

*Creative thought incidence in school coexistence**

Francisco Javier Benítez Moreno **
Juan Martín Bastidas Rosero ***
Sonia Betancourth Zambrano ****

- * Investigación financiada por el Sistema de Investigaciones de la Universidad de Nariño (Proyecto: "Incidencia del Pensamiento Creativo en la Convivencia escolar en niños de Primaria". Acuerdo, No. 184 del 7 de Septiembre de 2012).
- ** Psicólogo. Participante grupo COGNICED, San Juan de Pasto. Correspondencia: javierbenitez07@gmail.com
- *** Psicólogo. Participante grupo COGNICED, San Juan de Pasto. Correspondencia: juantin05@hotmail.com
- **** Psicóloga, Magister en Educación, Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo. Docente Universidad de Nariño. Directora del grupo de investigación COGNICED, San Juan de Pasto. Correspondencia: sbetan@gmail.com

*Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar **

Como citar este artículo: Benítez, F. J., Bastidas, J. M., & Betancourth, S. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Revista Tesis Psicológica*, 8 (1), 144-161.

Recibido: abril 9 de 2013
Revisado: abril 16 de 2013
Aprobado: mayo 27 de 2013

ABSTRACT

The present article is the result of a searching in which we were sought to analyze the creative thought development effects in school coexistence in children belonging to the four grade of I.E.M Mocondino from Pasto city, Colombia, through a quasi-experimental study with pre-test post-test design and an intact group. The instruments that were used for the gathering of information were: Torrance Test and a questionnaire evaluation of coexistence. The results showed that the creative thought is susceptible of being developed however; their effects are not directly proportional in the school coexistence. The creative thought increased due to the characteristics of the intervention plan: the literary creation both in individual as a group situation, the interaction facilitator-students and the game dynamics. The characteristics of the intervention plan also explain the correlation absence among the variables, then starting from the positions of Garaigordobil (2005), Díaz-watery (2006), Caipe & Thin (2011), it is inferred that when developing creative thought through strategies of narrative invention connected with the cooperative variable learning and moral reasoning is possible to impact in a positive way in the school coexistence.

Key words: Creative thought developing, creative thought evaluation, test of Torrance, school coexistence, literary creation.

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación que analizó los efectos del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuarto de la I.E.M Mocondino de la ciudad de Pasto, a través de un estudio cuasi-experimental con diseño pre-prueba postprueba y un grupo intacto. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información fueron: el Test de Torrance y el cuestionario Evaluación de convivencia. Los resultados mostraron que el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado. Sin embargo, sus efectos no son directamente proporcionales en la convivencia escolar. El pensamiento creativo aumentó debido a las características del plan de intervención: la creación literaria en situación individual como grupal, la interacción facilitador-estudiantes y las dinámicas de juego. Las características del plan de intervención también explican la ausencia de correlación entre las variables, entonces, a partir de los planteamientos de Garaigordobil (2005), Díaz-Aguado (2006), Caipe y Delgado (2011), se infiere que al potenciar el pensamiento creativo a través de estrategias de invención narrativa conectadas con las variables aprendizaje cooperativo y razonamiento moral es posible incidir de forma positiva en la convivencia escolar.

Palabras clave: Desarrollo del pensamiento creativo, evaluación del pensamiento creativo, test de Torrance, convivencia escolar, creación literaria.

Introducción

La presente investigación analiza los efectos del desarrollo de pensamiento creativo en la convivencia escolar de los niños pertenecientes al grado cuatro de la Institución Educativa Municipal Mocondino del Municipio de Pasto. Con el fin de facilitar la comprensión del estudio, a continuación se hace una breve revisión de los antecedentes y aportes teóricos de algunos autores que se tuvieron en cuenta para la construcción y ejecución de la investigación.

Torrance (1974) 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” (p. 244). También, menciona que los factores del pensamiento creativo son: flexibilidad, habilidad para definir y cambiar enfoques, habilidad para definir y redefinir problemas, y considerar detalles y situaciones de manera diferente. Esta concepción, retomada en la presente investigación, condensa los planteamientos en relación al pensamiento creativo de Goleman (2000), Jones (1972) (citado en Cázares & Aguilar, 2006) y Perkins (1981) (citado en Cázares & Aguilar, 2006) y además, complementa la definición con los factores que están incluidos en el test de pensamiento creador de Torrance, test, que se utilizó para la evaluación de los niños en esta investigación.

