

**INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA**

**FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO**

**JUAN MARTÍN BASTIDAS ROSERO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2013**

**INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA**

**(Proyecto de grado para optar por el título de Psicólogo)**

**FRANCISCO JAVIER BENÍTEZ MORENO**

**JUAN MARTÍN BASTIDAS ROSERO**

**Asesora**

**Ps. Sonia Betancourt Ph.D.**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PSICOLOGÍA**

**SAN JUAN DE PASTO**

**2013**

**Nota de Responsabilidad**

“Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo son responsabilidades del autor”

Artículo 1 del acuerdo 324 de 1966, emanado por el Honorable concejo directivo de la Universidad de Nariño.

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

-----

PhD. Sonia Mireya Betancourt (Asesora)

-----

Mg. María Mercedes Castañeda (Jurado)

-----

Esp. Gilberto Carvajal (Jurado)

-----

Ps. María Fernanda Figueroa (Jurado)

San Juan de Pasto, Marzo de 2013

**AGRADECIMIENTOS**

*A todos*

*Juan Martín Bastidas*

*Al supremo creador que fortaleció mi espíritu y condujo mi camino hasta lograr mi gran sueño*

*A mis padres a quienes no solo les debo éste triunfo sino la vida entera*

*A la profesora Sonia Betancourt quien nos ha brindado de su riqueza como investigadora*

*Al profesor Gilberto quien realmente es un maestro en el sentido de la palabra*

*A un ser especial que llevaré por siempre en mi corazón Andrea Cabrera*

*A la profesora Yolanda Navarro quien aportó en nuestro proceso*

*A mi compañero Juan Martín Bastidas*

*En fin a todos eterna gratitud*

*Francisco Javier Benítez Moreno*

**TABLA DE CONTENIDOS**

LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
Pensamiento Creativo	19
Componentes del Pensamiento Creativo	21
Convivencia Escolar	22
La Creación Literaria en el Pensamiento Creativo y la Convivencia	26
OBJETIVOS	28
Objetivo General	28
Objetivos Específicos	28
METODOLOGÍA	29
Enfoque Metodológico	29
Tipo de Estudio	29
Diseño	29
Población	29
Estrategias de Recolección de Información	30
Test de Torrance	30
Cuestionario “Evaluación de Convivencia”	30
Procedimiento	30
Diseño y evaluación del instrumento	30
Evaluación de jueces	30
Instrucciones de diligenciamiento del cuestionario	31

Plan de Análisis de Datos	32
Elementos Éticos y Bioéticos de la Investigación	34
RESULTADOS	35
Pensamiento Creativo y sus Componentes Antes y Después de la Intervención	36
Hipótesis Alternativa Uno	36
Verificación de Hipótesis	36
Hipótesis Alternativa Dos	41
Verificación de Hipótesis	41
Componentes de la Convivencia Antes y Después de la Intervención	44
Hipótesis Alternativa Tres	44
Verificación de Hipótesis	44
Hipótesis Alternativa Cuatro	44
Verificación de Hipótesis	44
Hipótesis Alternativa Cinco	45
Verificación de Hipótesis	45
Relación del Pensamiento Creativo con los Componentes de la Convivencia Antes y Después de la Intervención	46
Hipótesis Alternativa Seis	46
Verificación de Hipótesis	46
Hipótesis Alternativa Siete	46
Verificación de Hipótesis	46
Hipótesis Alternativa Ocho	47
Verificación de Hipótesis	47
Hipótesis Alternativa Nueve	47
Verificación de Hipótesis	48

Hipótesis Alternativa Diez	48
Verificación de Hipótesis	48
Hipótesis Alternativa Once	49
Verificación de Hipótesis	49
DISCUSIÓN	50
El pensamiento creativo y sus componentes son susceptibles de ser desarrollados	50
El pensamiento creativo desarrollado a partir de estrategias de invención narrativa parece ser una dimensión diferente a la convivencia escolar en los niños	55
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	59
REFERENCIAS	61
ANEXOS	65
Anexo 1. Cuestionario Evaluación de Convivencia	65
Anexo 2. Puntuación de los participantes en los componentes del pensamiento creativo	67
Anexo 3. Puntuación de los participantes en los componentes de la convivencia	68
Anexo 4. Diseño de las sesiones	69

**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Plan de análisis de datos	32
Tabla 2. Análisis no paramétrico de cada uno de los componentes del Pensamiento Creativo	36
Tabla 3. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de originalidad	38
Tabla 4. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de fluidez	39
Tabla 5. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de flexibilidad	40
Tabla 6. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de elaboración	38
Tabla 7. Análisis no paramétrico del pensamiento creativo	39
Tabla 8. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el pensamiento creativo	40
Tabla 9. Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “comportamientos problemáticos”	44
Tabla 10. Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “Participación en actividades artísticas o deportivas”	45
Tabla 11. Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “actitudes favorables a la convivencia”	45
Tabla 12. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia “comportamientos problemáticos” antes de la intervención	46
Tabla 13. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia “participación en actividades artísticas o deportivas” antes de la intervención	47
Tabla 14. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia “Actitudes favorables” antes de la intervención.	47
Tabla 15. Correlación de las variables del pensamiento creativo y el componente de la convivencia “comportamientos problemáticos” después de la intervención	48

Tabla 16. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia participación después de la intervención	48
Tabla 17. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia “actitudes favorables” después de la intervención	49

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de originalidad en el pre-test.	37
Figura 2. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de originalidad en el post-test	38
Figura 3. Porcentaje de sujetos según puntuaciones en el componente de fluidez en el pre-test	38
Figura 4. Porcentaje de sujetos según puntuaciones en el componente de fluidez en el post-test	39
Figura 5. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de flexibilidad en el pre-test	39
Figura 6. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de flexibilidad en el post-test.	40
Figura 7. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de elaboración en el pre-test	40
Figura 8. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de elaboración en el post-test.	41
Figura 9. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales del pensamiento creativo en el pre-test	42
Figura 10. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales del pensamiento creativo en el post-test	43

**INCIDENCIA DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN LA CONVIVENCIA  
ESCOLAR EN NIÑOS DE PRIMARIA  
RESUMEN**

El objetivo del proyecto fue analizar los efectos del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino de la ciudad de Pasto, a través de un estudio cuasi-experimental con diseño preprueba postprueba y un grupo intacto, el cual contó con un aporte teórico que incluyó los acercamientos a la conceptualización del pensamiento creativo, los componentes del mismo, la convivencia escolar en su definición y teorización, así como la relación de la invención literaria con el pensamiento creativo y la convivencia.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron: el Test de Torrance y el cuestionario “evaluación de convivencia”. Los datos obtenidos se organizaron con ayuda del paquete estadístico SSPS versión 13.0 y para analizar si existen diferencias significativas en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo y la evolución de la convivencia, se aplicó la prueba estadística Wilcoxon. Además, a fin de determinar el grado con el que cavarían las variables fue empleado el coeficiente de correlación de Spearman.

Los resultados evidenciaron que el pensamiento creativo fue desarrollado en los participantes, pero no se encontró relación entre las variables pensamiento creativo y convivencia escolar. Tales resultados fueron atribuidos al plan de intervención, por lo que se sugiere en futuras investigaciones emplear estrategias de creación literaria que facilite a los niños reinventar sus relaciones.

***Palabras Clave***

Pensamiento creativo, convivencia escolar, creación literaria.

## **ABSTRACT**

The objective of this project was to analyze the effects of an intervention program of creative thinking in school life. It was applied to group of children of fourth grade in I.E.M Mocondino in Pasto city. This research was developed with a designed quasi-experimental pretest, posttest and an intact group. Besides, It had a theoretical contribution that integrated the creative thinking conceptualization, components and the school life theory; also the connection between literary invention with creative thinking and school life.

The instruments used to gather information in this research were: Torrance Test of Creative Thinking and the questionnaire "school life evaluation". The data obtained was organized by program SPSS version 13.0, and thus analyze if there are significant differences in the developmental of creative thinking, as well as the school life. For this reason was applied the Wilcoxon statistical test, and in that way to determine if there are covariation, was applied the Spearman correlation coefficient.

The results demonstrated that creative thinking was developed in participants, but there was not connection between creative thinking and school life. These results were attributed to the intervention plan, for this reason, it is important in a future research, to utilize literary strategies that provide children to reinvent their school life.

### ***Keywords***

Creative thinking, school life, literary creation.

## INTRODUCCIÓN

Toda civilización que llega a un alto nivel de desarrollo pone énfasis en la educación de su pueblo. Esto prueba que como nación, han aprendido de su pasado y de igual manera consideran perspectivas de futuro. Un ejemplo podría ser el del imperio Británico a comienzos del siglo XX, el cual después de encarnizadas guerras durante los años anteriores con otros países logró consolidarse como potencia e inmediatamente empezó a desarrollar una cultura de la educación en sus habitantes haciendo protagónicas universidades como Oxford y Cambridge, creando revoluciones educativas que desplazaron los viejos métodos de enseñanza a nivel mundial.

En éste sentido, la situación en Colombia no es tan alentadora, llegando al punto que existen diversos problemas. Sin embargo, en los entreverados caminos de la educación nada es definitivo y desde distintos puntos se están buscando las vías para movilizar un país que necesita desarrollar su ámbito educativo si es que pretende avanzar en los demás aspectos.

El sistema educativo Colombiano propone un énfasis en el aprendizaje, entendido éste como la "capacidad de combinar o conectar elementos que han estado en contacto entre sí en la experiencia del sujeto" (Ortiz, 2009, p.32). Por lo tanto, el aprendizaje requiere que se estudien diferentes ámbitos del conocimiento, todo con la finalidad de que el estudiante pueda en un futuro, resolver problemas, plantearlos y desempeñarse eficientemente en su cotidianidad.

En la escuela también se promueve la contraparte de lo que se entiende como aprendizaje, que sería el pensamiento creativo, en el cual "se fragmentan las experiencias para permitir la formación de nuevas combinaciones espontáneas" (Ortiz, 2009, p.32). Estas capacidades son básicamente diferentes, por lo tanto no van necesariamente juntas: una persona puede poseer una gran capacidad de aprendizaje y no ser creativa; otra puede ser muy creativa pero no distinguirse por su capacidad de aprendizaje.

Por tanto, el énfasis de la formación y los esfuerzos de la institución educativa deben estar encaminados no sólo al perfeccionamiento del proceso de adquisición de conocimientos y de desarrollo de habilidades generalizadas, sino a un elemento más

medular: el desarrollo y educación de la personalidad integralmente, y para esto es necesario que se le dé la relevancia necesaria al desarrollo del pensamiento creativo de los niños en las instituciones educativas.

He aquí un sustento que permitió a la presente investigación problematizar la situación en pro de analizarla, estudiarla y proponer una serie de resultados interesantes para quienes desarrollan la maravillosa labor de investigar y mejorar la educación de los niños de primaria ya que ser creativo significa, por sobre todas las cosas, no solo una forma de pensar, sino una actitud ante la vida. Puesto como lo afirma Ortiz (2009) “Realmente estaremos bien educados cuando nuestra educación nos conduzca a un pensar y crear excelente, o sea, a utilizar estrategias de pensamiento abiertas, flexibles, cambiantes, transferibles y metacognitivas; en función de los escenarios que le tocará vivir al hombre”. (p. 67)

Ahora bien, en el marco del contexto de esta investigación los docentes de la I.E.M Mocondino, manifestaron preocupación ante la situación de convivencia escolar de los participantes. Es así como refirieron que algunos niños se comportan de manera adecuada y acatan el liderazgo de maestros y directivos, pero también hay estudiantes que crean frecuentes disputas con sus pares e ignoran referentes normativos. Además, los profesores consideraron que existe un vacío de estrategias que les permita abordar dicha problemática.

La situación expuesta anteriormente dio origen al interés de proponer alternativas a través de la investigación, por lo que se tomó al pensamiento creativo como variable independiente del estudio, ya que según Weisberg (1989 citado en Garaigordobil, 2005) “la creatividad está íntimamente ligada con el descubrimiento y la solución de problemas” (p. 78), la variable dependiente es la convivencia escolar.

Respecto al problema de investigación —el cual analizó los efectos del desarrollo del pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino— se encontró variada literatura sobre publicaciones bien sea en pensamiento creativo o convivencia escolar, lo cual significa que los antecedentes estudiaron cada una de las variables mencionadas de forma separada, por lo que no se

encontró un trabajo que relacione estas dos variables de la manera como se efectuó en éste estudio.

A nivel internacional existen investigaciones como la de Valeska (2007), quien efectuó un estudio descriptivo titulado “el pensamiento creativo en escolares de 5° año básico pertenecientes a establecimientos municipalizados con jornada escolar completa” ejecutado en Chile, el cual buscó determinar si existen diferencias entre los talleres desarrollados en establecimientos municipalizados distintos en cuanto al nivel de desarrollo del pensamiento creativo de sus alumnos. Para tal objetivo, la autora aplicó el Test figurativo de pensamiento creativo de Paul Torrance, encontrando como resultados los siguientes: el taller de arte obtuvo una mayor puntuación que el taller de reforzamiento de lenguaje, además las mujeres poseen puntuaciones más altas que los hombres.

La investigación correlacional de Garaigordobil (1996) desarrollada en España y titulada “evaluación de la creatividad y sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico” evidenció escasas y bajas correlaciones. La autora apoyada en los trabajos de Wallach y Kogan (1965 citados en Garaigordobil, 1996) y De la Torre (1989 citado en Garaigordobil, 1996) sostuvo que no hay acuerdo respecto a que la inteligencia superior garantice elevada creatividad, aun cuando permita excelentes calificaciones en los estudios.

“Maltrato entre iguales en la escuela costarricense” es una investigación de Cabezas (2007) que trata un aspecto de la convivencia escolar, el de los conflictos que producen las conductas “bullying” entre adolescentes de Costa Rica. Los resultados muestran que un 36,6% ha sido víctima de agresiones, mayormente por parte de hombres que de mujeres y pareciera que hay cierta tolerancia por parte de las figuras de autoridad hacia la agresión, lo que influye de forma directamente proporcional para que estos actos sean continuos. Cabe decir que la mayoría de estudios mencionados aquí son de índole descriptivos y están centrados en distintos fenómenos de la convivencia escolar, pero no en la convivencia escolar vista como un universo de relaciones pedagógicas y vitales del contexto educativo.

El trabajo de Guevara (2009) “Educar adolescentes para una cultura de paz: una propuesta de resolución de conflictos” presenta un estudio con adolescentes de un colegio público de Argentina en el que se diagnostica las percepciones que los adolescentes tienen

acerca del conflicto y sus alternativas de resolución, para transformar el entorno escolar en una comunidad de aprendizaje de la no violencia y la solución de problemas, entendidos estos últimos como parte de la convivencia del plantel escolar.

