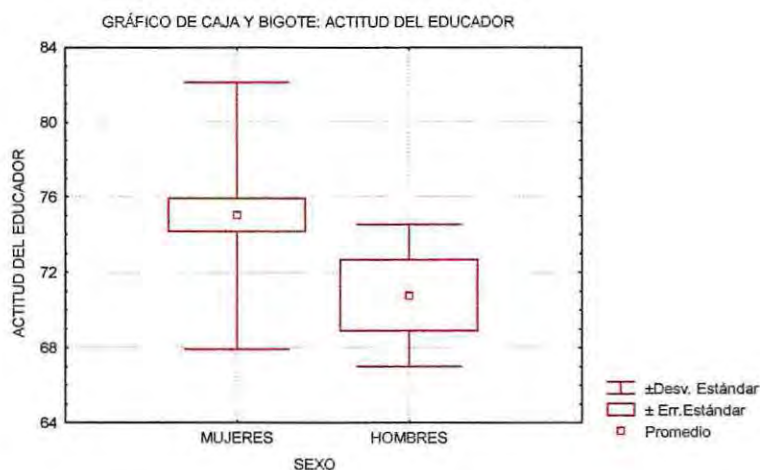
Tabla N°44: Distribución puntajes Actitud según Sexo

ACTITUD \ Sexo	Mujeres		Hombres	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	15	24.2%	0	0%
Neutral	39	62.9%	3	75%
Desfavorable	8	12.9%	1	25%
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

Tabla N°45: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Sexo

SEXO \ Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
MUJERES	62	75,02	7.12	82.14 - 67.9
HOMBRES	4	70,75	3.77	74.52 - 66.98
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74,76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°12 Gráfico Actitud según Sexo.



## b) Variable "Edad"

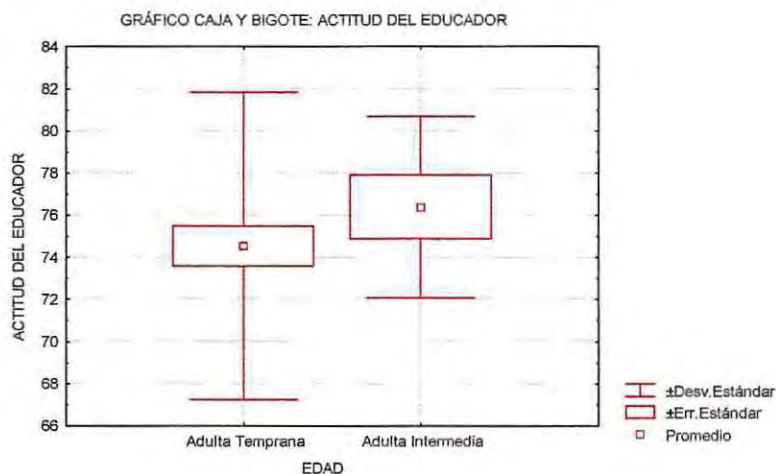
Tabla N°46: Distribución puntajes Actitud según Edad

ACTITUD \ Edad	A. Temprana		A. Intermedia	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	14	24.14%	1	12.5%
Neutral	35	60.34%	7	87.5%
Desfavorable	9	13.64%	0	0%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Tabla N°47: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Edad

ACTITUD \ EDAD	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Adulta Temprana	58	74.53	7.31	82.84 - 67.22
Adulta Intermedia	8	76.38	4.31	80.69 - 72.07
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°13: Gráfico Actitud según Edad.



## c) Variable “Años de Servicio”

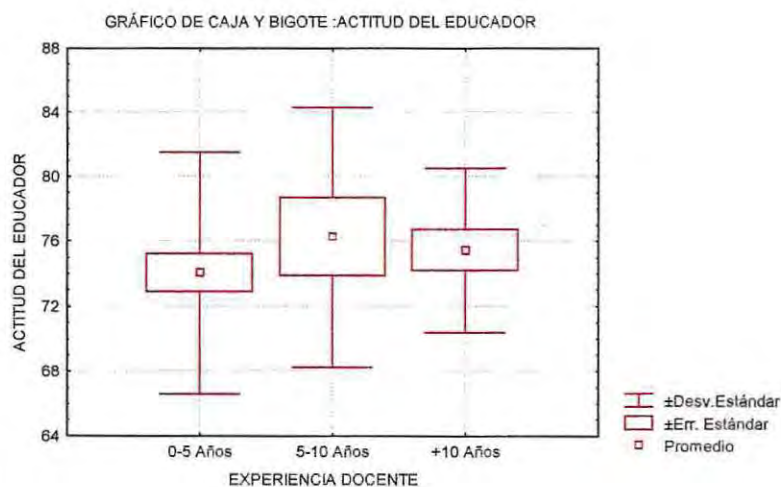
Tabla N°48: Distribución puntajes Actitud según Años de Servicio

Años Servicio \ ACTITUD	0- 5 años		5-10 años		+10 años	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	9	23.08%	4	36.36%	2	12.5%
Neutral	25	64.10%	5	45.46%	12	75%
Desfavorable	5	12.82%	2	18.18%	2	12.5%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Tabla N°49: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Años de Servicio

Años Servicio \ Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango X ± s
0-5 años	39	74.05	7.46	81.51 - 66.59
5-10 años	11	76.27	8.04	84.31 - 68.23
+10 años	16	75.44	5.07	80.51 - 70.37
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°14: Gráfico Actitud. según Años de servicio



## d) Variable "Título Profesional"

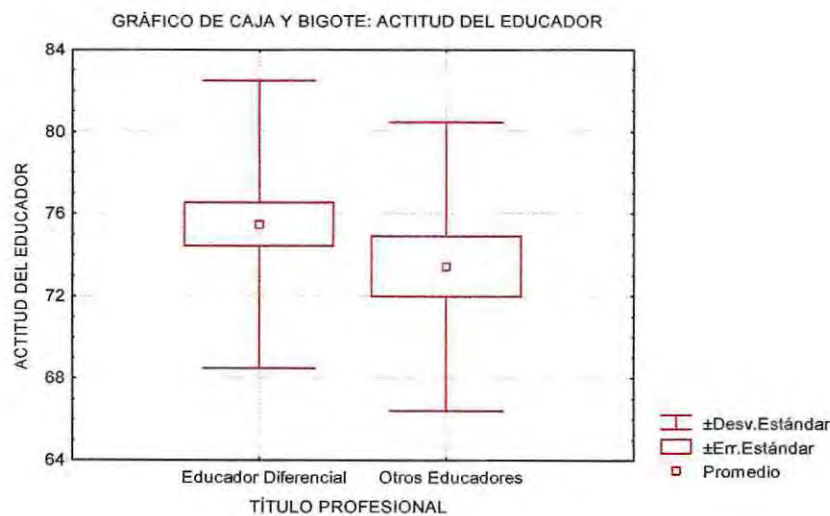
Tabla N°50: Distribución puntajes Actitud según Título Profesional

ACTITUD \ Título	Educ. Dif.		Otro Educ.	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	12	27.91%	3	13.04%
Neutral	26	60.47%	16	69.57%
Desfavorable	5	11.63%	4	17.39%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Tabla N°51: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Título Profesional

TÍTULO \ Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Educadores Diferenciales	43	75.47	6.99	82.46 - 68.48
Otros Educadores	23	73.43	7.02	80.45 - 66.41
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°15: Gráfico Actitud según Título Profesional



## e) Variable "Perfeccionamiento en los últimos cinco años"

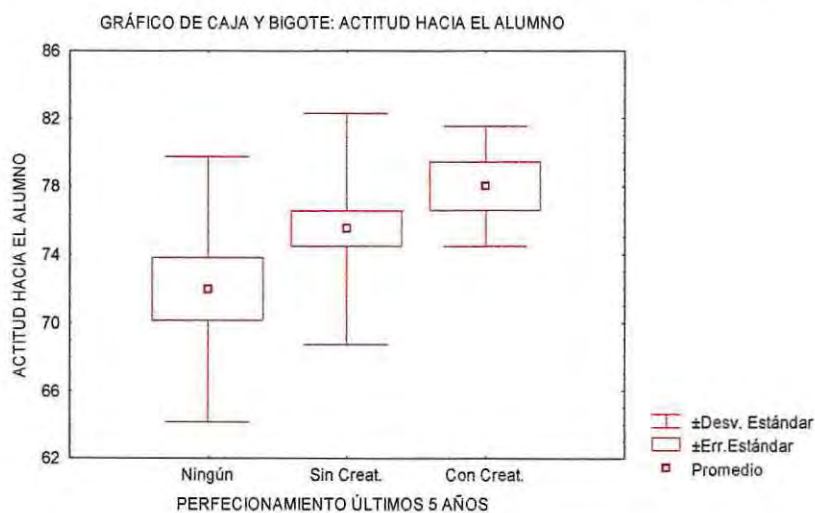
Tabla N°52: Distribución puntajes Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años

Perfeccionam. ACTITUD	Ningún		No relac. c/ Creat.		Relac. c/ Creat.	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	2	11.11%	11	26.19%	2	33.33%
Neutral	12	66.67%	26	61.91%	4	66.67%
Desfavorable	4	22.22%	5	11.90%	0	0%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Tabla N°53: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años

Actitud Perfeccionam.	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango X ± s
Ningún Perfeccionamiento	18	71.94	7.79	82.52 - 74.48
No relacionado con Creatividad	42	75.50	6.77	82.27 - 68.73
Relacionado con Creatividad	6	78.00	3.52	79.73 - 64.15
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°16: Gráfico Actitud según Perfeccionamiento últimos cinco años



**1.6. Descripción de la variable “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo de los alumnos” en los docentes de la muestra según las variables laborales (Niveles Educativos, Dependencia Administrativa del establecimiento, Tipo de Discapacidad a la que brindan atención dentro del establecimiento en que trabajan)**

a) Variable “Niveles educativos en los que trabaja el docente”

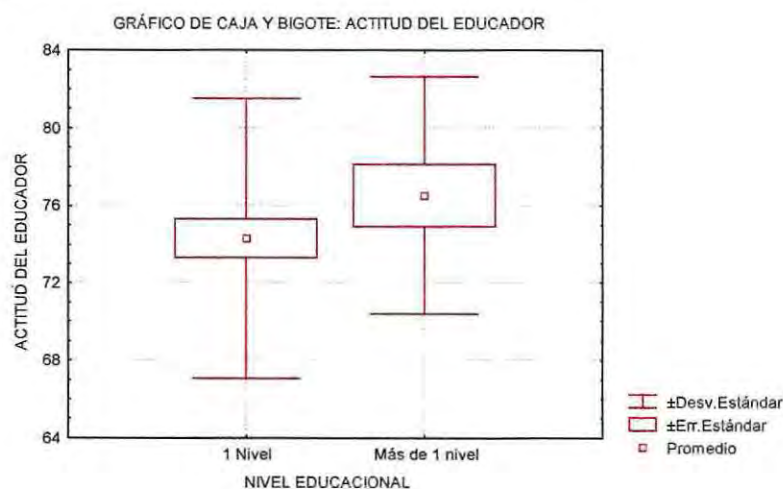
Tabla N°54: Distribución puntajes Actitud según Niveles Educativos

ACTITUD \ Niveles	1 Nivel		+1 Nivel	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	12	23.08%	3	21.42%
Neutral	33	63.46%	9	64.29%
Desfavorable	7	13.46%	2	14.29%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Tabla N°55: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Niveles Educativos

NIVELES \ Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Atención de solo 1 nivel	52	74.29	7,22	81.51 - 67.07
Atención + un nivel	14	76.50	6.12	82.62 - 70.38
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°17: Gráfico Actitud según Niveles Educativos