En este sentido, el pensamiento creativo tiene cuatro componentes principales: Fluidez: “Hace referencia a la cantidad de ideas que puede hallar alguien sobre un tema determinado” (Guilford, 1994, p. 34); flexibilidad: “Entendida como la variedad y la heterogeneidad de las ideas que se expone” (Guilford, 1994, p. 34); elaboración: “Es el nivel de detalle de desarrollo o complejidad de las ideas creativas.” (Guilford,

1994, p. 34); originalidad: “Se basa en la rareza de la respuesta” (Rodríguez, 1985, p. 124).

De otro lado, el concepto de convivencia escolar ha sido definido por el Ministerio de Educación Nacional (2010) como: “La capacidad de las personas para establecer relaciones humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y el respeto de los demás. Esa calidad de las relaciones se define no solamente desde referentes normativos, sino también desde competencias, habilidades y capacidades de los individuos para interactuar constructivamente” (p. 6).

Por su parte, Maldonado y otros (2004) diferencia la disciplina de la convivencia escolar. La primera centra sus esfuerzos en enseñar a obedecer más que a promover en el otro pautas de autocontrol. Mientras que la convivencia escolar “es una resultante de distintas dimensiones tales como: la trama vincular al interior de la institución, los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, la distribución de poder, el clima de trabajo, entre otros” (p. 29).

Ahora bien, los antecedentes revisados trataron las variables pensamiento creativo y convivencia escolar de forma separada, razón por la cual no fue posible encontrar un trabajo que relacione dichas variables de la manera como se efectuó en éste estudio. A continuación se presentan algunos de los antecedentes más importantes:

- Valeska (2007) efectuó un estudio descriptivo 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. La autora encontró como resultados los siguientes: el taller de arte obtuvo una mayor puntuación que el taller de reforzamiento

to de lenguaje, además las mujeres poseen puntuaciones más altas que los hombres.

- Garaigordobil (1996) evidenció escasas y bajas correlaciones entre las variables creatividad y rendimiento académico. La autora apoyada en los trabajos de Wallach & 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.

Por su parte, Prieto, López, Bermejo, Renzulli y Castejón (2002) evaluaron 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 del municipio de Murcia, España. Los resultados ponen de manifiesto que los efectos positivos de la intervención varían según el aspecto de creatividad evaluado, el tipo de centro y el nivel educativo. Este antecedente fortalece la hipótesis de que el pensamiento creativo es susceptible de ser desarrollado. Tal efecto tiene íntima relación con las estrategias pedagógicas a utilizar.

Espinoza (2011) consiguió, en su investigación, explicar la participación de los factores ambientales escolares del pensamiento creativo en niños de primaria de una escuela rural. Los resultados fueron: 1) la caracterización de la población puntúa positivamente para los componentes de fluidez y flexibilidad; 2) los factores familiar y escolar influyen en el estado del pensamiento creativo de los niños y deben fortalecerse a través de un proceso de intervención; 3) 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.

Arturo & Delgado (2010) evidenciaron el reflejo de una intervención psicoeducativa focalizada en promover el pensamiento creativo de estudiantes en la ciudad de Pasto (Colombia). En su estudio obtuvieron conclusiones tales como: “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 & Delgado, 2010, p. 86).

Metodología

Se trabajó con un enfoque cuantitativo, puesto que su objetivo era 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). El tipo de estudio utilizado fue cuasi experimental, puesto que los participantes fueron estudiantes del grado cuarto de la I.E.M Mocondino y tal como lo afirma Hernández y otros (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). El diseño que se implementó fue de pre-prueba post-prueba con un solo grupo. Este implica la comparación entre los resultados de estas dos aplicaciones, en medio de las cuales se desarrolla el proceso de intervención en desarrollo del pensamiento creativo (León & Montero, 2005). Puede describirse de la siguiente manera:

01 X 02

01 se refiere a la primera medición de las variables independiente y dependiente, X indica

el programa de intervención y 02 alude a la segunda medición de las variables independiente y dependiente.

El objetivo del programa de intervención fue desarrollar el pensamiento creativo en función de la creación e identificación de textos literarios de acuerdo con sus características. Se realizaron en total 15 sesiones con periodicidad de 3 horas semanales: dos sesiones de hora y media por semana. Los temas a tratar fueron: el mito, el cuento, la fábula y la dramatización de narraciones. Fueron creados talleres basados en juegos, presentación de narraciones por parte de los facilitadores, instrucción de la actividad y desarrollo de creaciones literarias en forma individual y grupal por parte de los estudiantes. A continuación se caracteriza brevemente la actividad realizada en cada sesión:

Sesiones uno y catorce: Se caracterizó a la población en cuanto al pensamiento creativo a partir de la aplicación del Test de Torrance.