Guevara (2009) encontró que los conflictos se dan mayormente entre alumnos-profesores y entre alumnos-alumnos, aunque en cada caso se sienten víctimas de la conducta del otro. Además, reconocen que los conflictos son una constante permanente, el 75% de ellos surgen dentro del colegio, sus causas principales son culturales y afectivas, en el 56% de los casos nadie resuelve sus conflictos, y un 80% se inclina a resolver sus conflictos a través del acuerdo.

“Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad”, investigación elaborada por Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón (2002). Buscó -desde un diseño cusixperimental con grupo control no equivalente y medidas antes y después de la intervención- evaluar un programa de desarrollo de la creatividad puesto en marcha en el contexto normal de clases y del currículo ordinario en los niveles de educación infantil y primer ciclo de educación primaria; contó con una población compuesta por 232 alumnos escolarizados en dos centros educativos del municipio de Murcia, España.

Los resultados de la mencionada investigación, ponen en manifiesto que los efectos positivos de la intervención para la mejora de la creatividad, varían según el aspecto de creatividad evaluado, el tipo de centro y el nivel educativo. Este antecedente aporta a fortalecer la hipótesis referida a que el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado y que dicho efecto tiene íntima relación con las estrategias pedagógicas a utilizar.

En Colombia se publicaron investigaciones como la de Borjas y De la Peña (2009) quienes estudian las formas de estimular el pensamiento creativo en estudiantes de octavo grado, en el contexto temático del sistema digestivo. Llegando a conclusiones como “la perspectiva Ausbeliana que concibe al alumno como un sujeto activo le aporta un valor agregado a la propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo, la propuesta pedagógica permite desarrollar dos frentes de aprendizaje significativo en

relación con el manejo conceptual y el desarrollo del pensamiento creativo” (Borjas et al., 2009, p. 34).

De igual manera, a nivel nacional son importantes los estudios del Ministerio de Educación Nacional (MEN) mediante su Política de Convivencia Escolar, en alianzas con otras instituciones acerca del estado de convivencia en el país, los cuales han llevado tanto a caracterizar la situación actual, como a la creación de un documento de estrategias para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar. En Colombia, este ha sido un importante tema de discusión por parte del Ministerio de Educación, aspecto atravesado por el conflicto armado y la situación de descomposición social y familiar, acentuado en “la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación de sujetos capaces de interactuar armónicamente en la solución de los conflictos y convivir civilizadamente” (MEN, 2010, p. 6).

La investigación de Duarte (2005) llamada “Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia”, muestra que en la convivencia cotidiana de las escuelas de Medellín, el diálogo se presenta más como una opción de interacción que como una propuesta pedagógica, y que los conflictos en la cotidianidad escolar responden al no reconocimiento de la multiplicidad de caminos que tenemos a la hora de hacer representaciones de una misma realidad.

El grupo de investigación COGNICED presidido por la PhD Sonia Betancourt Zambrano desarrolla importantes avances en los macroproyectos de pensamiento crítico y creativo en la región, entre las investigaciones publicadas se encuentran “Tras las huellas originarias del pensamiento creativo en mentes infantiles” (Espinoza, 2011), “exégesis de los multiversos alrededor del pensamiento creativo en estudiantes de la escuela nueva de cubijan alto” (Mora& Parra, 2010), “Vuelo de Quindés: propuesta psicopedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo” (Arturo& Delgado, 2010), entre otras.

Espinoza (2011) consiguió, en su investigación, comprender la participación de los factores ambientales escolares en el estado del pensamiento creativo en niños de primaria de una escuela rural. Este trabajo de tipo descriptivo encontró mediante entrevistas, observación participante y aplicación del test de Torrance, que la caracterización de la

población puntúa positivamente para los componentes del pensamiento creativo de fluidez y flexibilidad, que los factores escolar y familiar deben fortalecerse a través de un proceso de intervención para la implantación de estrategias y herramientas en pro del pensamiento creativo, y por último, encontró que en la interacción entre la escuela en el medio rural, las creencias de los padres y el modelo educativo, no se dan las condiciones apropiadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo.

La investigación de Mora et al. (2010) buscó comprender la participación de los factores ambientales escolares en el estado del pensamiento creativo de los estudiantes pertenecientes al modelo de escuela nueva, bajo la metodología cualitativa, llegando a conclusiones como: “factores personales como autonomía, autoestima, solución de problemas y habilidades sociales (...) coinciden con los resultados poco estimulantes encontrados frente al pensamiento creativo” (Mora et. al., 2010, p.190). De la misma manera, encontraron que los factores familiares que incluyen un rol parental democrático e interacción entre padres e hijos no cotidianas en un ambiente de aceptación y respeto induce a fomentar las ideas creativas de los y las niñas (Mora et. al., 2010).

Por su parte, el estudio de Arturo et al. (2010) tiene como objetivo “evidenciar el reflejo de una intervención psico-educativa focalizada a promover el pensamiento creativo de estudiantes pertenecientes al modelo de Escuela Nueva de Cubijan Alto” (p. 8) llegando a distintas conclusiones, entre las que se encuentra la siguiente: “el juego y las actividades dinámicas son las estrategias más adecuadas para incrementar el potencial creativo. Adicionalmente, dicha estrategia mejora el desempeño en otras áreas relacionadas con lo social y lo afectivo” (Arturo et al., 2010, p.86).

Todas las investigaciones referenciadas tanto internacionales como nacionales, pero en mayor medida las investigaciones regionales, realizaron un importante aporte a la confrontación y elaboración de la discusión del presente estudio, ya que fue posible profundizar en los temas alusivos a la convivencia escolar como al pensamiento creativo, y en su lectura también se evidenció que hay espacios del conocimiento que son imprescindibles de ser abordados en pro de consolidar las bases que permitan a la región la posibilidad de luchar por una mejor calidad de vida. Sin embargo, aún no existen

publicaciones diferentes al presente estudio que analicen la relación o influencia de las variables pensamiento creativo y convivencia.

Con el fin de facilitar la comprensión del estudio, a continuación se hace una breve revisión de los aportes teóricos de algunos autores que se tuvieron en cuenta para la construcción y ejecución de la investigación.

### **Pensamiento Creativo**

Debido al interés de la presente investigación, la cual se enfoca en el desarrollo del pensamiento creativo y su incidencia en la convivencia escolar de un grupo de niños, es preciso realizar claridades conceptuales así como relaciones entre los conceptos de creatividad y pensamiento creativo.

En la mayoría de los estudios realizados acerca del pensamiento creativo, los teóricos proponen una definición basándose tanto en el tipo de medición que emplearon como en su postura epistemológica y en los resultados obtenidos. Por ende, existen numerosas conceptualizaciones referidas al pensamiento creativo.

Según Daniel Goleman (2000):

El espíritu creativo es más que una iluminación ocasional o un suceso caprichoso. Cuando se despierta el espíritu creativo anima un estilo de ser: una vida llena del deseo de innovar, explorar nuevas formas de hacer cosas, de convertir sueños en realidad (...) cuando adoptas un nuevo enfoque de lo que haces -y ese enfoque da resultado-, estás usando tu creatividad (p. 23).

Sánchez, Puerta, López y Muñoz (2004) comprende el pensamiento creativo como “una permanente construcción del hombre, que integra habilidades de pensamiento y lenguaje, experiencias y acción creadora propiamente dicha” (p. 10). Según Sánchez et al. (2004) el pensamiento creativo se expresa en la capacidad de los individuos para preguntar, comprender y transformar las relaciones, afectos, objetos, realidades personales, familiares y sociales; elaborar y expresar conceptos, opiniones y juicios con argumentos propios; escuchar y dar razón a quien la tiene; establecer semejanzas, diferencias y relaciones entre los objetos y entre los fenómenos naturales, sociales y humanos, entre otras capacidades.

Según Sefchovich y Waisburd (1997) “el proceso creativo lo vivimos, sentimos y experimentamos al bailar, pintar, escribir y al ser capaces de expresarnos y plasmar dicha expresión” (p. 198).

Jones (1972 citado en Cázares & Aguilar, 2006) considera que “la creatividad incluye una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad hacia las ideas, que permite al sujeto apartarse de un orden o arreglo usual del pensamiento para generar nuevos arreglos cuyos resultados produzcan satisfacción personal y posibilidades para otros” (p. 246).

Perkins (1981 citado en Cázares et al., 2006) por su parte, considera que existe una paradoja en las definiciones de la creatividad. Dice: “si pensamiento creativo es solamente esto, y esto, ¿Qué hace que esto sea creativo? ¿Hay algo esencial que se elude?” (p. 180). Refiriéndose a la incapacidad de brindar una definición completa y totalizante del pensamiento creativo, por lo que lo esencial no es lo que se piensa, sino el propósito, es decir, lo que organiza los diversos medios de la mente para fines creativos.

Torrance (1962 citado en Cázares et al., 2006) define el pensamiento creativo como:

El proceso de percibir problemas o lagunas en la información, formular hipótesis o ideas, verificar estas hipótesis, modificarlas, y comunicar los resultados”. Además menciona que los factores del pensamiento creativo son: “flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques, habilidad para definir y redefinir problemas, considerar detalles y situaciones de manera diferente (p. 244).

Por considerar que la acepción propuesta por Torrance condensa los planteamientos de los autores citados (Goleman, 2000; Jones, 1972; Perkins, 1981) además de complementar dicha definición teórica de una forma operacional, a través de un instrumento de evaluación (Test de Creatividad de Torrance), tal definiciones la matriz conceptual que guía el presente estudio.

### *Componentes del pensamiento creativo*

Entre los componentes que han expuesto diferentes autores, se encuentran puntos de convergencia, los cuales se han tomado como principal referencia para el presente trabajo de investigación, siendo estos mencionados por Guilford (1994) quien valoró el proceso creativo a través de distintos factores de lo que él llamo como pensamiento divergente. Para el mencionado autor los componentes del pensamiento creativo son:

**Fluidez.** “Hace referencia a la cantidad de ideas que puede hallar alguien sobre un tema determinado. En el contexto escolar el estudiante refleja fluidez cuando sugiere un gran número de ideas, respuestas, soluciones y preguntas, propone multitud de vías y sugerencias para realizar algo, es alguien que siempre encuentra más de una respuesta” (Guilford, 1994, p. 34).

**Flexibilidad.** “Entendida como la variedad y la heterogeneidad de las ideas que se expone. Cuando el estudiante piensa en utilizar un mismo objeto en diferentes formas, interpreta una imagen, relato o problema, puede aplicar un principio o concepto en situaciones diferentes en aquellas en que este fue aprendido e intenta resolver de otra manera el mismo problema, está siendo flexible” (Guilford 1994, p. 34).

**Elaboración.** “Es el nivel de detalle de desarrollo o complejidad de las ideas creativas. Implica la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización. Hay elaboración en el estudiante cuando añade trazos, líneas, colores y detalles a su propio dibujo o al de otro compañero, detalla las etapas de la resolución de un problema, acepta las ideas de otro pero insiste en discutir acerca de ella, no gusta de las cosas “desnudas”, prefiere decorarlas para volverlas más atractivas” (Guilford, 1994, p. 34).

**Viabilidad.** “Se refiere a la capacidad de producir soluciones realizables en la práctica. Este componente del pensamiento creativo se evidencia en la vida cotidiana en el estudiante desde su forma de relacionarse hasta la manera de conocer, comportarse y descubrir el mundo, permitiendo así soluciones innovadoras a los distintos desafíos que se presentan no solo en la vida escolar, científica o técnica sino también en su vida diaria” (Guilford, 1994, p. 35).

Otros componentes que resultan de gran importancia para el desarrollo del presente trabajo, y que mencionan otros autores son:

**Originalidad.** “Se basa en la rareza de la respuesta. Se puede denotar en los estudiantes que hacen arreglos no simétricos en su salón de clases, prefieren la asimetría en sus dibujos, no se conforma con respuestas hechas sino que busca unas nuevas, gusta de situaciones inusitadas y detesta la rutina y los lugares comunes” (Rodríguez, 1985, p. 124).

**Imaginación.** Entendida como “la capacidad de crear o generar ideas a partir de datos” (Rodríguez, 1985, p. 124)

**Conectividad.** Es la “habilidad de tomar varias partes de algo para formar un todo, la persona creativa conecta en un todo significativo elementos independientes que hasta entonces carecen de sentido” (De la Torre, 1991, p. 176)

**Fantasía.** “Es la representación mental de algo que no viene dado inmediatamente por los sentidos sino que sobrepasa lo percibido y se adentra en un plano irreal, para ello se combina la experiencia pasada con nuevos aspectos” (De la Torre, 1991, p. 176). Al respecto de este componente, cabe resaltar que el papel importante en el desarrollo de la creatividad lo tiene el desarrollo de la fantasía, lo cual es una cualidad muy valiosa y cuya magnitud determina la calidad de las ideas, inventos y descubrimientos.

### **Convivencia Escolar**

La concepción clásica de la convivencia escolar implica una acción consciente de encuentro, diferente de los objetivos educativos, es así como se dice: “vamos a hacer una convivencia escolar” o “el fin de semana, hay convivencia de profesores”. Todo esto da a entender que la escuela y sus fines están separados del fenómeno de la convivencia escolar. Sin embargo, según Banz (2008), en la escuela se está inmerso en la convivencia escolar, porque esta última está siempre presente en una organización social. No se puede dejar de con-vivir, ya que es la esencia misma de este tipo de instituciones que las personas se organicen e interactúen en forma permanente.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ha redefinido esta concepción, retomando ideas y experiencias diversas en relación a la visión que se tiene de

la educación actual y al papel que desempeñan los ámbitos educativos en la comunidad y en la cultura. Por lo cual, la presente investigación conceptualiza la convivencia escolar según lo propuesto por el MEN (2010); definición que tiene que ver, en última instancia, con:

La capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y el respeto de los demás. En su defecto se genera violencia, síntoma del deterioro de esas relaciones. Esa calidad de las relaciones individuales y sociales se define no solamente desde referentes éticos, culturales y normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente (p. 6).

Ahora bien, según el concepto planteado por el MEN (2010) si la ausencia de sana convivencia implica la aparición de violencia, cabe preguntarse por el significado de éste último constructo. De acuerdo con Álvarez (2006) “la palabra inglesa violence tiene equivalentes en las lenguas romances: el español violencia, el italiano violenza, el francés violence” (p. 18). Autores como Olweus (1999 citado en Álvarez, 2006), la organización mundial de la salud y la enciclopedia encarta (1999 citado en Álvarez, 2006) han realizado diferentes aproximaciones conceptuales al mencionado término y de acuerdo con Álvarez (2006), los aspectos en que coinciden dichos autores, son los siguientes: a) “La violencia es dañina o al menos amenaza con serlo; y b) La violencia es intencionada o al menos amenaza con serlo” (p. 18). Entonces “puede resultar útil contemplar un concepto opuesto al de violencia: el término español convivencia” (Álvarez, 2006, p. 18).