## b) Variable "Dependencia Administrativa del establecimiento en que trabaja"

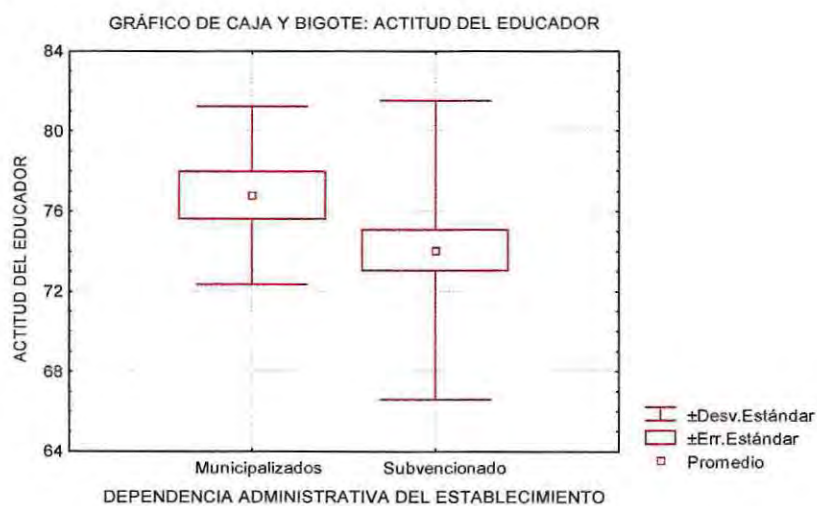
Tabla N°56: Distribución puntajes Actitud según Dependencia Administrativa

Dependencia \ ACTITUD	Municipal		Subvencionado	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	3	21.43%	11	21.57%
Neutral	11	78.57%	31	60.78%
Desfavorable	0	0%	9	17.65%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Tabla N°57: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Dependencia Administrativa

Dependencia \ Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Municipal	14	76.79	4.44	81.23 - 72.35
Particular Subvencionado	51	74.04	7.47	81.51 - 66.57
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>74.63</b>	<b>6.99</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°18: Gráfico Actitud según Dependencia Administrativa



c) Variable “ Tipo de discapacidad de la comunicación a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento”

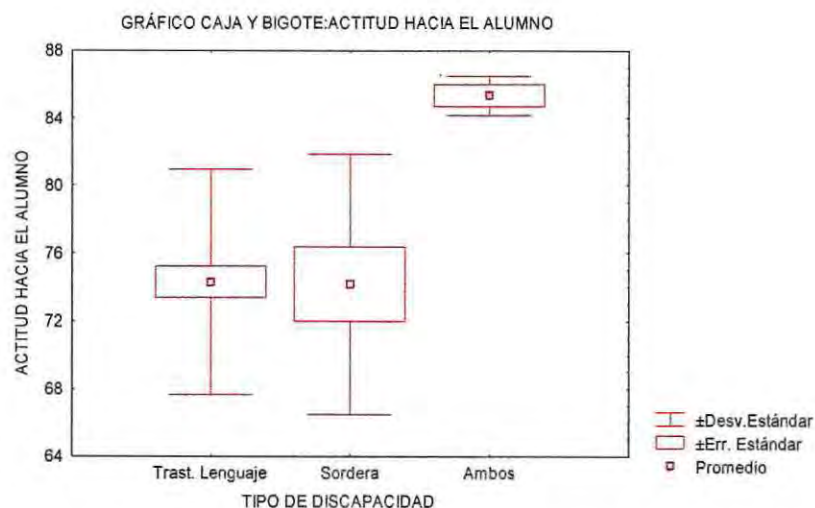
Tabla N°58: Distribución puntajes Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente

Tipo Discapac. ACTITUD	Trast. Lenguaje		Sordera		Ambos	
	frecuencia n	%	frecuencia n	%	frecuencia n	%
Favorable	10	19.60%	2	16.67%	3	100%
Neutral	34	66.67%	8	66.66%	0	0%
Desfavorable	7	13.73%	2	16.67%	0	0%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

Tabla N°59: Promedio y Desviación Estándar Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente

Tipo Discapac.	Actitud	N° de Sujetos	Promedios	Desviación Estándar	Rango $X \pm s$
Trast. del Lenguaje exclusivamente		51	74.27	6.63	80.90 - 67.64
Sordera exclusivamente		12	74.17	7.67	81.84 - 66.50
Trast. del Lenguaje y Sordera		3	85.33	1.15	86.48 - 84.18
<b>TOTAL</b>		<b>66</b>	<b>74.76</b>	<b>7.02</b>	<b>81.78 - 67.74</b>

Figura N°19: Gráfico Actitud según Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente



Respecto a la variable “Actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” se pudo determinar a modo de síntesis que:

- Los grupos con promedios altos y distribución porcentual alta (sobre el 30%) en los puntajes altos fueron:

<b>Características docentes con promedios altos (X=74.76) y porcentaje ↑ 25% en puntajes altos</b>	<b>puntos sobre el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Con perfeccionamiento relacionado con la creatividad en los últimos cinco años	+ 3.24	33.33%
5 a 10 años de servicio	+ 1.51	36.36%
Atendían tanto niños con trastorno del lenguaje como sordera	+ 10.57	100%

- Los promedios bajos con distribución porcentual alta (sobre el 20%) en los puntajes bajos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios bajos (X=74.76) y porcentaje ↑ 20% en puntajes bajos</b>	<b>Puntos bajo el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Varones	- 4	25%
No habían tenido ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	- 2.82	22.22%

- Promedios altos con distribución porcentual baja (menor que el 30%) en los puntajes altos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios altos (X=74.76) y porcentaje ↓ 25% en puntajes altos</b>	<b>Puntos sobre el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Adultos intermedios	+ 2.42	12.5%
Atendían más de un nivel	+ 1.74	21.42%
Pertencientes a establecimientos. Municipalizados	+ 2.16	21.43%
Mujeres	+ 0.26	24.2%
Con perfeccionamiento Sin relación con la creatividad en los últimos cinco años	+ 0.74	26.19%
Con Título de Educador Diferencial	+0.71	27.91%

- Promedios bajos con distribución porcentual baja (menor que el 25%) en los puntajes bajos se encontraron en:

<b>Características docentes con promedios bajos (X=74.76) y porcentaje ↓ 25% en puntajes bajos</b>	<b>puntos bajo el promedio</b>	<b>Distribución porcentual</b>
Con Título Profesional de “Otros Educadores”	- 1.33	13.04%

- Distribuciones porcentuales bajo el 15% en la categoría puntaje “alto” se registraron en:

<b>Características docentes con porcentajes ↓ 15% en los puntajes “Altos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Con edad Adulta Intermedia	12.5%
Que tenían más de 10 años de servicio	12.5%
Con ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	11.11%
Que atendían alumnos(as) con sordera en el establecimiento	8.84%
Hombres	0%,

- Distribuciones porcentuales mayor o igual al 75% en las categorías de puntajes “promedios” se registraron en:

<b>Los(as) docentes con porcentajes ↑ 75% en los puntajes “Promedios”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Varones	75%
Con más de 10 años de servicio	75%
Pertencientes a establecimientos Municipalizados	78.57%
Con edad Adulta Intermedia	87.5%

- Distribuciones porcentuales sobre el 20% en las categorías de puntajes “bajos” se registraron en:

<b>Los(as) docentes con porcentajes ↑ 20% en los puntajes “Bajos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Varones	25%
Con ningún perfeccionamiento durante los últimos cinco años	22.22%

- Distribuciones porcentuales sobre el 25% en las categorías de puntajes “altos” se registraron en:

<b>Los(as) docentes con porcentajes ↑ 25% en los puntajes “Altos”</b>	<b>Distribución Porcentual</b>
Con Título Profesional de Educador Diferencial	27.91%
Con perfeccionamiento Sin relación con la creatividad en los últimos cinco años	26.19%
Con perfeccionamiento relacionado con la creatividad en los últimos cinco años	33.33%
Con 5 a 10 años de servicio	36.36%
Atendían tanto niños con trastorno del lenguaje como sordera	100%

**2. Establecimiento de las diferencias estadísticamente significativas en el Pensamiento Creativo Figurativo y la Actitud de los(as) educadores(as) hacia el comportamiento creativo del alumno.**

**2.1. Diferencias Estadísticas de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo” de los(as) docentes de la muestra según:**

Tabla N°60: Diferencias Estadísticas P.C.F. según variables personales (Muestra v/s Mujeres)

<b>Variables Personales</b>	<b>Test Utilizado</b>	<b>Nivel “p” Hombres y Mujeres</b>	<b>Nivel “p” Sólo Mujeres</b>
Años de Servicio	Kruskal- Wallis	0.2445	0.4451
Título Profesional	Mann- Whitney U Test	0.5053	0.4636
Perfeccionamiento en los últimos cinco años	Kruskal- Wallis	0.1880	<b>0.0406</b> *

**2.2. Diferencias Estadísticas de la variable “Pensamiento Creativo Figurativo” de los(as) docentes de la muestra según:**

Tabla N°61: Diferencias Estadísticas P.C.F. según variables laborales (Muestra v/s Mujeres)

<b>Variables Laborales</b>	<b>Test Utilizado</b>	<b>Nivel “p” Hombres y Mujeres</b>	<b>Nivel “p” Sólo Mujeres</b>
Niveles Educativos	Mann- Whitney U Test	0.7657	0.6754
Dependencia Administrativa del establecimiento	Mann- Whitney U Test	0.7985	0.7903
Tipo de Discapacidad a la que brindan atención en el establecimiento	Kruskal- Wallis	0.9889	0.3195

**2.3. Diferencias Estadísticas de la variable “Actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo de los alumnos” de los(as) docentes de la muestra según:**

Tabla N°62: Diferencias Estadísticas Actitud según variables personales (Muestra v/s Mujeres)

Variables Personales	Test Utilizado	Nivel “p” Hombres y Mujeres	Nivel “p” Sólo Mujeres
Años de Servicio	Kruskal- Wallis	0.6744	0.4638
Título Profesional	Mann- Whitney U Test	0.3566	0.6144
Perfeccionamiento en los últimos cinco años	Kruskal- Wallis	0.1182	0.1287

**2.4. Diferencias Estadísticas de la variable “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo de los alumnos” de los(as) docentes de la muestra según:**

Tabla N°63: Diferencias Estadísticas Actitud según variables laborales (Muestra v/s Mujeres)

Variables Laborales	Test Utilizado	Nivel “p” Hombres y Mujeres	Nivel “p” Sólo Mujeres
Niveles Educativos	Mann- Whitney U Test	0.3548	0.2090
Dependencia Administrativa del establecimiento	Mann- Whitney U Test	0.2074	0.3411
Tipo de Discapacidad a la que brindan atención en el establecimiento	Kruskal- Wallis	<b>0.0193</b> *	0.0777

El análisis de las diferencias estadísticas arrojó la existencia de **nivel p menor que 0.05**, por tanto se aceptan con una **confianza del 95%** las hipótesis de diferencias estadísticas significativas en:

- El “Pensamiento Creativo Figurativo” según el “Perfeccionamiento en los últimos cinco años” (0.0406) en las damas de la muestra.
- La “Actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” según el “Tipo de Discapacidad a la que brinda atención el(la) educador(a) dentro del establecimiento” (0.0193) en la muestra total de docentes.

3. *Correlación existente entre las variables “Pensamiento Creativo Figurativo” y “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” en la muestra de educadores(as).*

3.1. *Correlación del “Pensamiento Creativo Figurativo” y la “Actitud del(a) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno”*

Tabla N°64: Correlación P.C.F. y Actitud en la Muestra Total.

<b>CORRELACIÓN Hombres y Mujeres</b>	<b>Nivel “p” &lt;</b>
<b>0.14</b>	<b>0.050</b>

Tabla N°65: Correlación P.C.F. y Actitud en las Mujeres.

<b>CORRELACIÓN Sólo Mujeres</b>	<b>Nivel “p” &lt;</b>
<b>0.18</b>	<b>0.050</b>

Según el **Coefficiente de Correlación de Pearson**, se acepta la hipótesis de la existencia de relación entre ambas variables con una **confianza del 95%**. Existe una relación positiva aunque débil entre el pensamiento creativo y la actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno(a).