Sesiones dos y quince: Se caracterizó a la población en cuanto a los procesos de convivencia (aplicación del cuestionario “Evaluación de convivencia”).

Sesión tres: Inició las actividades para desarrollar el pensamiento creativo a través del juego de las tarjetas. En esta actividad los facilitadores entregaron a cada participante medio octavo de cartulina y se solicitó trabajar en binas, cada estudiante creó un acróstico de cualidades para su compañero y lo adornaron con un diseño especial. Posteriormente los niños entregaron la tarjeta socializando su contenido.

Sesiones cuatro y cinco: Desarrolló los componentes del pensamiento creativo a través de la

composición de un cuento, teniendo en cuenta su estructura literaria.

La sesión cuatro inició con el juego “El nudo” en el cual los participantes se organizaron en círculo mirando hacia afuera y levantando los brazos. Los orientadores leían un cuento y los niños daban un paso atrás cuando reconocían el nudo y el desenlace, entretejiendo sus manos con otras que estuvieran lejos. Los facilitadores dialogaron con los participantes sobre la dinámica y cómo esta permitió reconocer de forma lúdica las partes y estructura del cuento. Después los niños escucharon dos audio cuentos: 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.

La sesión cinco inició con el juego de entrada titulado “tempestad”. En el juego, los participantes formaron un círculo con sus respectivas sillas, el facilitador se ubicó en el centro y narró un cuento, los participantes imaginaron que viajaban en un barco. Cuando el orientador decía “ola a la derecha” todos cambiaban un puesto a la derecha siguiendo el círculo; cuando el orientador decía “ola a la izquierda” todos cambiaban un puesto a la izquierda; cuando los participantes estaban distraídos se decía “tempestad” y todos se dirigían en diferentes direcciones. El orientador ocupaba un puesto aprovechando la confusión, quedando un jugador sin puesto. El jugador que quedó sin puesto debía continuar con la narración del cuento inicialmente planteada.

Posteriormente, los orientadores sugirieron a los niños realizar cuentos de forma individual

en una hoja de papel. Al terminar la sesión, todos los cuentos fueron finalizados.

Sesiones seis y siete: Desarrolló los componentes del pensamiento creativo a través de la elaboración original de un mito.

Los orientadores leen a los niños un mito titulado “Isapi” mediante el cual explican el concepto de dicho género literario a diferencia de la leyenda. Para el taller de creación de mitos en acordeón, se solicitó a los niños reunirse en grupos de cuatro y se les entregó un cuarto de papel bond. Ellos crearon un mito en forma de historieta que explicaba uno de los siguientes temas: el origen del sol, de la luna, de la tierra, de los seres humanos, plantas o animales. Finalmente, las historietas se expusieron para el conocimiento de todos.

Sesiones ocho y nueve: Desarrolló los componentes del pensamiento creativo a través de la composición de una fábula.

La actividad inició con el juego “los conejos y madrigueras”. Los participantes se organizaron por parejas, tomándose de las manos frente a frente. Entre ellos se ubicó un tercero. Las parejas se llamaban madrigueras y los terceros conejos inquilinos. Cuando el orientador decía “cambio de madrigueras” salían los conejos a buscar otra madriguera. Cuando decía “cambio de conejo inquilino” éstos se quedan en su lugar y son las madrigueras las que salen a buscar. A través de la dinámica se explicó una de las características esenciales de la fábula que es la personificación.

Los investigadores presentaron una fábula escrita en forma de diálogos y se leyó para los niños. En grupos de cuatro, los niños crearon una fábula original redactada en forma de diálogos

para dramatizarla con títeres. Los investigadores realizaron aportes en cuanto a la redacción.

Sesiones diez, once y doce: Desarrolló los componentes del pensamiento creativo a través de la dramatización de la fábula con títeres.

Los investigadores solicitaron a cada grupo realizar ensayos de la dramatización de la fábula, por lo que sugirieron a los niños organizarse en función de los personajes y de la trama, así como del aprendizaje de los guiones. Además se les solicitó asignar un nombre creativo al grupo. Cada grupo realizó su presentación en el teatrín. Al finalizar todas las presentaciones, los orientadores retomaron las moralejas de las fábulas en forma de conclusiones.

Sesión trece: Se desarrollaron destrezas de pensamiento creativo a través de la presentación de fábulas, narración de cuentos y exposición de mitos. Después de las presentaciones se premiaron los mejores cuentos, dramatizaciones de las fábulas y mitos en forma de historietas y se realizó el cierre del proceso con esta actividad.