Retornando a la definición otorgada por el MEN (2010) la convivencia escolar es entonces, una construcción que se gesta entre los distintos actores institucionales y es responsabilidad de todos, sin excepción. De la misma manera, no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo.

Por su parte, Maldonado et al. (2004) diferencia la disciplina de la convivencia escolar. La primera centra sus esfuerzos en enseñar a obedecer más que a promover en el otro las pautas de autocontrol. Mientras que la convivencia escolar “es una transversal que

atraviesa toda una trama de relaciones al interior de cualquier institución, una resultante de distintos aspectos o dimensiones” (p. 29).

Las dimensiones a las que hace referencia Maldonado et al. (2004) son las siguientes: la trama vincular al interior de la institución; los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela; la distribución del poder, los estilos de liderazgo, criterios o modos predominantes de tomar las decisiones; el estilo institucional y el clima de trabajo, entre otros aspectos.

De los dos conceptos citados anteriormente, es posible deducir que la convivencia escolar depende por un lado de las habilidades y capacidades de las personas para interactuar con el otro, pero también, de múltiples variables relacionadas con la estructura y cultura organizacional en la que los sujetos se desarrollan. Esto implica que el problema de investigación desarrollado por el presente estudio trabaja fundamentalmente sobre el primer aspecto, desde los aportes que a dichas competencias realice el pensamiento creativo, pero es importante considerar que la convivencia escolar es un proceso complejo el cual no puede ser explicado únicamente por el análisis de una variable, sino que está ligado a una multiplicidad de factores.

Las comprensiones realizadas por el MEN (2010) y Maldonado et al. (2004) sugieren que uno de los pilares fundamentales de la convivencia escolar está dado por el desarrollo de las relaciones de los estudiantes con sus profesores, así como como por los vínculos existentes entre los alumnos. Es por eso que Díaz-Aguado (1996) afirma que “la calidad de vida escolar depende, fundamentalmente de la relaciones que cada alumno establece con sus profesores y compañeros” (p. 50).

En ésta línea de ideas, Díaz-Aguado (1996) afirma que el profesor al representar una figura significativa para el niño puede influir en su desarrollo psicológico a través de la construcción de modelos representacionales positivos de sí mismo y de lo que espera de los demás, así como de la motivación de eficacia la cual está relacionada con la calidad de interacciones que establece con sus profesores desde los primeros años. Por lo tanto, la motivación intrínseca del niño por el aprendizaje así como sus propios modelos

representacionales y autoestima influyen en su adaptación al contexto escolar y en las expectativas que de él se forma su profesor (Díaz-Aguado, 1996).

Por su parte, “existe consenso en reconocer que la adaptación escolar depende en buena parte de las relaciones que los alumnos mantienen con sus compañeros” (Ladd, 1990; Díaz-Aguado, 1986, 1988; Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie, 1990 citados en Díaz-Aguado, 1996, p. 69). Puesto que representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensaya la mayoría de habilidades para una adecuada adaptación en la vida adulta (Díaz-Aguado, 1996).

“De acuerdo con la hipótesis cognitiva, ampliamente asumida hoy por la psicología, cabe esperar que la adaptación social del individuo, (...) dependa en gran parte, de su capacidad para comprender y resolver los problemas que plantean las relaciones sociales” (Díaz-Aguado, 1996, p. 80). Dicha capacidad se denomina “competencia social” y uno de sus componentes según Sprivack, Platt y Shure (1976 citados en Díaz-Aguado, 1996) es el pensamiento de soluciones alternativas, comprendido como “la capacidad para generar una amplia variedad de posibles soluciones a un determinado problema o situación interpersonal” (Sprivack et al., 1976 citados en Díaz-Aguado, 1996, p. 81).

El concepto de “pensamiento de soluciones alternativas” es equiparable a la concepción de pensamiento creativo, por lo que podría funcionar como un predictor de la adaptación escolar. Argumento del que nació la hipótesis de esta investigación, la cual esperaba covariancia entre las variables pensamiento creativo y convivencia escolar.

En síntesis, una mirada amplia de lo que es convivencia escolar obliga a situarla como un fuerte componente de la cultura escolar, entendida ésta como “los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos” (Gather, 2004 citado en Banz, 2008, p. 2). “Naturalmente, la forma de convivencia escolar variará de una comunidad escolar a otra, de acuerdo con las características particulares de sus miembros y de las interrelaciones que entre ellos se establecen”. (MEN, 2010, p. 6)

Por último, es importante establecer la relación de esta investigación con el espacio donde se fue llevada a cabo, el cual ocupa un importante lugar en cuanto a que los contextos sólidos como las escuelas pueden crear condiciones que fomenten las relaciones positivas en el proceso de convivencia escolar, la acción de vivir con los demás con “un espíritu de solidaridad, fraternidad, cooperación, armonía, un deseo de entendimiento mutuo, el deseo de llevarse bien con los demás, y la resolución de conflictos mediante el diálogo u otros medios no violentos” (Ortega & Mora, 2004 citado en Banz, 2008, p. 169).

### **La Creación Literaria en el Pensamiento Creativo y la Convivencia**

Al tratarse el presente estudio del descubrimiento causal de la relación entre las variables pensamiento creativo y convivencia escolar, conviene volver sobre los aportes científicos de la disciplina a éste respecto.

Es así como autores de diversas corrientes han realizado aportes valiosos en cuanto a la metodología para desarrollar el pensamiento creativo desde las distintas formas de arte y literatura; además consideran que su relación con la convivencia tiene que ver principalmente con las capacidades cognitivas y emocionales que los sujetos desarrollan al realizar actividades creativas. Tales competencias, podrían permitir a los niños vivir mejor consigo mismo y con el otro, mejorando de ésta forma la convivencia escolar. Por lo tanto, se desprende la hipótesis referida a que existe una relación de influencia del desarrollo de habilidades literarias sobre el comportamiento creativo y que sus efectos están sujetos al contexto en el cual se experimenta la creación literaria.

Según Poch (1999) la utilización de la literatura como auxiliar en la enseñanza puede ayudar al niño en aspectos como la construcción de un soporte emocional frente a los avatares de su vida, a que sea un lenitivo a la soledad o la incomprensión y a enriquecer su vida emocional ayudándole a profundizar en su mundo emocional y en el de los demás.

Ortiz (2009) se basa en importantes autores para enmarcar su postura frente a la literatura en el desarrollo del pensamiento creativo, la cual no deja de conectar estos elementos a la convivencia escolar. Sus postulados dan pie para que la presente investigación maneje un sustrato tanto teórico como metodológico al abordar las variables de estudio. Entre los autores referenciados se encuentran los siguientes:

Edward de Bono (1986 citado en Ortiz, 2009) quien aportó una metodología para el desarrollo del pensamiento, la cual contempla como elementos imprescindibles: la libertad de expresión, la ausencia de inhibiciones, evitar juicios críticos valorativos y estimular nuevas ideas durante el proceso creativo.

Carl Rogers (1991 citado en Ortiz, 2009) plantea ideas coincidentes en relación con las condiciones que propician el desarrollo de la creatividad, las cuales son: El trabajo en grupo, el ambiente de libertad, la libre expresión, la estimulación de ideas nuevas y originales, el clima de confianza, de aceptación y respeto a las personas, la eliminación de la amenaza de evaluación, la independencia y la libertad de proyectar y seleccionar diversas opciones.

De igual manera, Grisolle (2009) da claras luces a la postura epistemológica y metodológica para el abordaje investigativo al postular su *pedagogía del amor* en la que:

“La didáctica no es solamente una caja de herramientas conceptuales, sino también de herramientas afectivas; como se sabe, la construcción del conocimiento tiene como insumo fundamental el pensamiento y si a éste se le adicionan cálidos sentimientos, entonces el aprendizaje se hace más fácil y más fluido; por el contrario, si los sentimientos son torvos, el aprendizaje se dificulta y se hace lento” (p. 54).

Ahora bien, de acuerdo a Longoria, Cantú y Ruiz (2002) La creatividad en el lenguaje puede considerarse desde muchos aspectos: fonético, el cual puede variar el significado mediante la entonación y el acento; semántico, al jugar con los significados que tienen las palabras y combinaciones; sintáctico al elegir entre diferentes opciones para construir expresiones y enunciados; lexicológico, cuando se hecha de mano de un copioso acervo de voces y frases; poético, para crear belleza. Todos los aspectos mencionados son la principal herramienta de los talleres de creación literaria desarrollados con los niños, puesto que la invención de la narración sugiere utilizar dichos componentes del lenguaje reflejados en la utilización de figuras retóricas.

De igual manera, la presente investigación al plantear y ejecutar cada una de las sesiones tiene en cuenta la importancia de la lectura creativa propuesta por Longoria et al.

(2002) debido a que “ésta es la práctica que más ayuda en la formación de nuevos escritores y hablantes. Al interpretar un texto lo ponemos en contacto con lo que sabemos y con lo que somos. La lectura forma a la persona, la conforma, la transforma y la de-forma” (p. 47).

De ésta forma se han abordado las diferentes características e implicaciones teóricas y conceptuales desarrolladas frente al pensamiento creativo y la convivencia escolar, por lo que la investigación dispuso del sustento necesario para el abordaje del problema de investigación en los estudiantes de cuarto grado de la I.E.M Mocondino de la ciudad de San Juan de Pasto.

A continuación se presentan aspectos relevantes metodológicos del estudio, entre estos: objetivos, enfoque, tipo de investigación, diseño metodológico, población e instrumentos. Finalmente se presenta el procedimiento organizado en fases llevado a cabo en esta investigación, los resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Analizar los efectos del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino.

### **Objetivos Específicos**

Describir los componentes del pensamiento creativo en los estudiantes pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino.

Identificar las características de la convivencia escolar de los estudiantes pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino.

Verificar el aporte de un programa de intervención construido con estrategias literarias en el desarrollo del pensamiento creativo de los niños pertenecientes al grado cuatro de la I.E.M Mocondino.

Evaluar la relación de las variables pensamiento creativo y convivencia escolar antes y después de la intervención.

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque Metodológico**

La presente investigación recurre al enfoque cuantitativo puesto que su objetivo es proponer y verificar hipótesis utilizando procedimientos tendientes a garantizar objetividad en los datos recolectados y en la interpretación que se haga de ellos (Hernández, Fernández & Baptista 2007).

### **Tipo de Estudio**

La presente investigación es cuasi experimental, puesto que los participantes fueron estudiantes del grado cuarto de la I.E.M Mocondino y tal como lo afirma Hernández et al. (2007) “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: es un grupo intacto (y la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento)” (p. 203).

Es importante mencionar que éste tipo de investigación es útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las variables extrañas, sin embargo se pretende tener el mayor control posible. (León & Montero, 2005).

### **Diseño**

Para el desarrollo del proceso investigativo se retomó el diseño de pre-prueba post-prueba con un solo grupo, implicando la comparación entre los resultados de éstas dos aplicaciones, en medio de las cuales se desarrolla el respectivo proceso de intervención en desarrollo del pensamiento creativo (León y Montero, 2005). Como se observa en la siguiente gráfica:

01 X 02.

### **Población**

La presente investigación se realizó con la totalidad de los estudiantes que conforman el grado cuatro de la I.E.M de Mocondino, es decir 36 participantes.

## **Estrategias de Recolección de Información**

### ***Test de Creatividad de Torrance***

Este instrumento permitió realizar una caracterización idónea de los estudiantes frente a los procesos de pensamiento creativo, puesto que, tal como lo menciona Torrance (1974) permite evaluar los aspectos que conforman la creatividad tales como la fluidez, la originalidad, la flexibilidad y elaboración.

### ***Cuestionario Evaluación de Convivencia***

Éste instrumento evalúa la variable dependiente, es decir la “convivencia escolar”, a partir de 16 ítems contruidos en escala Likert, por ende son datos ordinales, los cuales están agrupados y distribuidos en tres componentes, ellos son: (1) comportamientos problemáticos, (2) participación en actividades culturales o deportivas y (3) actitudes favorables a la convivencia.

El cuestionario es diligenciado por la docente y tiene aplicación para cada niño antes y después de la aplicación del programa en desarrollo del pensamiento creativo. El cuestionario de convivencia está especificado en el anexo uno; por otra parte, los resultados de los sujetos en el pre-test y post-test son especificados en el anexo tres.

## **Procedimiento**

La presente investigación se desarrolló de la siguiente manera:

### ***Diseño y validación del instrumento***

En esta fase se procedió a la construcción del instrumento y al procedimiento de validación que se desarrolló en tres momentos: (a), evaluación de jueces; (b), validez del instrumento; y (c), instrucciones de diligenciamiento. A continuación se detalla cada uno:

#### ***Evaluación de jueces y validación del instrumento.***

Para la creación del cuestionario, la revisión de los jueces permitió confirmar las características de los ítems tales como:

La unidimensionalidad, entendida como la especificidad de la definición operacional en la descripción de una sola conducta; claridad de cada ítem, en cuanto a la

facilidad para comprender cada definición operacional y delimitación; pertinencia del ítem al constructo de convivencia escolar. Para tal fin, la evaluación contó con la acción de dos expertos o jueces, quienes fueron los responsables de revisar y corregir las diferentes dimensiones del constructo, además de la claridad de las instrucciones del diligenciamiento del registro, considerando luego de ciertas modificaciones (sobre todo en aspectos referidos a la unidimensionalidad de los ítems) que el instrumento cumplía con los criterios establecidos por los investigadores, estableciendo una nota aprobatoria de 3,9.

Autores como Millman y Greene (1989 citados en Moreno & Timarán, 2005) indican que “(...) éste análisis implica identificar definiciones que tengan una redacción ambigua con el fin de modificar los ítems, eliminarlos, excluir las duplicadas y aquellas dimensiones que no miden el constructo” (p.43).

### ***Instrucciones de diligenciamiento del cuestionario***

El cuestionario contiene tres preguntas de tipo cerrado. Las cuales brindaron cuenta de la situación de los participantes en la variable dependiente a lo largo de la aplicación de la intervención.

La profesora diligenció un cuestionario por cada uno de los participantes del grupo. Tal procedimiento fue realizado antes y después de la intervención.

Fase 1: Fueron diligenciados los cuestionarios de cada uno de los participantes que evaluaron la variable dependiente de la investigación.

Fase 2: Fue aplicado el test de Torrance a los participantes del estudio.

Fase 3: Se desarrolló estrategias de pensamiento creativo a través de estrategias de creación narrativa, según el diseño de investigación propuesto.

Fase 4: Fue evaluada la incidencia del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños.