Al analizar **confiabilidad** de los instrumentos según Alpha de Cronbach, la consistencia interna de.

- La Escala de Actitud hacia el comportamiento creativo del(a) alumno(a), ESCAED, es de: **r = 0.674423** ( $r = 0.8691$  obtenida por sus autores).
- El Test Thinking Creatively with Pictures Figural Booklet A, T.T.P.C. Figural Forma A es de: **r = 0.679274**.

## CAPITULO 7

### CONCLUSIONES

#### 7.1. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

##### *1. Resultados Generales*

Los resultados de la presente investigación indican que de la muestra:

- Ambas variables dependientes: Pensamiento Creativo Figurativo y Actitud hacia el comportamiento creativo del alumno presentaron con una confianza del 95% una distribución normal en el total de la muestra. [Ver Figuras N° 1 y 10]
- Solo un **15.15%** posee un pensamiento creativo figurativo alto (un 84.85% tendría un pensamiento creativo figurativo de promedio a bajo) y un **22.73%** posee una actitud favorable hacia el comportamiento creativo de los alumnos (un 77.27 tendría una actitud de Neutral a Desfavorable). Al efectuar un análisis por sexo (93.94% de la muestra total eran damas) se observa que apenas un **9.68%** de las mujeres poseen una actitud favorable hacia el comportamiento creativo de los alumnos (por lo tanto, un 91.32% tendría una actitud de Neutral a Desfavorable). [Ver Tablas N° 5, 30, 31]
- Si bien la investigación no arroja diferencias estadísticamente significativas entre las variables dependientes asociadas a las variables independientes en su mayoría, si existen diferencias estadísticamente significativas (con una confianza del 95%) en:

- 1) La “Actitud del(la) educador(a) hacia el comportamiento creativo del alumno” según el “Tipo de Discapacidad a la que brinda atención el(la) educador(a) dentro del establecimiento” (0.0193) en la muestra total de docentes. Siendo la actitud más favorable en aquellos(as) profesores(as) que atienden niños con trastorno del Lenguaje y Sordera, se piensa entonces que posiblemente la complejidad que plantea la atención con dos deficiencias diferentes a la vez (sensorial y lingüística) se constituye en un desafío para los(as) educadores, por lo tanto contribuye a la formación de actitudes más favorables, es decir, una actitud que exige más apertura, sensibilidad y aceptación de la diversidad, como condición para desarrollar apropiadamente su función profesional. [Ver Tabla N°63 y Figura N°19]
- 2) El “Pensamiento Creativo Figurativo” según el “Perfeccionamiento en los últimos cinco años” (0.0406) en las educadoras de la muestra, evidencia que el pensamiento creativo figurativo tiende a ser: más bajo en aquellas damas que no habían cursado perfeccionamiento en los últimos cinco años y más alto cuando existe perfeccionamiento No relacionado con la creatividad en los últimos cinco años. Esto podría confirmar el carácter perfectible, es decir, modificable de esta capacidad en los docentes mediante perfeccionamientos. Y tal como se expuso a lo largo de esta investigación, el desarrollo de la creatividad depende de una serie de condiciones aplicables a todas las materias y no exclusivamente al área artística, ni tampoco a un conocimiento teórico exclusivamente como comúnmente se cree. El comportamiento de las educadoras que recibieron perfeccionamiento relacionado con la creatividad manifiesta mucha variabilidad (desviación estándar alta) en sus desempeños por lo cual no es posible concluir nada en concreto. [Ver Tabla N°60]

- La **relación entre las Variables Dependientes es positiva**, aunque débil (0.14 en toda la muestra y 0.18 en las mujeres) [Ver Tablas N°64 y 65]. Sin embargo, esto puede significar que hay otras variables no estudiadas por esta investigación que también participan en la interacción pedagógica como: las *características de los(as) profesores(as)* (estrategias metodológicas, estilo de liderazgo, motivaciones, expectativas personales, representaciones sociales, prejuicios hacia los alumnos; experiencias de aprendizajes previas, capacitaciones con metodologías creativas; entre otras) y las *características de los(as) alumnos(as)* (habilidades psicomotoras, motivaciones, personalidad, etc.). Otra explicación tentativa (posiblemente complementaria a la anterior), nace de la comparación de la distribución de porcentajes en la categoría “Actitud Favorable” (22.73% en el total de la muestra y 9.66% en las mujeres) lo que nos hablaría de una probable tendencia en las mujeres de contestar según deseabilidad social en dos de cinco dimensiones; pues al sacar a los varones (que poseen distribución porcentual del 100% en “Actitud Neutral y Desfavorable” y promedio -4 puntos que el de la muestra) sube el promedio (de 74.76 a 75.02) y la Desviación Estándar de las mujeres (de 7.02 a 7.12) cambiando considerablemente las distribuciones porcentuales en la variable “Actitud hacia el Comportamiento Creativo del Alumno” considerando sólo a las mujeres (9.68%, es decir, disminuye la Actitud Favorable y aumenta al 75.58% la Actitud Neutra). [Ver Tablas N° 29, 30 y 31]
- Además, se observó una tendencia a *incrementarse* las distribuciones porcentuales de los puntajes en ambas variables cuando: los(as) tenían entre 5-10 años de servicio [Ver Tablas N°17 y 48], y atendían tanto a niños con discapacidad en el lenguaje como con sordera [Ver Tablas N° 27 y 58]. Ambas variables *disminuyen* sus puntajes en ausencia

de perfeccionamiento en los últimos cinco años [Ver Tablas N° 21 y 52].

- El haber cursado capacitación relacionada con la creatividad, si bien no logra un incremento claramente positivo de producción creativa en los(as) docentes, si pareciera lograr un cambio de actitud (generan actitudes favorables: más conocimiento, juicios de valor y predisposiciones) [Ver Tablas N° 52, 53 y Figura N°16].

## *2. Variable Pensamiento Creativo Figurativo*

En la variable P. C. F. se puede observar que las **variables independientes** se comportan:

- De forma análoga según: Sexo [Ver Figura N° 2], Edad [Ver Figura N° 3], Título profesional [Ver Figura N° 5] y Nivel educacional [Ver Figura N° 7].
- De forma divergente según:
  - Experiencia Docente(más alto cuando tienen 5 a 10 años de servicio, más bajo cuando tienen 0 a 5 años) [Ver Figura N° 4]
  - Perfeccionamiento últimos cinco años (disminuyendo los puntajes cuando no existe perfeccionamiento) [Ver Figura N° 6 y Tablas N°21, 22].

Respecto de este punto, cabe destacar que esta variable tenía las siguientes distribuciones porcentuales en la muestra total: “Perfeccionamiento relacionado con la creatividad” (33.33% Alto, 16.67% Promedio y 50% Bajo), estos porcentajes notorios en lo bajo y alto, además, teniendo presente el reducido números de casos, podría significar: en primera instancia que estos cursos no ayudan directamente a desarrollar el pensamiento creativo figurativo y/o que los profesores que “saben más” tienden a bloquearse. ”Perfeccionamiento No relacionado con la creatividad” (16.67% alto, 71.43% promedio, 11.9% bajo) indican una tendencia al cursar

estos, de mantener en desarrollo mediano en ésta área. “Ningún Perfeccionamiento” (5.56% Alto, 77.58% promedio, 16.67% Bajo) indican claramente una fuerte tendencia a inhibir el desarrollo creativo. En síntesis, este hecho, permite ratificar el carácter modificable de esta capacidad en los docentes mediante perfeccionamientos, pudiendo tener incidencia el tipo de metodología usada en el entrenamiento, es decir, “no importa la materia que se curse, sino cómo se curse”. Por tanto, sería de mucha importancia indagar sobre las estrategias metodológicas en el desarrollo de estos cursos.

- Dependencia Administrativa del establecimiento en que trabaja (más baja cuando pertenecen a establecimientos municipalizados) [Ver Figura N° 8 y Tablas N°25, 26]
- Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento (más alto cuando atendían tanto niños con Trastorno del lenguaje como sordera y más bajo cuando atienden sólo un tipo de discapacidad) [Ver Figura N° 9 y Tablas N° 27, 28], debido a que la desviación estándar de los(as) docentes que atienden ambas discapacidades es demasiado alta no es posible concluir nada preciso.

El análisis según **dimensiones** indica que:

1. Dimensión “Fluidez” [Ver Tablas N° 7 y 8]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, la Desviación Estándar más alta (7.08) y las distribuciones porcentuales: más alta en puntajes “promedio” (77.27%) y más baja en puntajes “bajos” (9.09%). Lo que significa que en esta muestra se presenta mayoritariamente moderada la capacidad que consiste en: producir gran número de ideas con rapidez y frecuencia, además, pueden presentarse grandes diferencias de un(a) profesor(a) a otro(a) y habrá un reducido número de personas con esta capacidad realmente disminuida, es decir, capaces de entregar sólo pocas respuestas admisibles frente a una situación dada. Sin embargo, más del 85% de esta muestra tendría de moderada a

- disminuida esta capacidad.
2. Dimensión “Originalidad” [Ver Tablas N° 7 y 9]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, una desviación estándar muy alta (6.26) y las distribuciones porcentuales: más alta en puntajes “alto” (16.67%) y más baja en puntajes “promedio” (71.21%). Lo que significa que en esta muestra se presenta más desarrollada la capacidad que consiste en: producir ideas poco usuales, la habilidad para expresarse en forma única, novedosa y sorprendente; además; sin embargo, pueden presentarse grandes diferencias de un(a) profesor(a) a otro(a) y más del 80% de esta muestra tendría de moderada a disminuida esta capacidad.
  3. Dimensión “Título Abstracto” [Ver Tablas N° 7 y 10]: Presenta en comparación a las otras dimensiones, distribución muy alta en puntajes “promedio” (74.24%). Lo que significa que se encuentra mayoritariamente moderada la capacidad que consiste en: capturar la idea esencial de la respuesta, transmitiéndola en forma abstracta. Casi el 85% de esta muestra tendría de moderada a disminuida esta capacidad.
  4. Dimensión “Elaboración” [Ver Tablas N° 7 y 11]: Presenta en comparación a las otras dimensiones, la desviación estándar más baja (2.19) y la distribución más alta en puntajes “bajo” (16.67%) y más baja en puntajes “alto” (10.60%). Lo que significa que en esta muestra existe poca variabilidad en los puntajes, es decir, se distribuyen de manera homogénea (casi el 90% de esta muestra tendría de moderada a disminuida esta capacidad); por lo que se mantiene una constante en esta muestra: escaso desarrollo de la capacidad de concretar y complementar las ideas añadiendo detalles precisos para llegar a un producto visible y más complejo. Como esta variable es la única que requiere una estimación del número de detalles y no un conteo de cada

detalle (como ocurre en las otras dimensiones) se explica la poca dispersión de los datos.

5. Dimensión “Resistencia al cierre prematuro” [Ver Tablas N° 7 y 12]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, una desviación estándar muy baja (2.93) y la distribución más baja en puntajes “alto” (10.61%). Lo que significa, que hay casi un 90% de la muestra que tendrían dificultades para tolerar la ambigüedad, es decir, estos(as) docentes tienden a responder mediante la vía más rápida y directa con alta frecuencia, pues posiblemente les angustia enfrentarse a situaciones poco estructuradas. Y como esta capacidad tiene estrecha relación con la flexibilidad de las personas, podríamos atrevernos a decir que estos(as) docente tienden a la rigidez de pensamiento.

### *3. Variable Actitud hacia el Comportamiento Creativo del Alumno*

Respecto a la variable “Actitud del(la) Educador(a) hacia el Comportamiento Creativo del Alumno” se pudo determinar que todas **variables independientes** tenían una actuación divergente:

- Sexo (más bajos puntajes en los hombres) [Ver Tablas N° 44, 45 y Figura N° 12].