Población

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

Estrategias de Recolección de Información

Test de Pensamiento Creador de Torrance (forma figurativa). Este instrumento evalúa los componentes principales del pensamiento creativo: fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. Las puntuaciones obtenidas fueron organizadas en categorías de tipo ordinal y constó de

los siguientes criterios: (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.

Cuestionario Evaluación de Convivencia.

Consta de 16 ítems construidos en escala Likert¹, 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.

Resultados

Pensamiento creativo 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

1 Se tomó de la escala Likert la forma de organizar las respuestas del cuestionario, de manera que cada ítem tiene cuatro posibilidades de contestación: siempre, casi siempre, nunca, casi nunca.

alternativa uno, fue empleado el análisis no paramétrico Wilcoxon². Los resultados son los siguientes:

Tabla 1. 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

Fuente: Autores

La tabla 1 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 uno.

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 en los niños antes y después de la intervención:

2 La prueba de Wilcoxon permite hacer una comparación directa entre los resultados de cada participante bajo las condiciones pre-test y post-test, y de esta manera encontrar diferencias significativas para probar las hipótesis diseñadas (Greene & D' Oliveira, 2006).

Tabla 2. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales de los componentes del pensamiento creativo en las condiciones pre-prueba y post-prueba

Componente	Nivel de desarrollo											
	Incipiente			Moderada			Poder Creativo			Altamente desarrollada		
	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.
Originalidad	64%	31%	-33%	33%	64%	31%	3%	5%	2%	0%	0%	0%
Fluidez	3%	0%	-3%	19%	0%	-19%	28%	22%	-6%	50%	78%	28%
Flexibilidad	3%	0%	-3%	39%	8%	-31%	55%	61%	6%	3%	31%	28%
Elaboración	67%	17%	-50%	33%	72%	39%	0%	11%	11%	0%	0%	0%

Fuente: Autores

La tabla 2 muestra que con relación a la pre-prueba fue reducido el porcentaje de niños que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría “incipiente” en todos los componentes. Aumentó el porcentaje de participantes que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría “moderada” en los componentes de originalidad y elaboración pero disminuyó en los componentes de fluidez y flexibilidad. Aumentó el porcentaje de niños que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría “poder creativo” en los componentes de originalidad, flexibilidad y elaboración a excepción de fluidez. Ningún participante obtuvo en los componentes de

originalidad y elaboración calificaciones ubicadas en la categoría “altamente desarrollada”, mientras que aumentó el porcentaje de niños que obtuvieron las más altas puntuaciones en los componentes de fluidez y flexibilidad.

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. Los resultados son los siguientes:

Tabla 3. Análisis no paramétrico del pensamiento creativo

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

Fuente: Autores

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 niños, antes y después de la intervención:

Tabla 4. Porcentaje de sujetos según rangos ordinales del pensamiento creativo en las condiciones pre-prueba y post-prueba

Pensamiento Creativo	Nivel de desarrollo											
	Incipiente			Moderado			Poder creativo			Altamente desarrollado		
	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.	Pre	Post	Dif.
	3%	0%	-3%	64%	19%	-45%	33%	78%	45%	0%	3%	3%

Fuente: Autores

La tabla 4 muestra que con relación a la pre-prueba fue reducido el porcentaje de niños que obtuvieron calificaciones ubicadas en la categoría pensamiento creativo incipiente y moderado. Además, aumentó el porcentaje de participantes que obtuvieron calificaciones ubicadas en las categorías 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 5. 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

Fuente: Autores

Los datos presentados por la tabla 5 muestran que el nivel de significación del componente de la convivencia comportamientos problemáticos es mayor al aceptado $p \leq 0,05$. En consecuencia 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 6. 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

Fuente: Autores

Los datos presentados por la tabla 6 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 niños disminuyeron la frecuencia con la que participaban en actividades artísticas o deportivas, y además existen nueve niños 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 7. 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

Fuente: Autores

Los datos presentados por la tabla 7 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 niños 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 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 Spearman³. Los resultados son los siguientes:

Tabla 8. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia comportamientos problemáticos antes de la intervención

Componente	Nivel de Significación	Coefficiente de Correlación
Pens. Creativo - Comp. Problemáticos.	,398	,145

Fuente: Autores

La tabla 8 muestra que el nivel de significancia de la correlación es mayor al aceptado $p \leq 0,05$ 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.

3 El coeficiente de correlación de Spearman establece el grado con el que se asocian las variables ordinales (Hernández et al., 2007), para deducir si los resultados observados en la variable dependiente se deben a los efectos de la independiente.