Fase 5: Fueron propuestos según los resultados del análisis, formas de abordaje del desarrollo de pensamiento creativo así como de la convivencia escolar.

### Plan de Análisis de Datos

En la tabla uno se observan los tipos de análisis más adecuados teniendo en cuenta las variables y el diseño de investigación usado, los cuales se realizaron de acuerdo con el momento de la investigación.

*Tabla 1.* Plan de análisis de datos

Fase	Tipo de estadística	Tipo de prueba
Descripción del pensamiento creativo	Estadísticas descriptivas	Medida de tendencia central (Media) Distribución de frecuencias porcentuales con gráficas circulares. Diferencia de porcentajes.
Descripción de la convivencia	Estadísticas descriptivas	Medida de tendencia central (Media)
Pruebas de hipótesis	Estadísticas no paramétricas	Prueba Wilcoxon y coeficiente de correlación de Spearman.

Al usar la estadística descriptiva se pretende hacer una presentación de los datos de manera inteligible, a partir de la reducción estadística y la aplicación de pruebas que permitan la organización adecuada de los datos recolectados (Fernández, Cordero & Córdoba, 2002).

La Media, permite ubicar las calificaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos dentro de las escalas de medición, en éste caso de tipo ordinal (Hernández et al. 2007). Mientras que la distribución de frecuencias porcentuales a través de las gráficas circulares permitió hacer tangible la observación del comportamiento de los sujetos en las dos condiciones medidas.

Es así como, los valores de los participantes en el Test Figurativo de Torrance fueron obtenidos a través del cálculo de la media para cada uno de los componentes, puesto que tal medida estadística indica con precisión la tendencia central de un grupo de datos (Aron & Aron, 2001). Posteriormente, fue realizada la misma operación a partir de los

puntajes en los cuatro componentes para obtener una puntuación general de pensamiento creativo.

La escala en la que fueron ubicadas las puntuaciones es de tipo ordinal y consta de los siguientes criterios inspirados en lo señalado por el Test Figurativo de Torrance (1974): (1) Pensamiento Creativo Incipiente, que supone una baja producción de ideas creativas; (2) Pensamiento creativo moderado, que supone un mediano desarrollo del pensamiento creativo; (3) Poder Creativo, que supone un elevado desarrollo del pensamiento creativo; (4) Pensamiento creativo altamente desarrollado, que significa un nivel ideal del pensamiento creativo. Los resultados de cada sujeto a nivel de pre-test y pos-test son especificados en el anexo dos.

Con relación al cuestionario de convivencia, la media fue la medida de tendencia central utilizada para obtener la ubicación del comportamiento del participante en una categoría ordinal por cada uno de los componentes de la convivencia. Los resultados de cada sujeto a nivel de pre-test y post-test son especificados en el anexo tres.

Por otra parte, es empleada la prueba de hipótesis no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas, puesto que fue diseñada para datos de tipo ordinal o categóricos y además, es resistente a la no normalidad de los mismos, la cual “permite hacer una comparación directa entre los resultados de cada participante bajo las dos condiciones” (Greene & D’Oliveira, 2006, p. 31). Se utilizó con el propósito de observar si existen diferencias significativas para comprobar las hipótesis diseñadas. Ahora bien, “las diferencias entre las dos condiciones son significativas si  $p \leq 0,05$ . Esto significa que la probabilidad de que un resultado se deba al azar es menor o igual al cinco por ciento” (Greene & D’Oliveira, 2006, p. 21).

A fin de determinar, si los cambios en la variable dependiente se deben al efecto de la independiente se utilizó el coeficiente de Spearman, la cual “es una estadística sumamente eficiente para establecer el grado con el que se asocian las variables ordinales y de esta manera poder establecer inferencias” (Hernández et al., 2007, p. 480).

### **Elementos Éticos y Bioéticos Específicos de la Investigación**

Los siguientes principios dirigen el desarrollo de ésta investigación, logrando proyectar un sentido de compromiso y de responsabilidad sobre el manejo de la información a recolectar:

Los psicólogos investigadores actuaron con compromiso y apropiación de su trabajo a fin de diseñar y lograr las mejores técnicas que brindaron efectos positivos sobre la población, referentes al desarrollo del pensamiento creativo.

No expusieron a los participantes a peligros o daños morales como ridiculizaciones.

Guardaron confidencialidad de la información íntima.

Actuaron de manera apropiada de acuerdo con la bioética del psicólogo ante las contingencias no contempladas que pudieran darse en el transcurso de la investigación, como por ejemplo los problemas entre estudiantes durante la aplicación del programa.

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación fue analizar los efectos del desarrollo del pensamiento creativo en la convivencia escolar, el proceso investigativo se realizó en tres momentos: 1) Aplicación del Test Figurativo de Torrance, así como de los cuestionarios que evalúan la variable de convivencia; 2) Implementación del programa en desarrollo del pensamiento creativo a través de estrategias narrativas; 3) Aplicación del Test Figurativo de Torrance y de los cuestionarios que evalúan la variable de convivencia una semana después de haber terminado la intervención.

Respecto al programa de intervención, éste tuvo como objetivo desarrollar el pensamiento creativo en función de la creación e identificación de textos literarios. Consta de los siguientes temas: el mito, el cuento, la fábula y la dramatización de narraciones. La estrategia con la que fue llevado a cabo está compuesta por un juego de entrada, presentación de narraciones por parte de los facilitadores, instrucción de la actividad y desarrollo de creaciones literarias en forma individual como grupal. La duración del programa de intervención es de quince sesiones.

A continuación, son expuestos los resultados obtenidos a través de las pruebas de hipótesis Wilcoxon y el coeficiente de correlación de Spearman. La primera, puesto que según Greene y D' Oliveira (2006) fue diseñada para datos de tipo ordinal o categóricos y además, es resistente a la no normalidad de los datos, permitiendo realizar una comparación directa entre los resultados de los participantes en las dos condiciones y encontrar así diferencias significativas, la mencionada prueba estadística fue empleada en las hipótesis uno a cinco; la segunda, determina el grado con el que se asocian las variables para verificar, en las hipótesis seis a once, si los cambios en la variable dependiente se deben al efecto de la independiente ((Hernández et al., 2007),).

Por otra parte, los datos expuestos en el anexo dos muestran las puntuaciones obtenidas por los participantes en la pre-prueba y en la post-prueba. Dichas puntuaciones exponen con precisión el nivel de desarrollo del pensamiento creativo logrado por los niños a través de su ubicación en rangos ordinales y para ilustrar de una forma gráfica lo

consignado en el anexo dos, se realizó la distribución de frecuencias mediante porcentajes en las hipótesis uno y dos.

Además, a fin de establecer diferencia entre la pre-prueba y la post-prueba por cada uno de los componentes del pensamiento creativo (según lo representado en las gráficas de distribución de frecuencias), se realizó diferencia de porcentajes en cada una de las categorías; de ésta manera, el signo negativo en las categorías “incipiente” y “moderado” implica disminución del número de personas cuyos desempeños fueron ubicados dentro de esos rangos, mientras que el signo positivo en las categorías “poder creador” y “creatividad desarrollada” implica que aumentaron el número de personas cuyo rendimiento fue ubicado en tales rangos.

### **Pensamiento Creativo y sus Componentes Antes y Después de la Intervención**

#### *Hipótesis Alternativa Uno*

Los niveles de los componentes del pensamiento creativo son estadísticamente significativos después del programa de intervención.

#### *Verificación de Hipótesis*

Con el fin de establecer la significancia estadística de la hipótesis alternativa uno, fue empleado el análisis no paramétrico Wilcoxon. De manera que, los datos brindados por dicha prueba estadística para cada uno de los componentes son los siguientes:

*Tabla 2.* Análisis no paramétrico de cada uno de los componentes del pensamiento creativo

Componente	Nivel de Significación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates
Originalidad	,009	4	15	17
Elaboración	,000	1	21	14
Fluidez	,001	0	14	22
Flexibilidad	,000	0	17	19

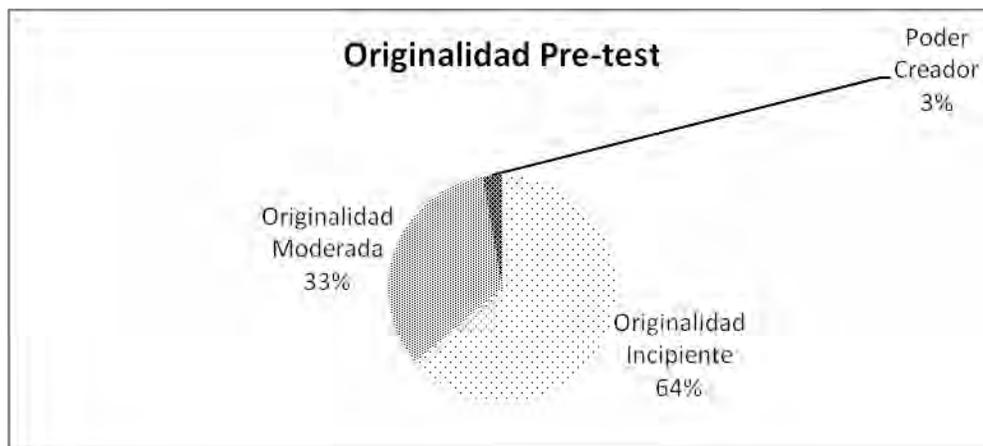
La tabla dos muestra que existen diferencias significativas entre la pre-prueba y la post-prueba en relación a los componentes del pensamiento creativo, puesto que los niveles de significancia son menores a 0,05 según el criterio especificado para el p-valor

(Greene&D' Oliveira, 2006). Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Además, se observa en la tabla dos que el componente de flexibilidad y fluidez no presentan ningún rango negativo. En éste sentido, al terminar el programa de intervención, 17 personas desarrollaron la flexibilidad del pensamiento creativo, mientras que 19 niños mantuvieron su desempeño en éste componente. Por otra parte, 14 personas desarrollaron el pensamiento fluido mientras que 22 conservaron su rendimiento.

De los resultados expuestos en la tabla dos, se deduce que los niños lograron avanzar en Elaboración y Originalidad. Es así como 21 y 15 personas respectivamente, desarrollaron sus habilidades en los mencionados componentes. Por su parte, se presentaron 14 y 17 empates, así como una y cuatro personas quienes decrecieron su desempeño.

***Distribución de porcentajes según rangos ordinales de los componentes del pensamiento creativo.*** La comparación porcentual que se presenta a continuación expone con detalle el nivel de desarrollo de los componentes del pensamiento creativo de los niños antes y después de la intervención:



*Figura 1.* Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de originalidad en el pre-test.

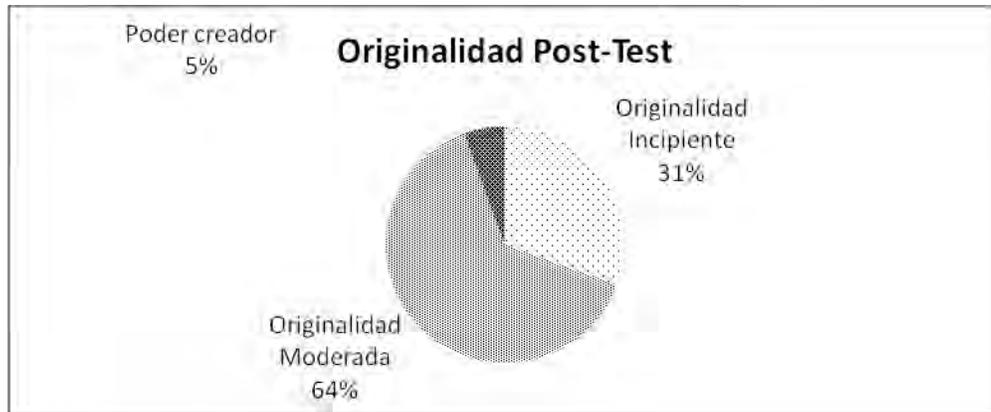


Figura 2. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de originalidad en el post-test.

Tabla 3. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de originalidad.

	Originalidad Incipiente	Originalidad Moderada	Poder Creador	Originalidad Desarrollada
Diferencia.	-33%	31%	2%	0%

Las figuras uno y dos y la tabla tres muestran que con relación a la pre-prueba fue reducido el porcentaje de personas que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría “originalidad incipiente”, aumentaron el porcentaje de personas que calificaron en los componentes originalidad moderada y poder creador, pero nadie obtuvo la máxima puntuación en ninguna de las condiciones.

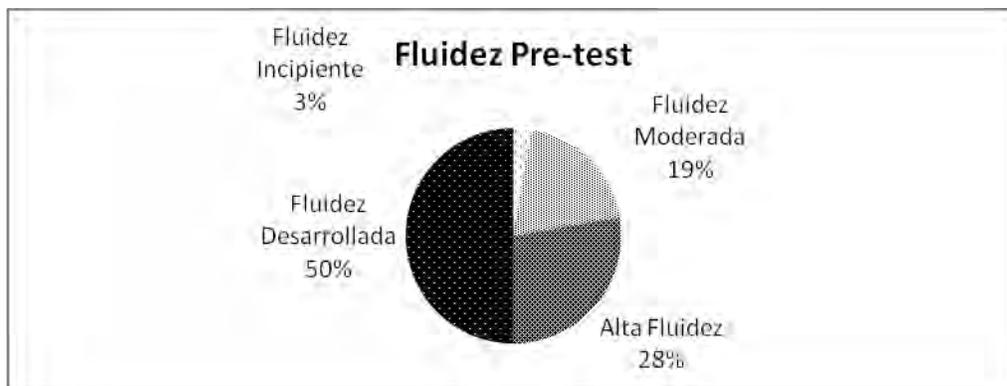


Figura 3. Porcentaje de sujetos según puntuaciones en el componente de fluidez en el pre-test

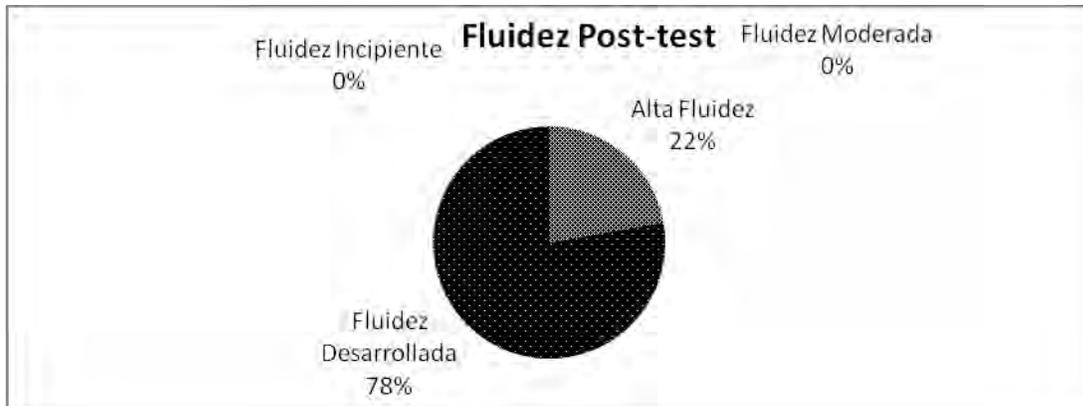


Figura 4. Porcentaje de sujetos según puntuaciones en el componente de fluidez en el post-test.