Tomando en consideración que el número de varones es muy reducido ( $n=4$ ); al hacer una comparación de las distribuciones de porcentajes en la categoría “Actitud Favorable” (22.73% en el total de la muestra y 9.66% en las mujeres). Se podría interpretar: no sólo que los varones podrían tener una actitud más desfavorable, sino que podría existir en ellos menor tendencia a contestar según deseabilidad social en comparación con las mujeres [Ver Tablas N° 30 y 31].

- Edad (más favorable en la Edad Adulta Intermedia) [Ver Figura N° 13].
- Experiencia Docente (más alto cuando tienen 5 a 10 años de servicio, más bajo cuando tienen 0 a 5 años) situación que coincide con la variable P.C.F. [Ver Figura N° 14].
- Título profesional (levemente más alta en los Educadores Diferenciales) [Ver Figura N° 15].
- Perfeccionamiento últimos cinco años (aumentando los puntajes cuando existe perfeccionamiento relacionado con la creatividad, promedio cuando había perfeccionamiento no relacionado con la creatividad y disminuyendo cuando no habían tenido ningún perfeccionamiento relacionado con la creatividad). Este punto es muy importante, por lo a continuación se profundizará sobre este tópico. [Ver Figura N° 16 y Tablas N° 52, 53].
- Nivel educacional (levemente más alto el rendimiento cuando el(la) docente atiende más de un nivel) [Ver Figura N° 17].
- Dependencia Administrativa del establecimiento en que trabaja (más alto cuando pertenecen a establecimientos municipalizados), situación discrepante con la variable P.C.F. [Ver Figura N° 18].
- Tipo de discapacidad a la que brinda atención el docente dentro del establecimiento (más alto cuando atendían tanto niños con Trastorno del lenguaje como sordera), situación análoga con la variable P.C.F. [Ver Figura N° 19 y Tablas N° 58, 59].

El análisis según las **dimensiones** indican:

- 1) *Dimensión “Respeto a la Divergencia”* [Ver Tablas N° 34, 35]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, la desviación estándar más baja (0.49) y la distribución porcentual más alta en puntajes “promedio” (75.76%); lo que significa que en esta muestra existe poca variabilidad en los puntajes, es decir, se distribuyen de manera homogénea. El análisis de los datos indican que existió una fuerte tendencia a contestar según *deseabilidad social* (el 87.88% contestó en los puntajes más altos de la escala), por lo que estadísticamente no existiría Actitud Favorable (0%), lo que indicaría un falso reconocimiento del comportamiento por parte los(as) docentes hacia las personas en general, y por tanto, de los educandos dentro del contexto educacional.
- 2) *Dimensión “Valoración del Potencial Creativo”* [Ver Tabla N° 36]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, la desviación estándar más baja (0.49) y las distribuciones porcentuales: más alta en “Actitud Favorable” (19.70%) y más baja en “actitud Desfavorable” (9.09%). El análisis muestra que 80.30% de los(as) docentes tendría una respuesta emotiva neutral y de antipatía, al realizar una evaluación del potencial creativo en sus alumnos(as) y en su función educadora
- 3) *Dimensión “Aceptación del Alumno Creativo”* [Ver Tabla N° 38 y 39]: Presenta en comparación con las otras dimensiones, la distribución porcentual más alta en la categoría “Actitud Desfavorable” (25.76%), condición que es diferente con sólo las mujeres (14.52%), dato que se complementa con el siguiente análisis de los datos, existió una fuerte tendencia a contestar según *deseabilidad social* (el 85.05% de la muestra contestó en los puntajes más altos de la escala), por lo que estadísticamente no existiría Actitud Favorable (0%), lo que indicaría un falso aprecio del educador hacia el comportamiento

creativo del alumno.

4) *Dimensión “Creencias sobre la Naturaleza del Proceso Creativo”* [Ver Tabla N° 40]:

El análisis de los datos indica que la muestra presenta falta de conocimiento sobre todo lo que involucra “educar la creatividad” (Promedio más bajo = 3.19, desviación estándar sobre 0.6 y distribución porcentual bastante homogénea en las respuestas), es decir, que lo que “saben realmente” es muy poco, manifestando casi el 90% un descreimiento de la naturaleza educativa de la creatividad. Por lo tanto se hace imperioso entregar información.

5) *Dimensión “Concepción del papel que juega el desarrollo de la creatividad en la sociedad humana”* [Ver Tabla N° 42]: En comparación con las otras dimensiones, la desviación estándar más alta (0.80) y la distribución porcentual más alta en “Actitud Favorable” (19.70%) Los datos indican que el 80% de los(as) docentes poseen juicios de valor de neutros a negativos hacia importancia de la creatividad, concibiéndola como una capacidad sin relevancia social y por tanto de poca urgencia de estimulación.

Estos datos manifiestan puntos importantes de reflexionar, entre los que se destacan:

1° Que en dos de cinco dimensiones probablemente se contestó según deseabilidad social (“Respeto a la Divergencia” y “Aceptación del Alumno Creativo”), estos datos reflejarían una problemática vigente en torno a la concreción de la Reforma Educacional en Chile, relacionada con lo “Que Hay que Tener”, pero de hecho no existe.

2° Lo necesario que es la intervención mediante cursos de perfeccionamiento, como avalan los resultados en la dimensión “Creencias sobre la Naturaleza del Proceso Creativo”, pues se evidenció falta de conocimiento en los docentes de la muestra.

Respecto de investigaciones anteriores, donde se aplicó el ESCAED como instrumento de medición:

- La investigación realizada en la Octava Región por alumnas de Licenciatura en Educación (Bastias et. al, 1998), con una muestra de Educadoras de Párvulo y Educadores(as) de Primero Básico, arrojó lo siguiente: 12.8% Actitud Favorable, 80% Neutral y 7.5% Desfavorable; con actitud más desfavorable a mayor cantidad años de servicio y en establecimientos municipalizados. Además, en comparación, se obtuvo un promedio y una desviación estándar significativamente menor que en nuestra investigación..
- La realizada por Bianca Dapelo y Rodolfo Marcone en 1993 (Dapelo & Marcone, 1994) con una muestra educadores de Enseñanza General Básica de Valparaíso, permitió precisar que:

*“La mayoría de los profesores jefes considerados en la muestra (n:48) evidencian una actitud favorable hacia el alumno creativo (54.16%), hallándose, sin embargo, un 43.75% en el rango de neutralidad y sólo un 2.08% manifiesta una actitud desfavorable hacia ellos. Un análisis más profundo de la información nos permite establecer que en los establecimientos subvencionados se registra el mayor porcentaje de docentes que manifiestan una actitud favorable hacia el niño creativo (62.5%), seguido de los docentes de establecimientos municipales(52.9%) y particulares pagados (56.6%). En estos últimos, en cambio, se evidencia un mayor porcentaje de educadores con actitud neutral (53.9 %) en relación con los municipalizados (4.17%) y subvencionados (37.5%)”.* (Dapelo & Marcone, 1994 p.23)

<b>Actitud</b>	<b>Favorable</b>	<b>Neutral</b>	<b>Desfavorable</b>
<b>Muestra</b>			
Mujeres y Hombres	22.73%	63.63%	13.64%
Sólo Mujeres	9.68%	75.58%	11.29%
<i>Investigación de Dapelo y Marcone</i>	<i>54.16%</i>	<i>43.75%</i>	<i>2.08%</i>
<i>Investigación de Bastias et al.</i>	<i>12.8%</i>	<i>80%</i>	<i>7.5%</i>

Datos que claramente dejan a la luz, notables diferencias con la muestra de esta investigación:

1. Actitud Favorable más baja.
2. Actitud Neutral alta.
3. Actitud Desfavorable marcadamente más alta.

Probablemente tenga una fuerte influencia en estos resultados, las diferencias en los alumnos, quizás el trabajar con pequeños con discapacidad disminuye las expectativas de los profesores hacia otras áreas de desarrollo como es la creatividad. Este asunto resulta importante de reflexionar, pues como es mencionado en el marco teórico, para investigadores como Good y Brophy esto podría transformarse en una “profecía de autocumplimiento”, lo que limitaría las posibilidades en los menores de vivir un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad. Si sumamos a esto, la tendencia a la rigidez detectada por el T.T.P.C. en los(as) profesores(as) de la muestra en la dimensión “Tolerancia a la Ambigüedad”. Podría afirmarse, que actualmente existen escasas oportunidades para el desarrollo de la creatividad en los menores con trastornos de audición y lenguaje.

#### ***4. Variable Perfeccionamiento en los últimos cinco años***

Debido a que en esta investigación aparecen aspectos muy destacables en torno a esta variable independiente, se procederá a analizarla más profundamente.

Respecto a esta variable (“Perfeccionamiento en los últimos cinco años”) se produjeron algunas dificultades, pues los nombres de los cursos fueron muy diversos y no ayudan a saber qué fue realmente lo tratado. Los cursos mencionados por los profesores y tabulados en nuestra investigación como “Relacionados con el área de creatividad” fueron los siguientes:

1. Taller de Creatividad dentro del perfeccionamiento en Audición y Lenguaje.
2. Actividades recreativas y deportivas
3. Pautas de trabajo de creatividad para niños con discapacidad.
4. La educación a través del arte

5. Seminario sobre las Bases Neuropsicológicas de la Inteligencia Emocional
6. Estrategias Lúdicas del Aprendizaje

Esta situación declara abiertamente la escasa promoción que tiene el perfeccionamiento relacionado con la creatividad como tal. Generalmente este tema está tocado sólo de manera tangencial o teórica en los perfeccionamientos.

Apareció, además, evidencia de que el perfeccionamiento recibido por los docentes en los últimos cinco años, incidía en los docentes [Ver Tablas N° 21, 22, 52, 53 y Figura N° 6, 16]:

- *Negativamente* en ambas variables cuando había inexistencia de éste.
- *Positivamente en relación a la producción creativa figurativa* cuando el perfeccionamiento recibido no tenía relación con la creatividad.
- *Positivamente en relación a la actitud hacia el alumno creativo* cuando el perfeccionamiento estaba relacionado con creatividad.

Si bien no logra en esta muestra el perfeccionamiento relacionado con la creatividad una incidencia claramente positiva en el pensamiento creativo figurativo, si aparece como una variable diferenciadora en un sentido positivo en la actitud de los(as) educadores(as) hacia la creatividad de los alumnos(as). Es, decir, los cursos de capacitación de perfeccionamiento relacionados con la creatividad, si bien no logran un claro incremento en el desarrollo del pensamiento creativo figurativo, si logran un cambio de actitud.

Lo que significa, que si pensamos que la actitud es fundamental para lograr un escenario creativo, los cursos de perfeccionamiento, por tanto, estarían cumpliendo con este objetivo, pero también es necesario hacer notar que estos deberían estar más ligados a talleres y no sólo ligado al cambio de actitud. Los perfeccionamientos debieran tener implementados, además un cambio en el repertorio creativo del docente, es decir, habilitarlo

para que desarrolle sus propias habilidades y a partir de esas habilidades consolidadas en los docentes, empezar este desarrollo en los(as) menores.

Debido a los datos arrojados en la investigación, se podría decir que a lo mejor los cursos que “conceptualmente llegan”, pues cambian en algo la actitud, pero como los(as) docentes no han experimentado ellos su propio desarrollo, no saben cómo transmitirlo, ni la importancia de capacitar a sus alumnos(as) en la creatividad. Sería, por tanto, de mucha importancia realizar investigaciones experimentales de aplicación de talleres, que abarquen por un lado el desarrollo creatividad, como el cambio de actitud hacia las conductas creativas y así poder comparar esos resultados.

Se espera con toda esta reflexión, lograr el propósito final de esta investigación “dejar información precedente destinada a introducir posteriormente programas de perfeccionamiento y capacitación, además de reformulación de curriculum destinados a subsanar de forma más específica y precisa falencias en alguna área de este complejo fenómeno. Y así, guiar la tan anhelada “equidad de oportunidades” preocupándose por una población de docentes que atiende una fracción de niños con problemas en la comunicación, es decir, pequeñas personas que están en este mundo con alguna desventaja en esta área y que tienen la capacidad de potenciar otras áreas, como es la creatividad, para lograr mejores posibilidades en su futuro.