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 9. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia participación antes de la intervención

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. creativo – participación.	,600	-,091

Fuente: Autores

La tabla 9 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 10. 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

Fuente: Autores

La tabla 10 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 11. Correlación de las variables del pensamiento creativo y el componente de la convivencia comportamientos problemáticos después de la intervención

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. creativo – comp. problemáticos.	,250	-,197

Fuente: Autores

La tabla 11 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 12. Correlación de las variables pensamiento creativo y el componente de la convivencia participación después de la intervención

Componente	Nivel de Significancia	Coefficiente de Correlación
Pens. creativo – participación.	,255	,195

Fuente: Autores

La tabla 12 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 13. 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

Fuente: Autores

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 once.

Discusión

El pensamiento creativo y sus componentes son susceptibles de ser desarrollados

Los resultados 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 científicas realizadas por Prieto et al., (2002); Valeska (2007); Arturo

y Delgado (2010); Caipe 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). 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).

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, en la post-prueba el nivel de desarrollo de los componentes originalidad y elaboración alcanzó en la mayoría de los participantes un nivel moderado (64% y 72% respectivamente); por su parte, el componente flexibilidad avanza un grado más (flexibilidad con poder creativo, 61%); y la fluidez logra la mejor puntuación (fluidez altamente desarrollada, 78%). Lo anterior, coincide con lo observado por Prieto y otros (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.

Respecto a 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.

En esta línea de ideas, es importante exponer las características psicológicas del plan de intervención, el cual 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. 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.

Lo anterior implica que los resultados de esta 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.

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 este sentido, el estímulo presentado era un texto correspondiente al tema a tratar con sus reglas y contenidos, y 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 cuando nace el acto creativo.

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 y Delgado (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 permitieron sensibilizar su percepción a través del ejercicio de la fantasía, la ficción, la utopía y la 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.

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 emplearon las dos estrategias y además, los productos creativos obtenidos por cada una de las situaciones poseen características de fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración.

En esta línea de ideas, se encontraron 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 relación a las características individuales y de personalidad. Mientras que 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.

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 de la intervención 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 además, 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 la *Introducción* no se encontraron estudios previos que aborden el tema de la manera como fue 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 del componente de la 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.

En éste sentido, 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) en el cual la creatividad estuviera 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 géneros literarios. Entonces, se obtuvo un resultado diferente al planteado por este autor: el pensamiento creativo es desarrollado, pero no tiene relación con la convivencia, lo cual conlleva a pensar que la forma como se 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 han 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.

Por su parte, 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). En éste sentido, Díaz-Aguado (2006) considera al aprendizaje cooperativo como protección frente a la exclusión y el acoso, incrementa las oportunidades de aprender habilidades para la amistad y favorece la integración en el grupo de todos los alumnos.

Por otra parte, hay evidencia empírica que 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 la intervención en pensamiento creativo debe privilegiar el aprendizaje cooperativo en situaciones que permitan 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 esta 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.

En conclusión, 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 podría depender de la forma cómo 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 recomienda 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 por sí mismas, tienen importantes efectos en el desarrollo del pensamiento creativo, pero no es la mejor forma de incidir en la convivencia escolar.

Referencias

- Arturo, D., & Delgado, L. (2010). *Vuelo de Quindés: propuesta psicopedagógica para el desarrollo del pensamiento creativo*. (Trabajo de grado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Betancourt, J., & Rubio, L. (2001). *Atmósferas creativas 2*. México: Manual Moderno.
- Caípe, 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: Pearson.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Espinoza, J. (2011). *Tras las huellas originarias del pensamiento creativo en mentes infantiles*. (Trabajo de grado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.
- Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitaria Tarraconensis*. Recuperado en 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*. Madrid: Cide.
- García, G. (2003). *Didáctica de las ciencias, resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Bogotá: Magisterio.
- Goleman, D. (2000). *El espíritu creativo, la revolución de la creatividad y como aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Editorial B.

- Greene, J., & D'Oliveira. (2006). *Test Estadísticos para Psicología*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Guilford, J. (1994). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- León, O., & Montero, I. (2005). *Metodologías Científicas en Psicología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., Paxote, S., López, E., Toranzo, G., et al. (2004). *Convivencia Escolar, Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Recuperado en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- 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.
- Prieto, M., López, O., Bermejo, R., Renzulli, J., & Castejón, J. (2002). Evaluación de un programa de desarrollo de la creatividad. *Redalyc*. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72714235>.
- Rodríguez, M. (1985). *Manual de Creatividad, los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: 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 en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0718-41232007000300016&script=sci_arttext