Tabla 4. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de fluidez.

	Fluidez Incipiente	Fluidez Moderada	Alta Fluidez	Fluidez Desarrollada
Diferencia.	-3%	-19%	-6%	28%

Las figuras tres y cuatro y la tabla cuatro, muestran que el componente de fluidez realizó un importante avance en su desarrollo; puesto que, después de la intervención el porcentaje de personas que obtuvieron calificaciones bajas disminuyeron (fluidez incipiente y moderada) hasta llegar al 0%; y además, la mayoría de las personas (78%) presentan en la post-prueba fluidez desarrollada, mientras que el 22% se desempeñó con alta fluidez.

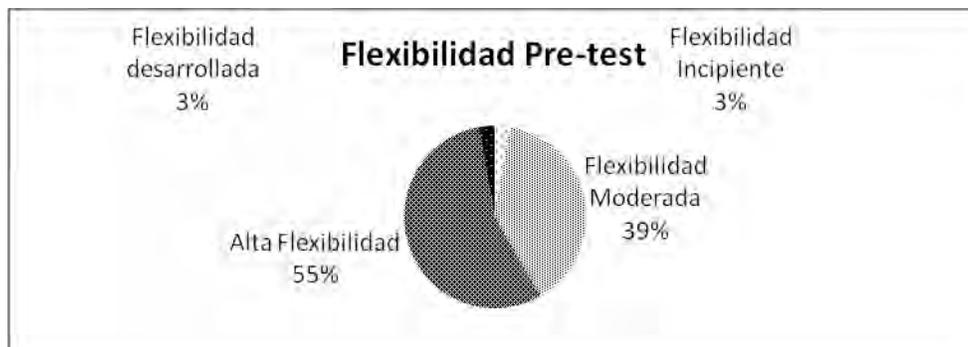


Figura 5. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de flexibilidad en el pre-test.

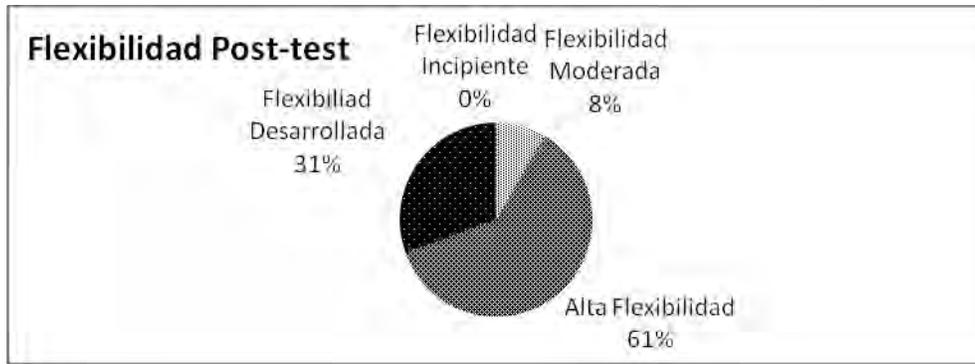


Figura 6. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de flexibilidad en el post-test.

Tabla 5. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de flexibilidad

	Flexibilidad Incipiente	Flexibilidad Moderada	Alta Flexibilidad	Flexibilidad Desarrollada
Diferencia.	-3%	-31%	6%	28%

La tabla cinco, así como las figuras cinco y seis, muestran que con relación a la preprueba el número de personas que obtuvieron calificaciones ubicadas en las denominaciones de “flexibilidad incipiente” y “flexibilidad moderada” disminuyó en 3% y 31% respectivamente. En contraste con lo anterior aumentó el porcentaje de participantes que obtuvieron calificaciones ubicadas en las categorías de alta flexibilidad y flexibilidad desarrollada en 6% y 28% respectivamente. Por lo que, al terminar la intervención el 61% de los participantes demostraron pensamiento altamente flexible.



Figura 7. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de elaboración en el pre-test.



Figura 8. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales en el componente de elaboración en el post-test.

Tabla 6. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el componente de elaboración

	Elaboración Incipiente	Elaboración Moderada	Alta Elaboración	Elaboración Desarrollada
Diferencia.	-50%	39%	11%	0%

La tabla seis así como las figuras siete y ocho, muestran que con relación a la preprueba fue reducido el porcentaje de personas que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría elaboración incipiente, aumentaron el porcentaje de personas que calificaron en las categorías elaboración moderada y alta, pero nadie obtuvo la máxima puntuación en ninguna de las condiciones.

### ***Hipótesis Alternativa Dos***

El pensamiento creativo de los niños es estadísticamente significativo después del programa de intervención.

### ***Verificación de Hipótesis***

Con el fin de establecer la significancia estadística de la hipótesis alternativa dos, fue empleado el análisis no paramétrico Wilcoxon. De manera que, los datos brindados por dicha prueba estadística son los siguientes:

Tabla 7. Análisis no paramétrico del pensamiento creativo

	Nivel de Significación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates
Pensamiento Creativo	,000	0	18	18

La tabla siete muestra que existen diferencias significativas entre la pre-prueba y la post-prueba en relación al pensamiento creativo, puesto que el nivel de significancia es menor a 0,05 según el criterio especificado para el p-valor (Greene& D' Oliveira, 2006). Por lo tanto se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

Además, se observa en la tabla siete que no hay ningún rango negativo. En éste sentido, al terminar el programa de intervención 18 personas desarrollaron el pensamiento creativo, mientras que 18 personas mantuvieron su desempeño.

**Distribución de porcentajes según rangos ordinales del pensamiento creativo.** La comparación porcentual que se presenta a continuación expone con detalle el nivel de desarrollo del pensamiento creativo de los participantes, antes y después de la intervención:



Figura 9. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales del pensamiento creativo en el pre-test.

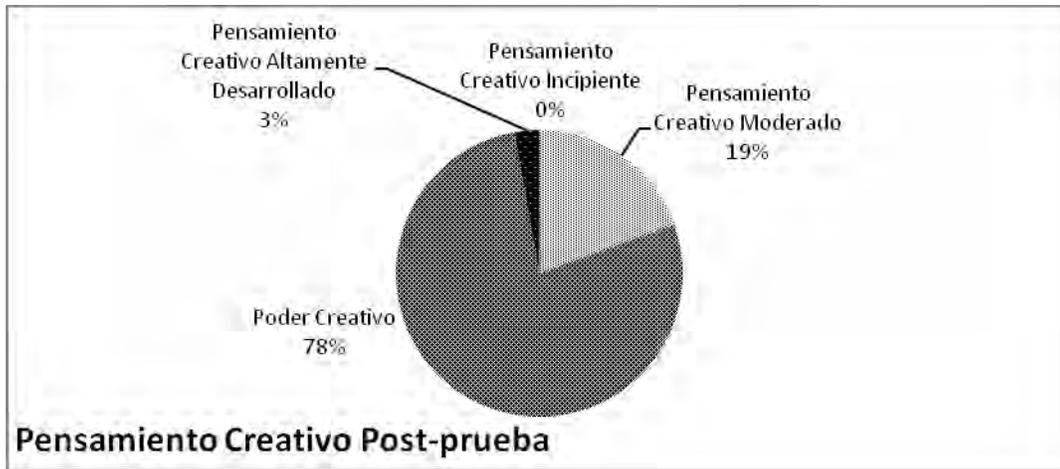


Figura 10. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales del pensamiento creativo en el post-test.

Tabla 8. Diferencia de porcentajes entre las dos condiciones (preprueba-postprueba) en el pensamiento creativo

	Pen. Creativo Incipiente	Pen. Creativo Moderado	Poder creativo	Pen. Creativo Desarrollado
Diferencia.	-3%	-45%	45%	3%

Las figuras nueve y diez y la tabla ocho, muestran que con relación a la pre-prueba fue reducido el porcentaje de personas que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría pensamiento creativo incipiente y moderado. Además, aumentó el porcentaje de personas que obtuvieron calificaciones ubicadas en las categoría poder creativo y pensamiento creativo altamente desarrollado en 45% y 3% respectivamente.

## Componentes de la Convivencia Antes y Después de la Intervención

### *Hipótesis Alternativa Tres*

La frecuencia con la que son percibidos los comportamientos problemáticos es estadísticamente significativa después del programa de intervención.

#### *Verificación de Hipótesis*

Con el fin de establecer la significancia estadística de la hipótesis alternativa tres, fue empleado el análisis no paramétrico de Wilcoxon. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 9.* Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “comportamientos problemáticos”

Componente	Nivel de Significación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates
Comp. Problemáticos	,127	12	6	18

Los datos presentados por la tabla nueve muestran que el nivel de significación del componente de la convivencia comportamientos problemáticos es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$ . En consecuencia, los cambios se deben a los efectos de la variabilidad aleatoria y por lo tanto, no es posible aceptar la hipótesis alternativa tres (Greene & D'Oliveira, 2006).

### *Hipótesis Alternativa Cuatro*

La frecuencia con la que los niños participan en actividades culturales o deportivas organizadas por la institución es estadísticamente significativa después del programa de intervención.

#### *Verificación de Hipótesis*

Con el fin de establecer la significancia estadística de la hipótesis alternativa cuatro, fue empleado el análisis no paramétrico Wilcoxon. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 10.* Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “Participación en actividades artísticas o deportivas”

Componente	Nivel de Significación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates
Participación	,000	27	0	9

Los datos presentados por la tabla diez muestran que el nivel de significación de la variable es de 0,00 el cual es menor a 0,05. Por lo tanto, se acepta la hipótesis alternativa cuatro. Sin embargo, el comportamiento de la variable es contrario a lo esperado, puesto que 27 personas disminuyeron la frecuencia con la que participaban en actividades artísticas o deportivas, y además existen nueve personas que mantuvieron tales niveles de participación.

#### ***Hipótesis Alternativa Cinco***

La frecuencia con la que los niños manifiestan actitudes favorables a la convivencia es estadísticamente significativa después del programa de intervención.

#### ***Verificación de Hipótesis***

Con el fin de establecer la significancia estadística de la hipótesis alternativa cinco, fue empleado el análisis no paramétrico Wilcoxon. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 11.* Análisis no paramétrico del componente de la convivencia “actitudes favorables a la convivencia”

Componente	Nivel de Significación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates
Act. Favorables	,001	1	18	17

Los datos presentados por la tabla once muestran que el nivel de significación del componente de la convivencia “actitudes favorables” es de 0,001 el cual es menor a 0,05. Entonces, se acepta la hipótesis alternativa número cinco y además, se observa que 18 personas incrementaron la frecuencia con la que evidencian actitudes favorables a la

convivencia, mientras que 17 mantienen su comportamiento y una persona disminuye la ocurrencia de tales actitudes.

**Relación del Pensamiento Creativo con los Componentes de la Convivencia  
Escolar Antes y Después de la Intervención**

*Hipótesis Alternativa Seis*

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente de la convivencia “comportamientos problemáticos” antes de la intervención.

*Verificación de Hipótesis*

A fin de verificar la hipótesis alternativa seis, fue empleado el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 12.* Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia comportamientos problemáticos antes de la intervención.

Componente	Nivel de Significancia	Coeficiente de Correlación
Pens. Creativo – Comp. Problemáticos.	,398	,145

La tabla doce muestra que el nivel de significancia de la correlación es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D'Oliveira (2006) y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa seis.

*Hipótesis Alternativa Siete*

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente de la convivencia “participación en actividades artísticas o deportivas” antes de la intervención.

*Verificación de Hipótesis*

A fin de verificar la hipótesis alternativa siete, fue empleado el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 13.* Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia participación en actividades artísticas o deportivas antes de la intervención.

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. Creativo – Participación.	,600	-,091

La tabla 13 muestra que el nivel de significancia es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D'Oliveira (2006) y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa siete.

### ***Hipótesis Alternativa Ocho***

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente de la convivencia “actitudes favorables” antes de la intervención.

### ***Verificación de Hipótesis***

A fin de verificar la hipótesis alternativa ocho, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 14.* Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia actitudes favorables antes de la intervención.

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. Creativo – Act. Favorables a la convivencia.	,236	,203

La tabla catorce muestra que el nivel de significancia es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D'Oliveira (2006), y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa ocho.

### ***Hipótesis Alternativa Nueve***

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente “comportamientos problemáticos” después de la intervención.

***Verificación de Hipótesis***

A fin de verificar la hipótesis alternativa nueve, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 15.* Correlación de las variables del pensamiento creativo y el componente de la convivencia comportamientos problemáticos después de la intervención

Componente	Nivel de Significancia	Coeficiente de Correlación
Pens. Creativo – Comp. Problemáticos.	,250	-,197

La tabla quince muestra que el p-valor o nivel de significancia es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D'Oliveira (2006) y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa nueve.

***Hipótesis Alternativa Diez***

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente de la convivencia “participación” después de la intervención.

***Verificación de Hipótesis***

A fin de verificar la hipótesis alternativa diez, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 16.* Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia participación después de la intervención.

Componente	Nivel de Significancia	Coeficiente de Correlación
Pens. Creativo – Participación.	,255	,195

La tabla 16 muestra que el nivel de significancia es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D'Oliveira (2006), y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa diez.

***Hipótesis Alternativa Once***

Existe correlación estadísticamente significativa entre el pensamiento creativo y el componente de la convivencia “actitudes favorables” después de la intervención.

***Verificación de Hipótesis***

A fin de verificar la hipótesis alternativa once, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados son los siguientes:

*Tabla 17.* Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia actitudes favorables después de la intervención.

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. Creativo – Act. Favorables a la convivencia.	,299	-,178

La tabla diecisiete muestra que el nivel de significancia es mayor al aceptado  $p \leq 0,05$  según Greene y D’Oliveira (2006), y por lo tanto, se rechaza la hipótesis alternativa once.

## **DISCUSIÓN**

En el presente apartado se da cumplimiento al objetivo general de la investigación, luego de haber realizado una dinámica enmarcada en la metodología cuantitativa cuasi-experimental, teniendo en cuenta las tendencias que presentó el grupo, visitas a la literatura y los estudios tomados en cuenta y explicitados en el marco de referencia. Para ello, la discusión se divide en dos partes interconectadas: (1) Análisis a la luz de la teoría de la comprobación de las hipótesis alternativas uno y dos y, (2) Análisis de la ausencia de relación entre las variables.