## 7.2. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- El tamaño de la *muestra es intencionada*, y además, muy *reducida* (aunque representa más del 50% de la población).
- Por razones de tiempo no se pudo realizar: una *observación directa* del proceso de enseñanza- aprendizaje de los profesores(as) con los alumnos; tampoco se desarrolló complementariamente un estudio de las *expectativas*, ni de las *teorías implícitas* de los profesores. Puntos que serían muy enriquecedores y sustanciales.
- La carencias de investigaciones previas en el área de la educación diferencial dificultó la discusión y la contrastación de la información.
- No se logró homogeneizar el horario en que se contestaron los instrumentos, si bien todos los sujetos de la muestra contestaron en su lugar de trabajo (en el establecimiento), esto se realizó a diferentes horas, pues los profesores contestaron en su jornada habitual de trabajo (durante la mañana o durante la tarde), por lo tanto, el horario se considera una variable interviniente.
- Otros aspectos observados sobre la marcha de estudio y, que podrían considerarse también variables intervinientes:
  1. La diversidad de Instituciones que estuvieron encargadas de la formación profesional de los docentes de la muestra: Escuelas Normales, Universidades Tradicionales, Universidades Privadas e Institutos.
  2. Diferencias de las condiciones ambientales por establecimiento.

En consideración a estas últimas observaciones se recomienda no realizar generalizaciones de los resultados de esta muestra a la población de profesionales de la educación especial, pero sí tomarlo como un punto de referencia de la tendencia que existe en la realidad de educacional de estos docentes y por ende también de los educandos, en el sentido de ofrecerle perspectivas de desarrollo creativo favorables.

### 7.3. PROYECCIONES

#### *Proyecciones Teóricas y Metodológicas*

- Es necesario continuar y ampliar el campo de investigación en la Educación Diferencial de Discapacitados en el país, de manera que se permita a futuro elaborar teorías y modelos que responda a las necesidades de la realidad nacional.
- Sería interesante complementar este estudio con otros, que aborden las teorías implícitas de los profesores: “Investigación - acción” “Expectativas” y “Observaciones interacción pedagógicas” que permitan conocer cual es la relación de los profesores(as) con los educandos; permitiendo así tener una visión más holística de la población estudiada, contando con mayores elementos a la hora de elaborar modelos de intervención.
- Continuar perfeccionando el ESCAED “Escala de Actitud del educador hacia el comportamiento Creativo del alumno”, realizando nuevos análisis de confiabilidad y validez, cosa de poder evitar el que se conteste según deseabilidad social.
- Es conveniente incluir en los instrumentos de medición, preguntas abiertas que permitan comparar los resultados obtenidos con las preguntas codificadas, además de obtener información que contenga elementos de análisis y que por ende, enriquezcan la investigación. Como por ejemplo, preguntas orientadas a describir el tipo de metodologías usadas durante el desarrollo de los perfeccionamientos cursados; o también sobre cuáles son las expectativas que poseen de sus alumnos.

#### *Proyecciones de Intervención*

Dado que existen bajos índices de pensamiento creativo figurativo y actitud hacia el comportamiento creativo del alumno entre los(as) docentes encuestados(as), es necesario el

establecimiento de políticas orientadas a una modificación de la formación y perfeccionamiento hasta ahora utilizadas, promoviendo el desarrollo de la creatividad de forma interdependiente a lo propiamente académico en los futuros docentes y en los docentes actuales; buscando abarcar niveles individuales, organizacionales, etc. Es decir, tanto la Secretaría Ministerial de Educación, como los Centros de Formación y perfeccionamiento Docente, deben plantearse estrategias de mejoramiento de esta realidad, haciendo lo posible por poner el perfeccionamiento en este tipo de áreas como prioritario, así como demanda la Reforma Educacional en los OF-CMO.

Incorporar convenios de vinculación entre la Secretaría Ministerial de Educación, y la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, en la implementación de un intercambio teórico y práctico en todas las etapas de formación profesional, no limitándolas sólo a etapas de práctica profesional o de post- grado, pudiendo ofrecerse a futuro asesorías para un mejor logro de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación General Básica de la Reforma Educacional. Reflexionar acerca de la formación dada a los estudiantes de psicología.

Implementando también Talleres de Creatividad en Electivos No- Profesionales y Profesionales o quizás ramos donde lo primordial sea un trabajo arduamente práctico; posibilitando además, una participación más activa y directa del Psicólogo dentro del Área de la Educación Diferencial, General Básica y Media. En la medida que este intercambio se concrete de la forma más eficaz y eficiente, el Psicólogo de la Universidad de Valparaíso podrá formar parte de los equipos de trabajo (educacionales, clínicos y organizacionales) desempeñando sus funciones en forma más integral y creativa.

## **REFERENCIAS**

- Alcántara, José Antonio (1988) Cómo Educar las Actitudes, Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, España.
- Araneda, Patricia & Ahumada, Hernán (1990) ¿Integración o Segregación?. Guía para Integrar Discapacitados a la educación Regular, Ed. Interamericana Ltda., Chile.
- Asch, Salomón (1972) Psicología Social (6ºed.), EUDEBA Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina.
- Azcoaga, Juan; Bello, J.A; Citronovitz, J.; Derman, B.; Frutos, W.M. (1985) Los Retardos de Lenguaje en el niño (2º ed.); Editorial Piados, Barcelona, España.
- Azcoaga, Juan (1977) Trastornos del Lenguaje; Editorial El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
- Bastías, Vilma; Castro, Sandra; Rebolledo, Pamela; Saez, Maribel; Sierra, Glays (1998) Actitud frente al alumno Creativo de Educadoras de Párvulos de II Nivel de Transición y Profesores de Primer Año de Educación Básica de Establecimientos Particulares, Particulares Subvencionados y Municipalizados de las Comunas de Concepción, Penco, Cañete, Los Alamos y Lebu. Tesis para optar el Grado de Licenciado en Educación, Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, Concepción, Chile.
- Beltrán, Jesús; Moraleda, Mariana; García Alcañiz, Elena; Calleja, Francisco; Santuista, Victor (1987) Psicología de la Educación. Editorial EUDEMA S.A. Ediciones Universidad Complutense S.A., Madrid, España.
- Boden, Margaret (1994) La Mente Creativa, Mitos y Mecanismos. Editorial Gedisa S. A., Barcelona, España.
- Bustos J.; Jofré L.; Madrid F.; Nuñez L.; Rojas K. (1998) Desarrollo del Pensamiento Creativo y actitud frente al alumno creativo en futuras educadoras de párvulos de Universidades Tradicionales y No tradicionales de Valparaíso y Viña del Mar. Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos, Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
- Clemente, Miguel & Fernández, Inmaculada (1992). La Medición de Actitudes. En Clemente Díaz, Miguel (1992) Psicología Social: Métodos y Técnicas de Investigación (p.302-323), Editorial EUDEMA S.A. Ediciones Universidad Complutense S.A., Madrid, España.
- Curtis Gowan, John; Demos, George; Torrance, Paul (1978) Implicaciones educativas de la Creatividad. Editorial ANAYA; Madrid, España.
- Dapelo, Bianca & Marcone, Rodolfo (1994) Creatividad: ¿Luz y Sombra en el Contexto Organizacional; Revista de Orientación Educacional °13/14 (p.15-31). Facultad de

Ciencias de la Educación UPLACED, Valparaíso, Chile.

- Dapelo, Bianca (1998) Diversidad y Creatividad: Elementos Claves de la Integración Educativa, artículo Programa de Doctorado "Intervención Psicológica en contextos educativos" Universidad Oviedo, España
- Davis, Gary & Scott, Joseph (1989) Estrategias para la Creatividad, Editorial Piados, Buenos Aires, Argentina.
- De Bono, Edward (1989) Seis Sombreros para pensar. Editorial Piados, Buenos Aires, Argentina.
- De Bono, Edward (1992) Aprender a Pensar (1ºed.) Plaza & Janes Editores. Santafé de Bogotá, Colombia.
- De Bono, Edward (1993) El Pensamiento Lateral, Manual de Creatividad. Editorial Piados, Buenos Aires, Argentina.
- De Bono, Edward (1994) El Pensamiento Creativo. Editorial Piados, Barcelona, España.
- De la Paz, Verónica; Miranda, Margarita & Rojas, Lucía (1990) ¡Alumno Sordo Integrado!. Guía para Profesores de Educación General. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- De la Torre, Saturnino (1995) Creatividad Aplicada. Recursos para una formación Creativa, Editorial Escuela Española, Madrid, España.
- De Montmollin, Germaine (1991) Cambio de Actitud. En Moscovici, Serge (1991) Psicología Social I, Influencia y Cambio de Actitudes, Individuos y Grupos (p. 117-173 ), Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona, España.
- Fraisse, Paul & Meili, Richard (1967) Psicología de las Actitudes, Editorial Proteo, Buenos Aires, Argentina.
- Good , Thomas & Brophy, Jere (1996) Psicología Educativa Contemporánea 5ª Edición, McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. México, México.
- Guilford, J. (1986) Estadística Aplicada a la Psicología y la Educación, Editorial Mac. Graw Hill, México, México.
- Guilford, J.; Lageman; J.; Eisner, Elliot; Singer, J.; Wallach, M.; Kogan, n.; Sieber; j. E., Torrance, Paul (1983) Creatividad y Educación; Editorial Piados; Barcelona, España.
- Heinelt, Gottfried (1979) Maestros Creativos. Alumnos Creativos; Editorial Kapelusz, Buenos Aires; Argentina.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (1991)

- Metodología de la Investigación (1ª ed.), McGraw- Hill Interamericana de México, México.
- Hollander, Edwin (1971) Principios y Métodos en Psicología Social, Amorroutu Editores S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Jambert, John (1982) Psicología Social, Ediciones Pirámide, S.A. Madrid, España.
- Kerlinger, Fred (1988) Investigación del Comportamiento (2ª ed. En español) McGraw- Hill Interamericana de México, México.
- Kineber, Otto (1963) Psicología Social, Fondo de Cultura Económica, México, México.
- Manosalva, Sergio (1990) Integración Escolar. Conceptos básicos. Inscripción N° 76.125, Santiago.
- Marchesi, Alvaro (1995) El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos. Editorial Alianza S.A. Madrid, España.
- Marín, Gerardo (1990) Actitudes. En Whittaker, James (1990) La Psicología Social en el mundo de hoy (2ª ed.) (p. 237- 265), Editorial Trillas, México, México.
- Martínez et al. (1996) Comunicación, Rendimiento Académico e Integración Social del Niño sordo alumno de escuela común. Tesis para obtener el Título de Educador Diferencial con Mención en Trastornos de Audición y Lenguaje. Universidad Metropolitana, Santiago, Chile.
- Maslow (1990) La Personalidad Creadora (4ª ed.) Editorial Kairós, Barcelona ,España.
- Matussek, Paul (1977) La Creatividad: Desde una Perspectiva Psicodinámica. Editorial Herder; Barcelona; España.
- Melgarejo, Ruth (1999) Educando al Niño Sordo. Revista "Atrévete" N°36; mes Mayo; Fonadis, Chile.
- MIDEPLAN (1994) Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad N°19.284. Ministerio de Planificación y Cooperación, FONADIS, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (Enero,1996) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena OF-CMO, Revista de Educación, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (1997) Decreto N°192, División General Departamento Jurídico, Santiago, Chile.
- MIDEPLAN (1996) Resumen de Políticas Sociales 1990-1996, Ministerio de Planificación y

## Cooperación.

- Morales, Pedro (1988) Medición de Actitudes en Psicología y Educación, Construcción de Escalas y Problemas Metodológicos, Editorial Tróquel, S.A. San Sebastián, Sudáfrica.
- Munné (1979) Grupos, Masas y Sociedades. Introducción y sistemática a la Sociología General y Especial, Editorial Hispano- Europea, Barcelona, España.
- Muñoz, Josep (1994) El pensamiento Creativo: Desarrollo del Programa Xenius (1ºed.) Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España.
- Novaes, María (1980) Psicología de la Aptitud Creadora, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- Pinetti, Pina & Isasi, Susana (1995) Reflexiones en Torno al Desarrollo Psicológico de la Persona Sorda, Revista Psicopedagógica Nº 17 Febrero 1995, Santiago, Chile.
- Rogers (1980) Libertad y Creatividad en la Educación: el Sistema No Directivo; Editorial Paidós, Barcelona España.
- Santiuste, Victor (1991) Hijos con problemas de lenguaje; Editorial CEAC, Madrid, España.
- Stahlberg, Dagmar & Frey, Dieter (1992). Actitudes I: Estructura, Medida y Funciones. En Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P. & Stephenson G. M. (1992), Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva Europea (3ºed.) (p. 149-169), Editorial Ariel S.A.; Barcelona, España.
- Torrance, E. Paul (1969) Orientación del Talento Creativo; Editorial Troquel; Buenos Aires; Argentina.
- Torrance, E. Paul (1970) Desarrollo de la Creatividad del Alumno; Centro Regional de Ayuda Técnica; México, México.
- Torrance, E. Paul (1977) Educación y Capacidad Creativa; Editorial Marova, Madrid, España.
- Torrance, E. Paul (1976) La Enseñanza Creativa; Santillana, Madrid, España.
- Torrance, E. Paul (1989) Test para Evaluar las Habilidades Creativas (p.159-174); en Davis, Gary & Scott, Joseph (1989) Estrategias para la Creatividad; Editorial Paidós; Buenos Aires; Argentina.
- Wittrock, Merlin (1990) La Investigación de la Enseñanza, III, Profesores y Alumnos. Editorial Paidós Ibérica S.A., Barcelona, España.

## APÉNDICES

**APÉNDICE A**  
**BATERÍA DE INSTRUMENTOS**

Viña del Mar, Octubre de 1999.

Distinguido(a) profesor(a):

Los siguientes instrumentos forman parte de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Universidad de Valparaíso.

Considerando, la importancia del rol protagónico de Uds. en las perspectivas del Desarrollo Integral de los estudiantes que presentan algún requerimiento de la comunicación, es que la información que se obtenga a partir de esta tesis, puede resultar muy útil para orientar el diseño de estrategias de intervención que faciliten la generación de un ambiente educativo promotor de la creatividad de sus integrantes.

Teniendo en cuenta que esta actividad es poco usual y quita parte de su tiempo, desde ya agradecemos su colaboración, pues su participación es indispensable para esta investigación.

**Atentamente.**

**Las Investigadoras.**

**Paula Pinto Carreño**  
**Estudiante Psicología**  
**12.957.562-K**

**Bianca Dapelo Pellerano**  
**Psicóloga**  
**6.834.781-5**



THINKING  
CREATIVELY  
WITH  
PICTURES  
By E. Paul Torrance  
FIGURAL  
BOOKLET A



SCHOLASTIC TESTING SERVICE, R.I.C.  
400 Meyer Road, P.O. Box 1050  
Deseronto, IL 60108 0000

## INSTRUCCIONES ACTIVIDAD N° 1 : CONSTRUCCIÓN DE CUADROS

En la otra página hay una forma curva. Piensa en un objeto que puedas dibujar, siendo esta forma una parte de tu dibujo.

Trata de pensar en una imagen en la que nadie más piense, sigue agregándole nuevas ideas a tu primera idea para que produzcas la historia más interesante y entretenida que puedas.





Cuando hayas terminado tu cuadro, invéntale un nombre o título y escríbelo en el espacio disponible en la parte inferior de la página. Pon un título tan inteligente y poco común como sea posible. Úsalo para que te ayude a contar tu historia.



TU TITULO : \_\_\_\_\_

## TRUCCIONES ACTIVIDAD Nº 2: COMPLETACION DE IMAGENES.

Agregando líneas a las formas incompletas de esta página le la próxima, tu puedes dibujar algunos objetos o imágenes interesantes. Nuevamente trata de pensar en alguna imagen u objeto el que nadie mas pensaría. Trata de producir una historia tan completa e interesante como puedas, completando y desarrollando tu mera idea. Inventa un título interesante para cada uno de tus dibujos y escríbelo al final de cada cuadrado al lado del número de figura.

	 2
	 4



6



8



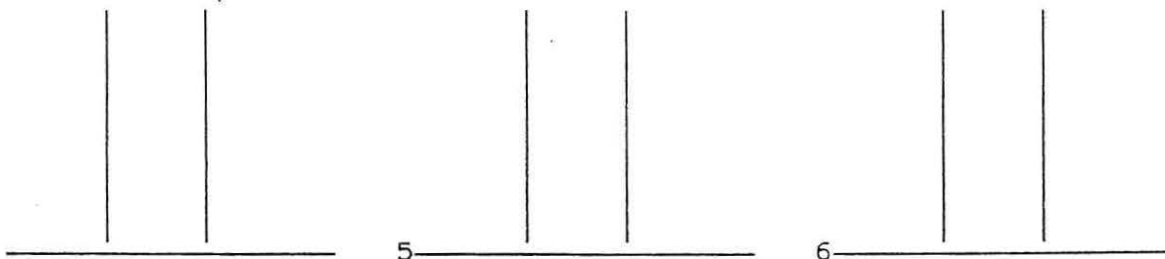
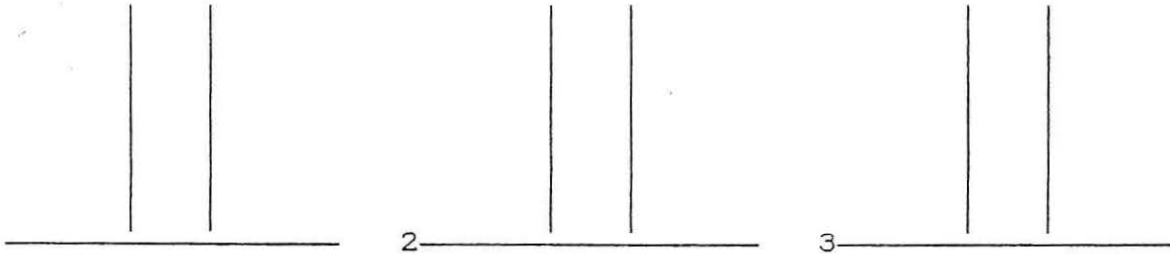
10



## INSTRUCCIONES ACTIVIDAD Nº 3: LINEAS.

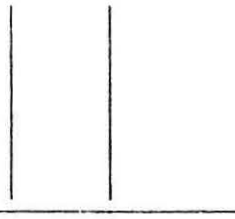
En diez (10) minutos ve cuántos objetos o imágenes puedes hacer con los pares de líneas rectas de abajo y de las próximas dos páginas. Las líneas rectas deberán ser la parte más importante de cualquier cosa que hagas. Con un lápiz de color agrega líneas para completar tu dibujo. Tú puedes hacer marcas entre las líneas, sobre las líneas y fuera de ellas, donde tú quieras para hacer tu dibujo.

Trata de pensar en cosas que nadie más pensará. Haz tantos dibujos u objetos diferentes como puedas y pon tantas ideas como quieras en cada una. Cuenta la historia más completa e interesante que desees. Agrega nombres o títulos en los espacios posibles.

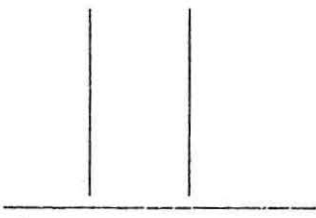
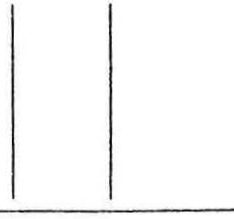




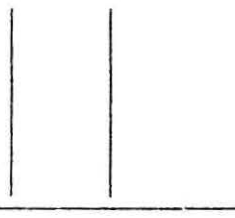
8



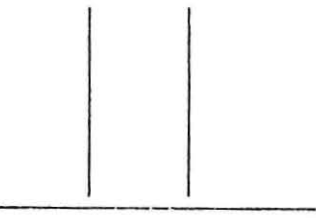
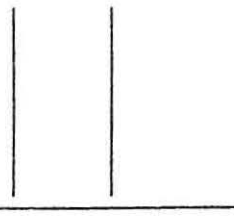
9



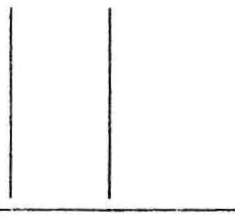
11



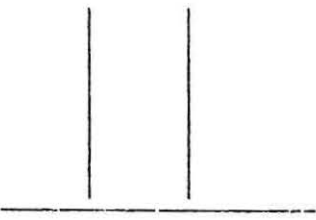
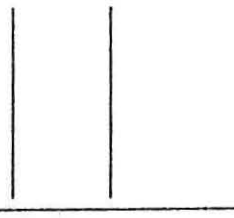
12



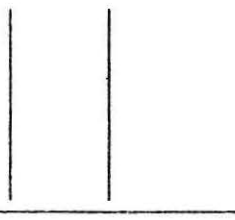
14



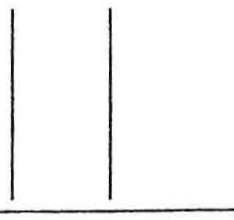
15

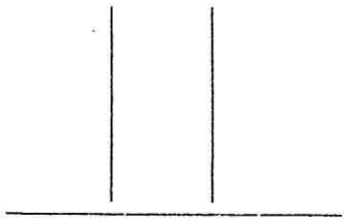


17

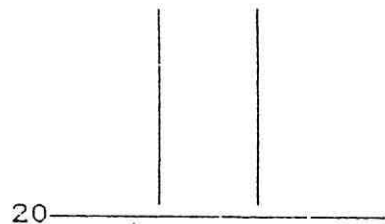


18

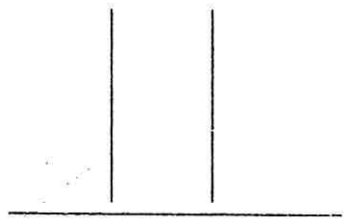
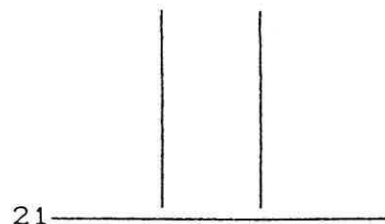




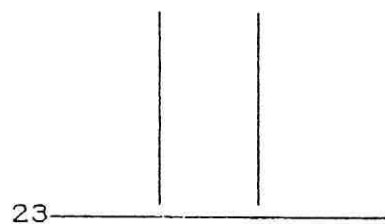
20



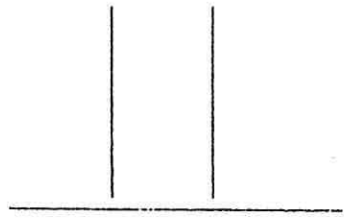
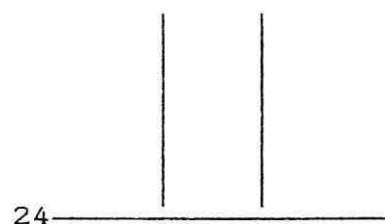
21



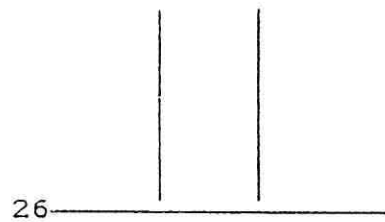
23



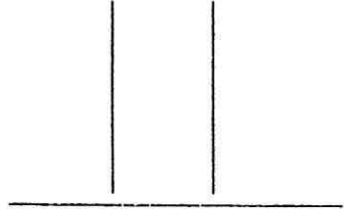
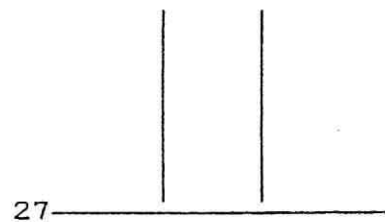
24



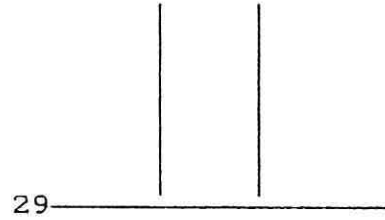
26



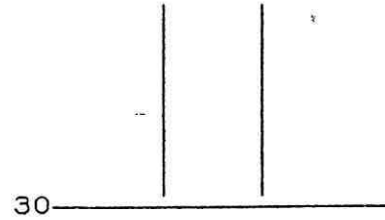
27



29



30



## ESCAED (DAPELO Y MARCONE 1996)

### INSTRUCCIONES

A continuación Ud. encontrará una serie de proposiciones, léalas atentamente y contéstelas de acuerdo a su natural forma de pensar, sentir y actuar. Aquí no hay oposiciones buenas o malas, sino simplemente formas personales de interpretar los diversos estímulos de la vida.