### **El Pensamiento Creativo y sus Componentes son Susceptibles de Ser Desarrollados**

Los resultados expuestos en el anterior acápite evidencian que el programa desarrollado tiene efectos positivos en el pensamiento creativo de los niños y en todos sus componentes.

Tales resultados son coherentes con los derivados de investigaciones empíricas realizadas por autores como: Prieto et al., (2002); Valeska (2007); Arturo y Delgado (2010); Mora y Parra (2010); Caípe y Delgado (2011); así como también son coherentes con las posturas teóricas planteadas por Weisber (1989 citado en Garaigordobil, 2005); o Sternberg y Lubart (1992 citado en Garaigordobil, 2005). Todos los autores mencionados, en esencia coinciden en proponer que “entre más ejercicios de creatividad hay más habilidad para su ejecución, entonces se puede decir que el pensamiento creativo es educable” (Arturo & Delgado, 2010, p. 60). Hasta el momento, no se ha encontrado una investigación o teoría que exponga lo contrario.

Ahora bien, la presente investigación encontró que los niveles de desarrollo de los componentes del pensamiento creativo después de la intervención son diferentes. Así por ejemplo, la originalidad y elaboración en la post-prueba lograron ubicarse en forma mayoritaria en nivel moderado, mientras que la flexibilidad avanza un grado más (alta flexibilidad) y la fluidez logra la mejor puntuación (fluidez desarrollada). Lo anterior, coincide con lo observado en la investigación de Prieto et al., (2002) quien encontró diferencias según el componente de creatividad evaluado; así como también en la

investigación de Arturo y Delgado (2010) quienes argumentan que “en los procesos creativos difícilmente se puede enseñar o crear un camino hacia la originalidad” (p. 64).

Entonces surge el interrogante ¿Qué factores explican la diferencia en la evolución de los componentes? Parece ser que la originalidad y elaboración son procesos complejos que requieren de mayor energía intelectual para dar respuestas caracterizadas por estar más allá de lo que es aprendido y practicado, habitual y lejos de lo obvio y común (Torrance, 1974). Además, es posible que influyan factores personales tales como la autonomía, la tolerancia a la ambigüedad y la autoestima, entre otros (Pantoja, Revelo & Carvajal, 2012) que facilitarían a los niños lograr mayor desempeño en un componente, pero tener menor desempeño en otro.

De igual manera, en las diferencias en cuanto al nivel de desarrollo de los componentes logrado por los niños podría incidir el enfoque con el que fue desarrollado el plan de intervención puesto que favorece la fluidez de ideas creativas con relación a los tópicos presentados, dando prioridad a que puedan ser plasmadas en diferentes categorías (flexibilidad). No fue un requisito que tales ideas fuesen lo suficientemente originales o elaboradas.

Además, no se conformaron con respuestas hechas o comunes sino que buscaron unas nuevas, gustaban de situaciones inusitadas y evitaron la rutina y los escenarios comunes. Esto también se vio reflejado durante el proceso de creación de las diferentes formas narrativas, las cuales en las primeras sesiones fueron más convencionales y paulatinamente se convirtieron en más y más raras en muchos de los niños, quienes estuvieron en la libertad de expresarse en su creación.

Retornando al componente que más se desarrolló: fluidez, se constató que los sujetos manifestaron interés tanto en el Test de Torrance como durante las sesiones en sugerir y proponer un gran número de ideas, respuestas, soluciones y preguntas para realizar sus creaciones, encontrando siempre más de una respuesta (Guilford, 1994).

Es relevante destacar el avance realizado en el componente de flexibilidad puesto que tal como lo afirma Ortiz (2009) “realmente estaremos bien educados cuando nuestra educación nos conduzca a un pensar y crear excelentes, o sea, a utilizar estrategias de

pensamiento abiertas, cambiantes, transferibles y metacognitivas, en esencia flexibles, en los escenarios que le tocara vivir al hombre” (p. 67).

Los niños lograron desarrollar flexibilidad y elaboración durante el proceso de creación de las obras narrativas, puesto que en general se esforzaron por realizar sus historias con el máximo grado de complejidad y adicionando dibujos con los que complementaron sus creaciones.

En esta línea de ideas, es importante exponer las características psicológicas del plan de intervención que potenciaron el pensamiento creativo de los niños de forma significativa (78% de los niños quienes en la post-prueba demostraron poder creativo). Dicho plan de intervención está compuesto por cuatro partes fundamentales: la creación narrativa, la relación facilitador-estudiantes, las dinámicas de juego, y el aprendizaje tanto en situación individual como grupal (ver anexo cuatro).

El componente central de las sesiones fue la creación de formas literarias narrativas: mito, cuento y fábula. Valeska (2007) quien comparó la efectividad de dos formas de potenciar el pensamiento creativo, encontró que los talleres de artes plásticas lograron un progreso más alto que los talleres de lenguaje. Aunque la presente investigación no realiza comparaciones, sugiere que los talleres de creación literaria (lenguaje) logran significativos e importantes efectos en el desarrollo del pensamiento creativo (ver figura diez, tabla nueve y diez).

Lo anterior implica dos aspectos: Que los resultados de ésta investigación coinciden con los de Valeska (2007) al afirmar que el pensamiento creador es susceptible de desarrollo gracias al empleo de talleres de lenguaje, pero difieren en cuanto a que las evidencias indican que el pensamiento creador puede ser altamente potencializado a través de dichas estrategias y no como lo sugiere Valeska (2007) al plantear que el desarrollo del pensamiento creativo a través de tales metodologías es pequeño.

Mahender (2008 citado por Mora et al., 2010) pensó que complementario al tipo de estrategias psicopedagógicas está una tutoría apropiada así como el ambiente de aprendizaje, que es el resultado de la construcción relacional entre los facilitadores y los estudiantes. Desde ese punto de vista, Pastrana, Mavisoy y Carvajal (2012) consideran que

el maestro creativo conduce a sus estudiantes a formular preguntas, enfatiza en cada conocimiento la relevancia del aspecto vivencial de los valores como herramientas claves de autorregulación y desarrollo del proyecto de vida, se percibe a sí mismo como una figura de servicio al gestionar procesos de desarrollo en todos los niveles y esferas humanas.

Al respecto Garaigordobil (2005) afirma que “existen positivas relaciones entre un comportamiento comprensivo, amistoso y original por parte del profesor y la producción creativa de sus alumnos” (p. 90). Algunos estudios (Wodtke & Wallen, 1975 citados en Garaigordobil, 2005) consideran que para estimular la creatividad, el profesor tiene que suministrar estímulos y sugerencias, pero después debe alentar la libertad de elección y la autonomía. Lo anterior, a fin de evitar bloqueos afectivo-emocionales.

En éste sentido, el estímulo presentado era un texto correspondiente al tema a tratar con sus reglas y contenidos, los niños tenían la libertad para crear su propia composición de acuerdo a la sugerencia presentada. Entonces, es en el diálogo entre los cánones literarios correspondientes a cada tipo de narración, los aportes originales de los participantes y las observaciones de los facilitadores donde nació el acto creativo. En consecuencia, el plan de intervención surge del modelo sistémico de Csikszentmihaly donde la creatividad “no se produce en la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural” (Csikszentmihaly, 1987 citado en Garaigordobil, 2005, p. 83).

Por otra parte, las dinámicas de juegos que introdujeron las sesiones influyeron positivamente en el desarrollo del pensamiento creativo, puesto que como lo menciona Arturo et al., (2010) abrió la posibilidad de divertirse aprendiendo, influyendo a su vez en la motivación intrínseca de los niños por las actividades, lo cual generó condiciones que les permitió sensibilizar su percepción a través del ejercicio de la fantasía, la ficción, utopía e imaginación (Betancourt & Rubio, 2001; García, 2003). Características identificadas en las diferentes composiciones literarias que los niños elaboraron como si fuese un juego, en especial en la sesión de títeres, donde plasmaron su creatividad en medio de risas y lúdica.

En coherencia con lo observado por la presente investigación algunos estudios (Caipe & Delgado, 2010; Espinoza, 2011; Arturo et al., 2010) proponen que existe una

estrecha relación entre el aprendizaje y el juego. Fortaleciendo tal planteamiento Garaigordobil (2005) afirma que el juego desde el punto de vista intelectual “estimula el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de la creatividad infantil y crea zonas potenciales de aprendizaje” (p. 18). Además, adiciona que “existe una estrecha dependencia entre el desarrollo de la creatividad y el desarrollo del juego ratificada por distintos investigadores en marcos teóricos muy diversos” (p. 21).

Respecto al papel del grupo en la potencialización del pensamiento creativo, es posible inferir que la situación individual es complementaria a la situación grupal, puesto que en el desarrollo de las sesiones se empleó las dos estrategias y además, los productos creativos obtenidos por cada una de las situaciones poseen características de fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. En el mismo sentido Garaigordobil (2005) argumenta que “los estudios que han tratado de analizar cuál de los dos contextos es mejor no muestran resultados concluyentes a éste respecto” (p. 89).

En esta línea de ideas, se encontró algunas diferencias con lo planteado por Sikora (1979 citada en Garaigordobil, 2005) quien propone una composición grupal de cinco a siete miembros, sesiones de tres o cuatro horas de trabajo y miembros heterogéneos en características individuales y de personalidad. Por su parte, el plan de intervención desarrollado por esta investigación sugiere una composición grupal de tres a cuatro miembros, sesiones de una hora y treinta minutos y la libertad de los niños para escoger sus compañeros de trabajo. Por lo tanto, las características de las sesiones podrían ser flexibles. Sin embargo, se recomienda en posteriores investigaciones someter a verificación científica cuál de las dos podría tener mayor efectividad.

Las similitudes con lo propuesto por Sikora (1979 citada en Garaigordobil, 2005) en la organización y desarrollo de las sesiones, observadas por la presente investigación son las siguientes: ausencia de jerarquizaciones rígidas, integración de todos los miembros del grupo, autonomía e independencia y cohesión grupal. Tales características de los grupos son favorables al desarrollo del pensamiento creativo.

Por otra parte, el proceso de intervención desarrollado favorece las competencias verbales al estar basado en ejercicios narrativos, pero el instrumento de medición utilizado

fue el Test de Pensamiento Creativo de Torrance forma figurativa. La prueba psicológica mencionada fue sensible a la evolución de los niños que potenciaron sus habilidades, por lo tanto, se plantea la hipótesis de que el pensamiento creativo podría ser versátil.

### **El Pensamiento Creativo Desarrollado a Partir de Estrategias de Invención Narrativa Parece ser una Dimensión Diferente a la Convivencia Escolar en los Niños**

Los resultados expuestos en el anterior acápite muestran dos eventos: 1) Dos de los tres componentes de la convivencia escolar (actitudes favorables y participación) muestran diferencias significativas entre las condiciones uno y dos, mientras que el componente “comportamientos problemáticos” no presenta diferencias significativas entre las dos condiciones; y 2) No hay correlación significativa ni antes ni después entre las variables del estudio.

Lo anterior evidencia que el pensamiento creativo desarrollado a partir de la invención narrativa no incide en la convivencia escolar de los niños y que el comportamiento manifestado en la variable dependiente no se debe a la intervención. Tales resultados se atribuyen a la forma cómo se desarrolló el pensamiento creativo, puesto que existen posturas teóricas y antecedentes (los cuales serán desarrollados en párrafos siguientes) que conllevan a pensar que al establecer puentes de conexión con las variables aprendizaje cooperativo y razonamiento moral es posible incidir positivamente en la convivencia escolar de los niños.

Como se mencionó en el apartado *Marco de Antecedentes* no se encontraron estudios que aborden el tema propuesto en esta investigación. Sin embargo, el más cercano es el de Garaigordobil (1996) el cual encontró que no existen correlaciones significativas o que son muy bajas entre las variables pensamiento creativo y rendimiento académico. Ahora bien, desde éste marco de referencia el rendimiento académico es una parte importante de los componentes de convivencia “comportamientos problemáticos” (en el sentido en que los niños respondan o no con sus obligaciones académicas) y “actitudes favorables” (ya que los niños pueden evidenciar responsabilidad frente a sus compromisos y relaciones).

En coherencia con Garaigordobil (1996) la presente investigación tampoco encontró correlación entre las variables, lo cual deja entrever que la convivencia escolar parece ser una dimensión distinta al pensamiento creativo desarrollado desde estrategias de invención narrativa literaria; por lo que, tener un alto desarrollo en esta habilidad cognitiva no garantiza adaptación ideal o desadaptación al contexto educativo.

Por otra parte, Espinoza (2011) propone que una persona puede lograr a mayor pensamiento creativo mayores habilidades sociales, si se utiliza un proceso interventivo que contemple una mentalidad creativa propiciadora de los encuentros de índole social.

Sin embargo, la presente investigación no empleó un programa de desarrollo de pensamiento creativo como lo propone Espinoza (2011) donde la creatividad está enfocada a releer la realidad de las relaciones que establecen los niños con sus pares, sino que estuvo dirigida a incrementar en los participantes las destrezas que les permite inventar sobre las diferentes formas literarias. Entonces, se obtuvo un resultado diferente al planteado por Espinoza (2011), donde el pensamiento creativo es desarrollado pero no tiene relación con la convivencia, lo cual conlleva a pensar que la forma como sea desarrolla tal habilidad cognitiva determina su relación con la variable mencionada.

Ahora bien, numerosas investigaciones han encontrado que en la prevención del acoso escolar, la potenciación de comportamientos prosociales y el mejoramiento del rendimiento académico inciden positivamente el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades sociales, y el pensamiento moral. Pero aún no se ha encontrado autores que aborden el pensamiento creativo en su relación con la convivencia. Lo anterior, es importante en el sentido de la novedad del estudio, pero también como una forma de encontrar el camino que permita dilucidar tal problema científico como un primer paso a la generación de teoría.

Así por ejemplo, Caipe y Delgado (2011) proponen que “El aprendizaje cooperativo ayuda al fortalecimiento de las relaciones sociales de los niños y las niñas y en mayor medida al desarrollo de su personalidad, la moralidad y la ética” (p. 58); por su parte Garaigordobil (2005) afirma que “hay suficiente evidencia empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales

que incluyen: la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, mutuo respeto, entre otros” (p. 66).

Apoyando a los autores anteriormente citados Díaz-Aguado (2006) considera que al aprendizaje cooperativo como protección frente a la exclusión y el acoso, incrementa las oportunidades de aprender habilidades para la amistad, favorece la integración en el grupo de todos los alumnos y proporciona oportunidades de trabajar constructivamente con la diversidad.