Para responder el presente instrumento emplee la siguiente escala:

**TOTALMENTE DE ACUERDO**  
**DE ACUERDO EN GENERAL**  
**NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**  
**EN DESACUERDO EN GENERAL**  
**TOTALMENTE EN DESACUERDO.**

Para emitir sus opiniones emplee solamente la hoja de respuesta que se adjunta en la página siguiente, PARA ESTE EFECTO MARQUE CON UNA "X" EN LA COLUMNA QUE CORRESPONDA, en aquella alternativa que mejor lo(a) represente.

Debe Ud. saber que sus respuestas tienen un gran valor en esta investigación universitaria. Su opinión es importante para nosotras. Por lo tanto, le rogamos que emita su respuesta en forma sincera y espontánea.

**Muchas gracias.**  
**Las Investigadoras.**

### ASEVERACIONES

- . Mi experiencia docente me permite afirmar que el niño creativo afecta el desarrollo de las clases debido a que su forma natural de actuar es dispersa e impulsiva.
- . Sólo unas pocas personas de cada mil pueden considerarse creadoras.
- . Creo que los profesores de las asignatura artísticas deberían ser los principales responsables de desarrollar la creatividad de los alumnos en las escuelas.
- . Para facilitar el desarrollo de la creatividad de mis alumnos tendría, obligadamente, que desatender las actividades que hoy se me exigen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- . La experiencia me ha enseñado que los niños creativos, dada su peculiar naturaleza, contribuyen a crear situaciones negativas para un trabajo productivo en la sala de clases.

Cuando aparece en mis cursos un niño con muchas ideas inusuales trato que rápidamente entre en la “onda de trabajo del curso” y así evitar pérdida de tiempo y esfuerzo.

Algunos alumnos son de naturaleza pensadores más pobres que otros y hay muy poco que hacer al respecto.

El tipo de persona creativa más típica es el inconformista, que probablemente necesita un baño.

Creo que desarrollar la creatividad en la escuela implica reemplazar las características primordiales que debe poseer el proceso de enseñanza aprendizaje (respeto, orden, disciplina, trabajo duro y concentración)

3. Pienso que los niños creativos generalmente presentan ideas muy absurdas, las que motivan risas y el natural desorden en los cursos.
1. Trato de que mis alumnos comprendan que el mundo actual es competitivo por excelencia y el que no acepta las reglas del juego esta perdido.
2. La resolución creativa de problemas es, probablemente una habilidad natural que poseen sólo algunos estudiantes.
3. Los niños creativos deberían demostrar su capacidad más en el hogar que en la escuela, ya que aquí deben responder a exigencias de un aprendizaje dirigido, planificado y sistemático.
4. Creo que la escuela debe lograr establecer una gran asociación entre logro y disciplina; logro y duro esfuerzo; logro y trabajo productivo.
5. Nuestra obligaciones programáticas nos impiden realizar los mejores y más serios esfuerzos para desarrollar el potencial creativo de los alumnos.
6. En sus primeros años escolares los niños deben de adquirir primordialmente hábitos, disciplina y aquellos contenidos básicos para comprensión de otras materias más complejas.
7. Creo que la creatividad está íntimamente asociada a comportamientos caracterizados por la distracción, desorden, inestabilidad y efervescencia ideacionales.
8. La gran responsabilidad del profesor, hoy en día, es desarrollar al máximo la capacidad cognitiva del niño, las otras áreas son de incumbencia del hogar, la iglesia y otros agentes sociales más directos a él.

**HOJA DE RESPUESTAS**

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO EN GENERAL	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO EN GENERAL	TOTALMENTE EN DESACUERDO.
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
.					
0.					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					



**6. Nivel en que desempeña la función docente:**

- Pre- Básico
- Básico
- Taller
- Otro: \_\_\_\_\_

**7. Características de los alumnos y alumnas que Ud. atiende:**

- Sordera. Especifique: \_\_\_\_\_
- Trastornos del Lenguaje. Especifique: \_\_\_\_\_
- Otro: \_\_\_\_\_

**8. Cursos de perfeccionamiento certificados, realizados por usted en los últimos CINCO años:**

- SI
- NO

**9. Si su respuesta anterior es afirmativa conteste este ítem; el perfeccionamiento que Ud. a tenido:**

- Se relacionada con el área de Creatividad: (especifique)

---

---

---

---

---

- No se relaciona con el área de Creatividad: (especifique)

---

---

---

---

**10. A continuación, si lo desea agregue cualquier información adicional que considere importante:**

---

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN  
LAS INVESTIGADORAS**

## **APÉNDICE B**

### **PAUTA DE EVALUACIÓN DE T.T.P.C. Y ESCAED**

## EVALUACION DE LA PRUEBA TORRANCE DE PENSAMIENTO CREATIVO FIGURATIVO (ORLOW E. BALL Y PAUL TORRANCE)

### *Puntaje por fluidez:*

La fluidez se mide en las actividades 2 y 3. La respuesta debe de algún modo hacer uso del objeto de estímulo (figuras incompletas en la actividad 2 líneas paralelas en la actividad 3). Si el objeto de estímulo no se usa para hacer las figuras, dibujo, símbolo, etc., entonces la respuesta no se puede calificar y debe ser eliminada por completo.

#### Síntesis:

En este punto es aconsejable discutir qué hacer cuando dos o más figuras incompletas (actividad 2) o juegos de líneas paralelas (actividad 3) se combinan (sintetizan) para hacer una figura, dibujo, historia, etc. Las síntesis son un buen indicador de potencial creativo, y es por esto que se debe dar crédito de bonificación a aquellos que rompen la estructura de la actividad y sintetiza figuras totalmente incongruentes en un todo significativo.

Hay varios modos de combinar las figuras. Los tres tipos principales de combinación se hacen por: combinación física de las figuras con líneas; combinación de las figuras usando un título que indique que estos objetos pertenecen juntos; o, uniendo los ítems para formar una secuencia o historia.

Cuando dos o más figuras incompletas se combinan para hacer un objeto, etc., sólo se cuenta el número de figuras incompletas usadas; por ejemplo, si las primeras cuatro figuras fueron usadas para hacer una casa, se deben dar cuatro por Fluidez.

Cuando se sintetizan líneas, el puntaje es bastante diferente. En este caso, se cuenta el número de objetos o dibujos hechos, no el número de sets de líneas usadas.

Además de determinar la relevancia de las respuestas, también es importante chequear las repeticiones. Para que una respuesta sea eliminada por repetitiva, debe ser una aproximación cercana a una respuesta previa. Si ha habido cambios significativos en las respuestas inicial, puede ser contada como otra respuesta. El calificador debe decidir si la respuesta es lo suficientemente distinta para contar o no como otra respuesta.

La respuesta más frecuentemente repetida en la actividad 3 son las letras del alfabeto. Mientras las letras sean todas distintas, se cuentan para la Fluidez; letras similares adicionales no deben contarse a menos que fueran modificadas: más grandes, más pequeñas, más anchas, etc. Un juego de líneas usado para hacer dos letras se considera como una respuesta.

Aunque la actividad 1 no se considera para la fluidez, el calificador debe determinar si el objeto de estímulo (forma de huevo) fue usado para hacer el dibujo. Si el huevo no fue usado significativamente, la respuesta se elimina. Ocasionalmente, cuando una criatura no entiende las instrucciones, ignorará la forma; cuando esto ocurre, la actividad 1 debe ser omitida en su totalidad, como si no se hubiera intentado.

Aunque es importante que el objeto de estímulo sea usado en la respuesta, no es necesario que el estímulo sea elaborado para que sea considerado. Por ejemplo, si la forma de huevo de la actividad 1 sólo se etiqueta "Huevo de Pascua" y no se agrega nada más al dibujo, esta es una respuesta aceptable y debe ser considerada como tal – la forma de huevo fue obviamente usada en la respuesta y la elaboración no es esencial para la relevancia de la respuesta.

No hay respuesta de Fluidez para la actividad 1. Para obtener este puntaje para la actividad 2, examine las respuestas y cuente el número de figuras incompletas que fueron

convertidas en dibujo y objetos, sin considerar en lo que fueron convertidas, verificando que el objeto de estímulo fue efectivamente usado.

Asegúrese de contar el número de estímulo usado y no el número de respuestas. Ponga este número en el espacio para Fluidez, actividad 2, en la Hoja de puntaje continuado.

Comience a calificar la actividad 3 eliminando todas las respuestas irrelevantes (no use el estímulo) o repeticiones de respuestas previamente consideradas. Ahora cuente el número de respuestas (no el número de juegos de líneas usados), siempre teniendo presente que los objetos hechos por medio de combinaciones de juegos de líneas cuentan 1 para Fluidez; coloque el número de Fluidez, actividad 2. Sume los puntajes de las actividades 2 y 3 para determinar el puntaje total por Fluidez.

### ***Puntaje por Originalidad:***

Una vez determinados las respuestas que recibirán crédito por fluidez, también se pueden determinar cuáles recibirán crédito por Originalidad. Consulte las listas de 0 Puntos Originalidad. Cualquier respuesta que no se encuentre en la lista para la actividad relacionada, recibe 1 punto. Cualquier respuesta que esté en la lista no recibe crédito por Originalidad; tal respuesta no se elimina para futuros puntajes. Aparece una dificultad al decidir si una respuesta es o no parte de la lista cuando el estímulo no es usado como lo indica el título. Recuerde que en este momento el título no se califica, pero si el objeto de estímulo fue o no usado. Ya que se requiere de excepcional habilidad creativa para sintetizar figuras en las actividades 2 y 3, se otorga crédito de bonificación a las combinaciones.

#### **Actividad 1. Respuestas con 0 puntos de Originalidad:**

- Diseño abstracto sin título significativo
- Círculo
- Huevo (cualquier tipo)
- Cara figura humana
- Lágrima

#### **Actividad 2: Respuestas con 0 puntos por Originalidad:**

##### Figura 1:

- Diseño abstracto sin título significativo
- Ave
- Corazón (incluyendo el de San Valentín)
- Cara humana
- Letra (s) del alfabeto
- Numeral (es)

##### Figura 2:

- Diseño abstracto sin título- significativo
- Cara o figura humana
- Letra (s) del alfabeto
- Numeral
- Honda
- Árbol

##### Figura 3:

- Diseño abstracto sin título significativo
- Cara o figura humana
- Letra (s) del alfabeto
- Numeral

##### Figura 4:

- Diseño abstracto sin título significativo

Animal (sin especificar)  
 Cara humana o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Numeral (es)  
 Caracol

Figura 5:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Bote (canoa, a vela, casco)  
 Bol  
 Círculo  
 Cara o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Numeral (es)

Figura 6:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Cara o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Números  
 Peldaños o escaleras

Figura 7:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Carro de guagua o buggy  
 Cara o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Numeral (es)  
 Interrogante  
 Culebra

Figura 8:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Letra (s) del alfabeto  
 Montaña (s)  
 Números (es)  
 Persona (s) pegada (s)

Figura 9:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Letra (s) del alfabeto  
 Montaña (s)  
 Números (es)  
 Monja  
 Búho  
 Conejo  
 Cohete

Figura 10:

Diseño abstracto sin título significativo  
 Oso hormiguero  
 Pato  
 Cara o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Nariz  
 Numeral  
 Árboles

### **Puntos de Bonificación para la Actividad 2- Combinación de figuras:**

Los puntos de bonificación por Originalidad se dan por combinar dos o más figuras incompletas en un dibujo integrado. Si dos figuras incompletas se combinan, se da 1 punto de bonificación.

Si tres figuras se combinan, se dan 2 puntos, y así sucesivamente.

### **Actividad 3: Respuestas con 0 puntos de Originalidad:**

Diseño abstracto sin título significativo  
 Libro  
 Caja (s)  
 Puerta  
 Forma geométrica  
 Casa  
 Cara o figura humana  
 Letra (s) del alfabeto  
 Numeral (es)  
 Marco de dibujo  
 Regalo  
 Cohete  
 Árbol (es)  
 Ventana  
 Escalera de mano  
 Persona (s) pegada (s)

### **Puntos de bonificación por la Actividad 3:**

2 juegos de líneas combinados	: 1 punto
3-5 juegos de líneas combinados	: 2 puntos
6-10 juegos de líneas combinados	: 3 puntos
11-15 juegos de líneas combinados	: 4 puntos
16 o más juegos de línea combinados	: 5 puntos

La combinación se puede hacer dibujando líneas, narrando una historia en secuencias, o a través de títulos.

### ***Puntaje por Abstracción de Títulos:***

Los títulos se califican en una escala de cuatro puntos que va de 0-3 puntos, según la abstracción de la idea. Simples títulos descriptivos tales como “León” o “Mesa” no recibirán crédito; títulos descriptivos con modificadores o que explican en sencillos términos concretos de lo que está ocurriendo, tales como “La Malvada Bruja” o “El León Feroz”, reciben un punto. Ocasionalmente, un título es un modificador usado sin el sustantivo que intenta describir, tal como “Snoopy” o “pino”; en estos casos el examinado realmente intenta responder “el perro Snoopy” y “árbol de pino”, de modo que estas respuestas reciben 1 punto por títulos. Cuando un título describe sencillamente lo que está pasando en un dibujo, por ejemplo, “Niño jugando con la pelota”, se da un punto; aunque no se abstracto es una explicación.

Para aumentar dos puntos un título debe ser bastante abstracto e imaginativo, tal como “Carlitos era un tipo diferente de morsa”, o, “el bol mágico de gravy de Aladino”. Los títulos hasta ahora discutidos explican qué es el objeto o que está pasando en el dibujo, y esto es lo que los distingue de las respuestas de 3 puntos, que van más allá de lo que puede ser

dibujado o adecuadamente etiquetado; tales títulos podrían ser “mirando al frente”, “inmortalidad” o “infinito”. No es difícil dominar el puntaje de títulos. El mayor problema es distinguir los títulos de 2 y 3 puntos. Estos se pueden sobrellevar recordando que la respuesta de 3 puntos es tan abstracta que es imposible dibujar una adecuada representación.

Anote los puntajes de la actividad 1 y el total de las figuras completas de la actividad 2 en la hoja de puntaje continuo. Sume estos al puntaje total de títulos. A veces una criatura realiza la prueba sin entender claramente lo que se pretende de ella, parece que garabatea en cada figura, y luego le da un título significativo. Aunque se debe dar crédito por Fluidez si se usó el estímulo, no se daría crédito por originalidad a menos que el dibujo comunique o signifique algo al calificador. Si el título es significativo y el dibujo no, se puede dar crédito por el título. Es posible aplicar el mismo criterio a la actividad 3 pero el interés de acortar el tiempo de calificación, se decidió calificar sólo los títulos de las actividades 1 y 2.

### ***Puntaje por Elaboración:***

La Elaboración es uno de los conceptos más difíciles de entender por el principiante; las ideas básicas deben ser muy bien entendidas antes de abordar la tarea de otorgar puntaje. Sólo las respuestas significativas reciben crédito; se eliminan todas las respuestas irrelevantes y sin significado. Si no se entiende claramente lo que la persona quiso representar con la figura, no puede ser claro que es esencial y que es elaboración. No de puntaje por elaboración a dibujos abstractos sin título significativo.

El juez debe ser capaz de decir cual es la mínima respuesta inicial y cual es la elaboración o agregado. Básicamente, “¿Qué no se necesita para hacer un \_\_\_\_\_?” o “¿Qué es esencial a la idea \_\_\_\_\_?” deberían ser respondidas. Otro modo de aproximarse al mismo problemas es determinar qué detalles pueden ser sacables del dibujo, aún dejándolo como o parecido a \_\_\_\_\_. El juez debe determinar lo esencial ya que no se puede especificar aquí que esencial para un número infinito de respuestas. En este caso, el mejor profesor es la experiencia.

La Elaboración puede ser cualquiera de los siguientes:

1. decoración;
2. color, cuando agrega una idea o respuesta básica;
3. sombreado deliberado (no sólo trazado de líneas) con lápiz, anotador tipo plumón, cera, etc., recibe crédito cada vez que ocurre;
4. cada verificación mayor del diseño (no la cantidad ) que sea significativo con referencia a la respuesta total, tal como una perspectiva diferente o el uso de perspectivas para crear profundidad en el dibujo;
5. cada elaboración del título más allá del nivel de etiquetar (categoría de clase); esto es, cualquier título que recibiría 1 o más puntos de acuerdo a las pautas fijadas en la sección de Abstracción de Títulos. Cada vez que el título vaya más allá de la etiqueta simple, cada idea agregada recibe 1 punto;
6. cada detalle esencial más allá de la respuesta inicial o básica. Por ejemplo, si la respuesta es una cara, asumiremos que debe haber forma de ojos y una boca (o una línea que indique una boca) y en cualquier cosa agregada será calificada por elaboración. En estos incluirán cosas tales como orejas, pelo, nariz, cejas, pestañas, bigotes, etc.. Cada idea adicional debe recibir un punto.

Cuando una línea divide un dibujo en dos partes, se da 1 punto. Si la línea tiene significado (por ejemplo, cinturón), recibe un punto adicional.

Hasta que los conceptos de Elaboración sean bien aprendidos el juez debe contar cuidadosamente cada punto. Una vez claros los conceptos básicos no es necesario para el calificador contar cada punto individual; el puntaje ha sido modificado para permitir la estimación del puntaje para cada una de las tres actividades.

Este es el gráfico usado para convertir puntos en crédito por Elaboración:

Act. 1: 1 (0-5); 2 (6-12); 3 (13-19); 4 (20-26); 5 (27-33); 6 (34- ....)

Act. 2: 1 (0-8); 2 (9-17); 3 (18-28); 4 (29-39); 5 (40-50); 6 (51- ....)

Act. 3: 1 (0-7); 2 (8-16); 3 (17-27); 4 (28-37); 5 (38-47); 6 (48- ....)

### ***Puntaje por Resistencia al Cierre Prematuro:***

El individuo creativo es más capaz de resistir el cierre rápido de las figuras incompletas en la actividad 2 y es capaz de demorarse lo suficiente para producir una respuesta diferente. Los niños chicos que han realizado esta actividad han sido observados cerrando inmediatamente las 10 figuras en la manera más rápida y directa con líneas rectas o curvas. Luego se imaginan lo que cada una represente.

No se da crédito a una respuesta en que la figura se cierra por la ruta directa más rápida, tal como una línea recta o una curva, colorido o sombreado sólido, o aceptando como completa la figura sin agregar nada. Las letras, los números y abstractos sin significado caen en esta categoría. Una respuesta que recibe crédito de 1 punto es una en que la figura se cierra rápidamente pero a la que se le agregan ideas fuera de ella. Si los detalles solo son agregados dentro del cierre, no se da crédito. Una respuesta de dos puntos es una en la que el cierre no es nunca completo o completado con líneas irregulares que forman una parte del dibujo más que por líneas rectas o curvas.

<b>ASEVERACIONES ESCAED (Dapelo y Marcone) (Items)</b>	<b>PUNTAJE Totalmente en Desacuerdo</b>	<b>Dimensión a la que pertenece el Item</b>
1. Mi experiencia docente me permite afirmar que el niño creativo afecta el desarrollo de las clases debido a que su forma natural de actuar es dispersa e impulsiva.	+5	Aceptación del alumno creativo.
2. Sólo unas pocas personas de cada mil pueden considerarse creadoras.	+5	Valoración...
3. Creo que los profesores de las asignatura artísticas deberían ser los principales responsables de desarrollar la creatividad de los alumnos en las escuelas.	+5	Concepción del papel... de la creatividad.
4. Para facilitar el desarrollo de la creatividad de mis alumnos tendría, obligadamente, que desatender las actividades que hoy se me exigen en el proceso de enseñanza - aprendizaje	+5	Valoración del potencial creativo.
5. La experiencia me ha enseñando que los niños creativos, dada su peculiar naturaleza, contribuyen a crear situaciones negativas para un trabajo productivo en la sala de clases.	+5	Aceptación del alumno creativo.
6. Cuando aparece en mis cursos un niño con muchas ideas inusuales trato que rápidamente entre en la "onda de trabajo del curso" y así evitar pérdida de tiempo y esfuerzo.	+5	Aceptación del alumno creativo.
7. Algunos alumnos son de naturaleza pensadores más pobres que otros y hay muy poco que hacer al respecto.	+5	Valoración del potencial...
8. El tipo de persona creativa más típica es el inconformista, que probablemente necesita un baño.	+5	Respeto a la divergencia.
9. Creo que desarrollar la creatividad en la escuela implica reemplazar las características primordiales que debe poseer el proceso de enseñanza aprendizaje (respeto, orden, disciplina, trabajo duro y concentración)	+5	Valoración del potencial creativo.
10. Pienso que los niños creativos generalmente presentan ideas muy absurdas, las que motivan risas y el natural desorden en los cursos.	+5	Respeto a la divergencia
11. Trato de que mis alumnos comprendan que el mundo actual es competitivo por excelencia y el que no acepta las reglas del juego esta perdido.	+5	Concepción del papel... de la creatividad.
12. La resolución creativa de problemas es, probablemente una habilidad natural que poseen sólo algunos estudiantes.	+5	Valoración del potencial
13. Los niños creativos deberían demostrar su capacidad más en el hogar que en la escuela, ya que aquí deben responder a exigencias de un aprendizaje dirigido, planificado y sistemático.	+5	Respeto a la divergencia
14. Creo que la escuela debe lograr establecer una gran asociación entre logro y disciplina; logro y duro esfuerzo; logro y trabajo productivo.	+1	Creencias sobre la naturaleza del Proceso creativo
15. Nuestra obligaciones programáticas nos impiden realizar los mejores y más serios esfuerzos para desarrollar el potencial creativo de los alumnos.	+5	
16. En sus primeros años escolares los niños deben de adquirir primordialmente hábitos, disciplina y aquellos contenidos básicos para comprensión de otras materias más complejas.	+5	Creencias sobre la naturaleza proceso...
17. Creo que la creatividad está íntimamente asociada a comportamientos caracterizados por la distracción, desorden, inestabilidad y efervescencia ideacionales.	+5	Aceptación del alumno creativo
18. La gran responsabilidad del profesor, hoy en día, es desarrollar al máximo la capacidad cognitiva del niño, las otras áreas son de incumbencia del hogar, la iglesia y otros agentes sociales más directos a él.	+5	Respeto a la divergencia