Con relación al desarrollo de habilidades sociales Díaz-Aguado (2006) propone que se debe enseñar a pensar definiendo adecuadamente el conflicto, diseñar posibles soluciones y valorar cada una de ellas, elegir la solución que se considere mejor, elaborar un plan para llevarla a cabo y valorar los resultados obtenidos.

Por otra parte, hay evidencia empírica la cual soporta que la conducta altruista está estrechamente vinculada al desarrollo cognitivo y moral del individuo, las investigaciones realizadas desde el enfoque constructivista (Eisenberg, Lenon & Roth, 1983 citados en Garaigordobil, 2005) sugieren que cuanto más elevado sea el razonamiento moral mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda.

A partir de los planteamientos de los autores anteriormente citados, se puede afirmar que una intervención en pensamiento creativo debe privilegiar el aprendizaje cooperativo en situaciones que les permita a los niños reestructurar de forma creativa su percepción de la realidad de los vínculos cotidianos que experimentan en el contexto escolar, para llegar a soluciones aplicadas de forma flexible, original y fluida.

No era el fin de ésta investigación someter a prueba la efectividad del aprendizaje cooperativo en la convivencia de los niños. Sin embargo, a partir de las experiencias obtenidas y en diálogo con los autores citados (Garaigordobil, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Caipe & Delgado, 2011) se deduce que es un elemento importante en el diseño de las sesiones de desarrollo de pensamiento creativo y que a su vez puede incidir positivamente en la convivencia.

Por lo tanto, se sugiere en futuras investigaciones considerar la importancia de otras variables implicadas en el desarrollo del pensamiento creativo para entender el establecimiento de su relación con la convivencia y efectuar impactos positivos en ella. Puesto que los resultados manifiestan que el pensamiento creativo por sí mismo no influye en la convivencia escolar pero es necesario someter a prueba si tal efecto puede producirse al encontrar puentes en otras variables que las conecten.

Por ende, puede existir una influencia positiva del pensamiento creativo en la convivencia, pero se infiere que esta podría depender de la forma como se aborde metodológicamente y de cómo se realice la intervención. Tal argumento, es un avance en la comprensión de la relación y establecimiento de causalidad entre las variables —pero como es lógico— debe ser sometido a verificación experimental en futuros estudios.

Entonces, se sugiere para nuevas investigaciones poner a prueba diseños metodológicos que incluyan variables importantes en el desarrollo del pensamiento creativo tales como el aprendizaje en situación cooperativa, y la utilización de la creatividad pensada en sus relaciones cotidianas dentro del contexto escolar y los problemas en ellas suscitados, como una forma de desarrollar las habilidades sociales de los niños si lo que se busca son efectos positivos en la convivencia, ya que los resultados evidencian que las estrategias de creación narrativa literaria tienen importantes efectos en el desarrollo del pensamiento creativo, pero no es la mejor forma de incidir en la convivencia escolar.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y la posterior interpretación de los mismos, es posible inferir las siguientes conclusiones y recomendaciones, que surgen a manera de respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación.

La investigación aportó al estudio de las variables, al evidenciar que cuando el pensamiento creativo es desarrollado a partir de estrategias de creación narrativa, éste no aporta a la convivencia escolar de los niños. Lo que significa que tener un alto desarrollo en dicha habilidad cognitiva, no garantiza adaptación ideal o desadaptación al contexto educativo.

El programa de intervención utilizado incrementó las destrezas del pensamiento que les permitió a los niños inventar diferentes textos narrativos, por lo que se logró creaciones elaboradas, fluidas y originales. Pero tal método, no consiguió encontrar la relación entre las variables pensamiento creativo y convivencia escolar; por lo que se infiere —a partir de lo consignado por Espinoza (2011) — que un plan de intervención debe contemplar una mentalidad creativa propiciadora de los encuentros de índole social.

Lo anterior implica, que el presente estudio no descarta la posibilidad de incidir positivamente en la convivencia escolar a través del pensamiento creativo, al afirmar que los resultados encontrados pueden ser atribuidos a la forma cómo fue desarrollada la variable independiente (pensamiento creativo). Por lo que se recomienda, someter a verificación científica en posteriores investigaciones dicha hipótesis, desde un plan de intervención que facilite a los niños reinventar la realidad de sus relaciones — Por ejemplo, mediante la interiorización de valores y su aplicación creativa a las interacciones cotidianas—, así como también desde un diseño metodológico cuasiexperimental preprueba postprueba con grupo control no equivalente según lo formulado por Kerlinger y Lee (2002).

El mencionado diseño metodológico, es aplicable en la dinámica de los contextos educativos, ya que la asignación aleatoria resulta poco práctica, debido a que se cuenta con grupos intactos (condición del cuasiexperimento). Además, el grupo control permite realizar comparaciones en cuanto a la evolución de la convivencia, de este modo aporta

mayor consistencia interna al estudio de campo (Hernández, et al., 2007). La presente investigación, por las características de la población no pudo disponer de un grupo control, por lo que fue necesario realizar el diseño con un solo grupo intacto.

Con relación al progreso en las habilidades del pensamiento creativo de los niños, la investigación demuestra que tal variable es susceptible de ser desarrollada en todos sus componentes (originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración), al emplear numerosos ejercicios de creatividad aplicados a la invención de textos literarios en sus diferentes géneros. Por lo que la potenciación máxima del pensamiento creativo puede depender de forma directamente proporcional con la frecuencia y el tiempo con que sean aplicadas tales estrategias.

Sin embargo, no todos los componentes alcanzaron el mismo nivel de desarrollo, así por ejemplo, la fluidez y la flexibilidad lograron puntuaciones más altas que la originalidad y elaboración. La teoría y antecedentes revisados no argumentan con suficiente claridad y profundidad una posible respuesta que permita interpretar estos resultados. Tal vacío en la teoría, podría ser el abordado en futuras investigaciones.

Por otra parte, el presente estudio reconoce que la convivencia escolar es un proceso complejo el cual no puede ser explicado únicamente por el análisis de una variable, sino que está ligado a una multiplicidad de factores como el aprendizaje cooperativo, el razonamiento moral, entre otros.

En síntesis, la investigación aportó a la comunidad científica por cuanto presenta una propuesta concreta de la forma como puede ser desarrollado el pensamiento creativo (ver anexo cuatro), y, al constituirse a su vez como un importante antecedente de futuras investigaciones interesadas en analizar la relación entre las variables tratadas, con miras a enriquecer la convivencia escolar de los niños.

## REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el cinco de Febrero de 2012, de [http://books.google.com.co/books?id=NSqVRhNlqxQC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=%22la+palabra+inglesa+violence+tiene+palabras+afines&source=bl&ots=nVjfiEgKEG&sig=VDgr3J\\_yueZBgyK4PHqb8\\_ACVGk&hl=es&sa=X&ei=YfMuT\\_a3L5OhtwfUoPn7Aw&sqi=2&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=NSqVRhNlqxQC&pg=PA18&lpg=PA18&dq=%22la+palabra+inglesa+violence+tiene+palabras+afines&source=bl&ots=nVjfiEgKEG&sig=VDgr3J_yueZBgyK4PHqb8_ACVGk&hl=es&sa=X&ei=YfMuT_a3L5OhtwfUoPn7Aw&sqi=2&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadística para Psicología*. Argentina, Prentice Hall.
- Arturo, D. & Delgado, L. (2010). *Vuelo de Quindés: propuesta psicopedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. Recuperado de: [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia\\_escolar\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar_escolar.pdf)
- Betancourt, J & Rubio, L. (2001). *Atmósferas creativas 2*. Ciudad de México, México: Editorial Manual Moderno.
- Borjas, M. & De la Peña, F. (2009). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Creativo en el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2011, de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona\\_proxima/10/2\\_Disen%C3%B3%20de%20una%20propuesta.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/10/2_Disen%C3%B3%20de%20una%20propuesta.pdf)
- Cabezas, H. (2007). Maltrato entre iguales en la escuela costarricense. *Latindex*. Recuperado el 7 de Julio de 2012, de <http://www.latindex.ucr.ac.cr/edu31-1/edu-31-1-08.pdf>.
- Caipe, D. & Delgado, O. (2011). *Caleidoscopio: Una mirada de los factores ambiental y personal que intervienen en el desarrollo del pensamiento creativo*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Cázares, F. & Aguilar, S. (2006). *Pensamiento Creativo*. México: Editorial Pearson.

- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del Acoso Escolar a la Cooperación en las Aulas*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Ibero-americanade educación*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie37a07.htm>.
- Espinoza, J. (2011). *Tras las huellas originarias del pensamiento creativo en mentes infantiles*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Fernández, S., Cordero, J. & Córdoba, A. (2002). *Estadística descriptiva*. Madrid, ESIC Editorial.
- Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitaria Tarraconensis*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2012, de [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/tarraco1.PDF](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/tarraco1.PDF)
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y Evaluación de un Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia*. España: Cide.
- García, G. (2003). *Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Goleman, D. (2000). *El espíritu creativo, la revolución de la creatividad y como aplicarla a todas las actividades humanas*. Argentina: Editorial B.
- Guevara, H. (2009) *Educación de adolescentes para una cultura de paz: una propuesta de resolución de conflictos*. Recuperado el 16 de Octubre de 2011, de <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-398-1-educar-adolescentes-para-una-cultura-de-paz-una-propuesta-de-resolucion-de-conflictos.html>.
- Greene, J. & D'Oliveira (2006). *Test Estadísticos para Psicología*. Argentina: Mc Graw Hill.

- Grisolle, J. (2009). *El Bazar Pedagógico (un ensayo sobre la pedagógica del amor)*. Italia. Kindle Edition.
- Guilford, J. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- León, O. & Montero, I. (2005). *Metodologías Científicas en Psicología*. García-Cela y Editor-Editorial UOC.
- Longoria, R., Cantú, I. & Ruiz, J. (2002). *Pensamiento Creativo*. México: Compañía Editorial Continental.
- Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López, E. & Toranzo, G., et al. (2004). *Convivencia Escolar, Ensayos y Experiencias*. Argentina: Lugar Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2010). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Recuperado el 20 de Octubre de 2011, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)
- Mora, S. & Parra M. (2010). *Exégesis de los multiversos alrededor del pensamiento creativo en estudiantes de la escuela nueva de Cubijan Alto*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Moreno, M. & Timarán, C. (2009). *Diseño y construcción de una prueba psicológica dirigida a padres/cuidadores y docentes para identificación de factores asociados al desempeño escolar en menores de primer grado de básica primaria*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Ortiz, A. (2009). *Educación Infantil: Pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*. Colombia: Ediciones Litoral.

- Pantoja, L., Revelo, L., & Carvajal, G. (2012). *Dinámica de los factores personales en la expresión creativa en la tercera infancia*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Pastrana, B., Mavisoy, E., & Carvajal, G. (2012). *La investidura creativa en la función docente del educador camaleón*. Trabajo de grado, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia vol. II*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Prieto, M., López, O., Bermejo, R., Renzulli, J., & Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Redalyc*. Recuperado el 7 de Julio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72714235>.
- Rodríguez, M. (1985). *Manual de Creatividad, los procesos psíquicos y el desarrollo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Sánchez, A., Puerta, C., López, G., & Muñoz, L. (2004). *Desarrollo del Pensamiento Creativo*. Antioquia, Colombia: Editorial COMFENALCO.
- Sefchovich, G. & Waisburd (1997). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Torrance, P. (1974). *The Torrance Test of creative Thinking TTCT Manual and Scoring Guide: Figural Test*. Lexington, KY: Ginn.
- Valeska, M. (2007). El pensamiento creativo en escolares de quinto año básico pertenecientes a establecimientos municipalizados con jornada escolar completa. *Scielo*. Recuperado el 4 de Julio de 2012, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232007000300016&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232007000300016&script=sci_arttext)

**ANEXOS**

**Anexo 1. Cuestionario: Evaluación de Convivencia**

Estudiante a evaluar: \_\_\_\_\_

Docente que evalúa: \_\_\_\_\_

A continuación usted tendrá que responder una serie de preguntas respecto al estado de la convivencia de su estudiante.

Se presentará un cuadro con las siguientes opciones de respuesta:

N: Nunca      CN: Casi nunca      CS: Casi siempre      S: siempre

Marque con una X en la casilla que usted considere conveniente. Recuerde que solo puede marcar una casilla.

En la última página se encuentra la definición operacional y delimitación concerniente a los comportamientos mencionados en la pregunta uno.

1. ¿Cuál de las siguientes conductas ha presentado el estudiante?

	N	CN	CS	S
a. Agredir físicamente al compañero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Agredir verbalmente al compañero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. No acatar las ordenes del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Llegar tarde al colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. No asistir a clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Negarse a trabajar en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. No presentar las actividades solicitadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿En cuáles de las siguientes situaciones ha participado el estudiante?

	N	CN	CS	S
a. Juegos deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Organización de eventos en la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Participación en agrupaciones artísticas (coreografías, música, teatro, poesía, entre otros artes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cuáles de las siguientes actitudes a usted observado en la convivencia del estudiante?

	N	CN	CS	S
a. Puntualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Tolerancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- d. Solidaridad
- e. Constancia en su trabajo
- f. Promoción del diálogo
- g. Honestidad
- h. Honradez
- i. Responsabilidad

A continuación se describen las definiciones operacionales de los comportamientos descritos en los ítems:

***Agredir físicamente al compañero:*** Contacto físico con el compañero que produce daños deliberados en la persona. *Delimitación:* Inicia con el primer golpe y finaliza hasta 2 minutos después.

***Agredir verbalmente al compañero:*** Interlocución con el compañero en la cual se utilizan palabras desafiantes, ofensivas o vulgares que buscan dar lugar a daños deliberados en la persona. *Delimitación:* inicia con la primera palabra insultante para el compañero, la cual se registra como una conducta.

***Desacatar la orden del profesor:*** El estudiante rehúsa atender a clases cuando el docente le solicita. *Delimitación:* Cada ocasión en la que el estudiante realiza otros comportamientos diferentes a atender a clases después de haber escuchado la orden del profesor se registra como una conducta.

***Llegar tarde al colegio:*** llegar al colegio cuando la jornada ya ha comenzado. *Delimitación:* cada día que el niño llegue después de las 7:15am se considera una conducta de éste tipo.

***No asistir a clases:*** ausencia del niño en toda la jornada. *Delimitación:* cada jornada escolar completa de inasistencia, se registra como una conducta.

***Negarse a trabajar en grupo:*** rehusar la solicitud del docente a realizar una actividad grupal dentro de la jornada de clase. *Delimitación:* cada vez que el estudiante exprese durante la clase una negación a la solicitud del profesor, se registra como una conducta.

***No presentar las actividades solicitadas:*** desacatar la solicitud del profesor de presentar una actividad de naturaleza escolar, independiente de si la realizó o no.

Delimitación: cada vez que el niño no presente una actividad, se registra como una conducta.

**Anexo 2. Puntuaciones de los participantes en los componentes de pensamiento creativo**

Sujeto	Originalidad		Elaboración		Fluidez		Flexibilidad		Pen. Creativo	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	2	1	1	1	3	3	3	3	2	2
2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3
3	2	2	2	1	4	4	3	3	3	3
4	2	1	1	2	3	4	3	3	2	3
5	1	2	1	2	3	4	3	3	2	3
6	1	1	1	2	2	4	2	3	2	3
7	1	2	1	2	4	4	3	4	2	3
8	1	2	1	2	3	4	3	3	2	3
9	2	2	1	3	4	4	3	3	3	3
10	1	3	1	3	2	4	2	4	2	4
11	3	2	2	2	4	4	3	4	3	3
12	1	1	1	1	3	3	2	2	2	2
13	1	2	2	2	4	4	3	3	3	3
14	2	2	1	2	3	4	3	3	2	3
15	1	1	1	1	3	3	2	2	2	2
16	1	2	1	2	3	4	2	4	2	3
17	1	2	2	2	4	4	2	4	2	3
18	1	1	1	2	3	3	3	3	2	2
19	2	2	2	3	4	4	3	4	3	3
20	1	2	2	2	4	4	2	3	2	3
21	1	2	1	1	2	3	2	2	2	2
22	1	3	2	2	4	4	3	4	3	3
23	2	2	2	3	4	4	3	3	3	3
24	1	1	1	2	2	3	2	3	2	2
25	2	2	2	2	4	4	4	4	3	3
26	1	2	1	2	4	4	3	3	2	3
27	1	1	1	2	2	4	2	3	2	3
28	1	2	1	1	2	3	2	3	2	2
29	1	1	1	2	3	4	2	4	2	3
30	1	2	1	2	1	4	1	3	1	3
31	1	2	1	2	4	4	3	4	2	3
32	2	1	2	2	4	4	3	3	3	3
33	1	1	2	2	4	4	3	3	3	3
34	2	2	2	2	4	4	3	3	3	3
35	2	2	1	2	4	4	2	4	2	3
36	2	2	1	2	4	4	3	3	3	3

**Anexo 3. Puntuación de los participantes en los componentes de la convivencia.**

Sujeto	Componente					
	Comp. Problemáticos		Part. Actividades		Act. esperadas	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1	2	2	4	2	2	4
2	2	2	3	3	3	3
3	2	2	4	3	3	4
4	3	1	4	4	3	3
5	2	1	4	4	3	4
6	1	1	4	2	3	4
7	1	1	4	3	4	4
8	1	2	4	2	3	3
9	1	1	4	4	3	3
10	2	1	4	2	3	4
11	1	1	4	3	3	4
12	1	2	4	2	3	4
13	3	2	4	4	3	3
14	2	1	4	4	3	3
15	1	1	4	3	3	4
16	1	2	4	3	3	4
17	1	1	4	1	3	4
18	1	1	4	3	3	4
19	1	1	4	4	3	3
20	1	1	4	2	3	3
21	1	2	4	2	4	4
22	2	2	4	2	3	3
23	3	2	4	4	3	3
24	2	2	4	2	3	4
25	3	2	4	3	3	3
26	2	2	4	3	3	3
27	1	2	4	2	3	4
28	2	1	4	2	3	3
29	2	1	4	3	3	4
30	2	2	4	2	2	4
31	2	1	4	1	3	3
32	1	1	4	2	4	1
33	1	1	4	3	3	4
34	2	1	4	2	3	4
35	2	3	4	1	3	3
36	3	2	3	3	3	4

## **Anexo 4. Diseño de las Sesiones**

### ***Objetivo General***

Desarrollar el pensamiento creativo en función de la creación e identificación de textos literarios de acuerdo con sus características.

***Periodicidad:*** 3 horas semanales; dos sesiones de hora y media por semana.

### ***Sesión Uno y Sesión Doce***

***Objetivo de la actividad:*** Caracterizar a la población en cuanto al pensamiento creativo.

***Actividad:*** Aplicación del Test de Torrance.

***Recursos:*** Test de Torrance, lápiz, borrador, colbón.

***Duración Total de la Sesión:*** 40 minutos, duración del Test 30 minutos.

### ***Sesión Dos y Sesión Trece***

***Objetivo de la actividad:*** Caracterizar a la población en cuanto a los procesos de convivencia.

***Actividad:*** Aplicación del cuestionario “Evaluación de Convivencia”.

***Recursos:*** Cuestionario Evaluación de Convivencia, lapicero.

***Duración total de la Sesión:*** Una hora y 50 minutos. Duración de aplicación de cada test tres minutos, 36 test en total.

### ***Sesión Tres***

***Objetivo de la Actividad:*** Posibilitar el contacto creativo de cada niño(a) consigo mismo, con sus pares y con los investigadores.

***Actividad:*** 1) Los investigadores entregan a cada participante medio octavo de cartulina. 2) Solicitan que deberán reunirse en grupos de dos personas. Cada persona escribirá la tarjeta del compañero. 3) En tales grupos cada uno de los participantes crea un diseño especial de tarjeta, que puede ser un animal, un objeto u otro elemento (en coherencia con algún

atributo común con el compañero. Por ejemplo: el toro representa la fortaleza, el avión la velocidad, etc. 4) En el interior de la tarjeta escriben el nombre de su compañero y elabora un acróstico teniendo en cuenta las cualidades del compañero. 5) Cada uno de los investigadores lleva su propia tarjeta adherida en forma de escarapela, propiciando de esta manera un ejemplo; 6) A través de un juego se designa aleatoriamente a los niños, los cuales entregan la tarjeta a su compañero socializando el nombre de él y sus cualidades. 7) Por último, los investigadores agradecen la participación de los niños y la sesión tiene su fin.

**Recursos:** Cartulina, lápiz, colores, borrador, marcadores, tijeras, cinta.

**Duración de la Sesión:** 1 hora.

### ***Sesión Cuatro y Cinco***

**Objetivo de la Actividad:** Desarrollar los componentes del pensamiento creativo a través de la composición de un cuento, teniendo en cuenta su estructura literaria.

#### ***Actividad***

- 1) Juego de entrada: el Nudo. Este juego busca romper las burbujas corporales propiciando proximidad afectiva en conexión con aprendizajes académicos como es el reconocimiento de la estructura del cuento. Contiene los siguientes pasos:
  - a) Todos los participantes se organizan en círculo, en posición centrífuga, es decir, mirando hacia afuera; luego levantan ambos brazos.
  - b) El orientador da las siguientes instrucciones “voy a narrar un cuento, ustedes tendrán que reconocer el inicio, nudo y desenlace del cuento. Lo harán del siguiente modo: cuando el cuento se encuentre en el inicio ustedes van retrocediendo, cuando se encuentre en el nudo, ustedes formarán un nudo buscando las manos más lejanas posibles, cuando se encuentre en el desenlace tratarán colectivamente de desenredar el nudo”.
  - c) *Plenario:* los facilitadores dialogan con los participantes sobre como la dinámica permitió reconocer de forma lúdica las partes y estructura del cuento, es decir el inicio, nudo y desenlace de éste tipo de narración.

- 2) Los niños escuchan dos audio cuentos. Después de escuchar los dos cuentos, tendrán que escoger uno para representarlo a partir de un dibujo.
- 3) Posteriormente los investigadores solicitan a los niños lo siguiente: “ustedes van a imaginar un cuento y lo van a realizar en grupos de tres personas, les entregaremos un material para tal fin”.
- 4) Se realiza el taller de creación literaria con la invención de cuentos tanto grupales como individuales. Para los cuentos grupales los pasos son los siguientes: 1. Los niños se reúnen en grupos de tres personas. 2. Se entrega a cada grupo una hoja la cual se divide en núcleos tales como: una mañana... luego... después... entonces...finalmente... 3. se hacen cuentos colectivos por tríos, en los que cada niño desarrolla un núcleo.
- 5) La sesión cinco inicia con el juego de entrada titulado “Tempestad”. Este juego permite preparar al cuerpo y el espíritu desde la creación narrativa de tal manera que los participantes puedan alcanzar en el trabajo un rendimiento óptimo y fecundo. Contiene los siguientes pasos:
  - a) Todos los participantes forman un círculo con sus respectivas sillas.
  - b) El facilitador se coloca en el centro y narra un cuento de ésta manera “Había una vez un viajero que cruzaba en el barco el mar mediterráneo, se dirigía a una isla misteriosa a buscar un tesoro...”
  - c) Todos los participantes van en el barco. El orientador dice “*ola a la derecha*” y todos los participantes deben cambiar un puesto a la derecha, siguiendo el círculo.
  - d) El orientador dice: “*ola a la izquierda*” y todos los jugadores deben cambiar un puesto a la izquierda siguiendo el círculo.
  - e) Da varias órdenes intercambiando derecha-izquierda. Cuando los participantes están distraídos dice *tempestady* todos los jugadores deben dirigirse a diferentes direcciones. A la segunda o tercera orden el orientador ocupa un puesto aprovechando la confusión, quedando un jugador sin puesto: este continua dirigiendo el juego y siguiendo la narración: *ola a la derecha, ola a la izquierda y tempestad.*
- 6) Los orientadores sugieren a los niños realizar cuentos de forma individual y entregan a cada niño una hoja de papel block tamaño carta en blanco. Al terminar la sesión cinco, todos los cuentos deben haber sido finiquitados. En cuanto los niños van produciendo el

texto, los investigadores realizan algunos aportes sobre redacción, reforzando dicha temática de forma personalizada. De igual forma, motivan a los niños a realizar el ejercicio de una manera original y elaborada.

7) Finalmente, los niños complementan el texto con un dibujo alusivo.

**Recursos:** Audio cuentos, grabadora, hojas block, lapiceros, lápiz, colores, borrador, material fotocopiado.

**Duración de cada Sesión:** una hora y treinta minutos.

### ***Sesión Seis***

**Objetivo de la Actividad:** Desarrollar los componentes del pensamiento creativo a través de la elaboración original de un mito.

**Actividad:** 1) Los orientadores leen a los niños un mito titulado Isapí mediante el cual explican el concepto de mito, diferenciando de la leyenda; 2) Para el taller de creación literaria, creación de mitos en acordeón: se solicita a los niños reunirse en grupos de cuatro personas, entregando un cuarto de papel bond, asignando la instrucción referida de que deberán crear un mito en forma de historieta que explique el origen del sol, de la luna, de la tierra, de los seres humanos, de las plantas o de los animales. Los niños podrán seleccionar cualquiera de éstos temas y crear su historieta, con la salvedad que no pueden hablar de mitos que hayan escuchado, sino de mitos que van a imaginar en ese momento; 3) Finalmente las historietas que narran una creación mitológica son pegadas en las paredes de los cursos y los niños podrán pasar por cada una de ellas observando los trabajos.

**Recursos:** Videos sobre mitos, papel bond, lápiz, borrador, colores, lapiceros, marcadores.

**Duración de cada sesión:** una hora y treinta minutos.

### ***Sesión Siete y Ocho***

**Objetivos de la Actividad:** Desarrollar los componentes del pensamiento creativo a través de la composición de una fábula.

## **Actividad**

- 1) Juego de entrada: los conejos y las madrigueras. Contiene los siguientes pasos:
  - a) Los participantes se organizan por parejas y se toman de las manos, colocándose frente a frente. Entre ellos se ubica un tercero. Las parejas se llaman madrigueras y los terceros serán los conejos inquilinos.
  - b) Cuando el orientador dice: “*Cambio de madrigueras*”, salen los conejos a buscar otro apartamento y éstos permanecen en su lugar. Cuando dice: “*Cambio de conejo inquilino*”, estos se quedan en su lugar y son las madrigueras salen a buscar.
  - c) Cuando el orientador dice: “*Cambio de madrigueras y de inquilinos conejos*”, los unos y los otros salen en búsqueda de su complemento.

Las órdenes deben ser claras, rápidas y variadas. Los participantes deben estar muy atentos y concentrados para no equivocarse.

- d) *Plenario*: Los orientadores a través de la dinámica explican una de las características esenciales de la fábula: la personificación y cómo este juego, enseña principalmente ese concepto.
- 2) Los investigadores presentan una fábula escrita en forma diálogos y es leída para los niños.
- 3) Después se solicita a los niños que se reúnan en grupos de cuatro personas y comiencen a crear una fábula original, con la instrucción de que dicha fábula debe ser escrita en forma de diálogos a fin de que pueda ser dramatizada a través de la presentación de títeres; existen tres títeres que son la zorra, el pato y el conejo, los cuales serán los personajes principales de la creación de los niños.
- 4) En cuanto los niños van produciendo el texto, los investigadores realizan algunos aportes sobre redacción, reforzando dicha temática en cada uno de los grupos. De igual forma, motivan a los niños a realizar el ejercicio de una forma original y elaborada.
- 5) Finalmente, los niños complementan el texto con un dibujo alusivo.

***Duración de cada Sesión:*** una hora y veinte minutos.

***Recursos:*** Títeres, hojas block, lapiceros, lápiz, borrador, colores.

### ***Sesión Nueve y Diez***

***Objetivos de la Actividad:*** Desarrollar los componentes del pensamiento creativo en función de la dramatización con títeres de la fábula.

***Actividad:*** 1) Los investigadores solicitan a cada uno de los grupos realizar ensayos de la fábula a través de la dramatización, por lo que sugieren a los niños organizarse en función de los personajes y de la trama, así como del aprendizaje de los guiones. Además solicitan asignar un nombre creativo al grupo. 2) Cada grupo procede al teatrín para presentar su fábula a través de la dramatización con títeres y así entregar al grupo la moraleja de su narración. 3) Al finalizar todas las presentaciones, los orientadores retoman cada una de las moralejas brindadas por los grupos en forma de conclusiones.

***Duración de cada Sesión:*** una hora y media

***Recursos:*** Tres títeres, y el teatrín.

### ***Sesión Once***

***Objetivo de la Actividad:*** Desarrollar destrezas de pensamiento creativo a través de la presentación de la fábula, la narración de cuentos y la exposición de mitos.

***Actividad:*** 1) Los investigadores realizan la premiación de los diez mejores cuentos, cuyos autores los exponen ante sus compañeros. 2) En seguida se procede a realizar la presentación de la dramatización de las fábulas, brindando un incentivo a todos los estudiantes que participaron de la presentación de dichas dramatizaciones. 3) Por último, cada uno de los grupos que crearon los mitos, pegan en la pared las historietas y los niños pasan por cada uno de los lugares observando los trabajos. 4) Los investigadores agradecen la participación de los niños durante el proceso y la sesión llega a su fin.

***Duración de la Sesión:*** 2 horas.

***Recursos:*** Premiaciones de cuentos (chocolates), Incentivos por participación (galletas), Cinta.