



**ESCUELA DE
POSTGRADO**

UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa Académico de Maestría en Educación para
Docentes de la Región Callao

**“CREATIVIDAD VERBAL Y COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESCOLARES DEL QUINTO GRADO
DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
ESTATAL: CALLAO”**

**Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación
en la Mención Problemas de Aprendizaje**

ELIZABETH LIDIA SÁNCHEZ HARO

Lima – Perú

2010

ASESOR:

DR. JUAN ANÍBAL MEZA BORJA

*A mis queridísimos padres, esposo e hijos: Carlos, Juan Diego y
Daniel, por ser lo mejor de mi vida*

AGRADECIMIENTO

A mi primera asesora Mg. Leni Álvarez, a mi asesor estadístico Dr. José Muñoz, a mi asesor final de tesis Dr. Juan Anibal Meza Borja, por su preocupación, apoyo y aliento en cada una de las etapas en las que necesité de sus enseñanzas y consejos.

A mi amiga y compañera de estudios Mg. Graciela García por ser mi soporte y empuje en los momentos que más lo requería.

Un agradecimiento especial a mi querido hijo Daniel Brusso por toda su paciencia, su ayuda desinteresada y constante en todo el proceso de investigación y elaboración del presente trabajo.

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN

| | |
|---|----|
| Marco teórico | 2 |
| Conceptos acerca de la creatividad | 2 |
| Enfoques acerca de la creatividad | 8 |
| Indicadores básicos de la creatividad | 11 |
| Características de las personas creativas | 12 |
| Formas de creatividad | 14 |
| Bloqueos de la creatividad | 14 |
| ¿Cómo se presenta la creatividad en las etapas de desarrollo? | 15 |
| Relación entre creatividad e inteligencia | 17 |
| Creatividad verbal | 19 |
| Teorías de la creatividad | 19 |
| La comprensión lectora | 24 |
| Conceptualización sobre la comprensión lectora | 24 |
| ¿Qué es comprensión lectora? | 24 |
| Factores que intervienen en la comprensión lectora | 26 |
| Estrategias o habilidades cognitivas para una mejor comprensión lectora | 26 |
| Niveles de comprensión lectora | 27 |
| El proceso de la lectura | 30 |
| Modelos de lectura | 31 |
| Teoría de los esquemas | 35 |
| Estrategias para la comprensión lectora | 37 |
| Antecedentes | 38 |
| Investigaciones sobre la creatividad | 38 |
| Investigaciones sobre comprensión lectora | 43 |
| Problema de investigación | 47 |
| Hipótesis y objetivos | 49 |
| MÉTODO | 51 |
| Tipo y diseño de la investigación | 51 |
| Variables | 51 |
| Participantes | 52 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| Instrumentos de investigación | 54 |
| Procedimientos | 58 |
| RESULTADOS | 61 |
| DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS | 74 |
| Referencias | 82 |
| Anexos | |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Características de las personas creativas según sus dimensiones | 14 |
| Tabla 2. Género de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009 | 53 |
| Tabla 3. Edad de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009. | 53 |
| Tabla 4. Medias desviaciones estándar. | 61 |
| Tabla 5. Medias y desviaciones estándar por edades | 61 |
| Tabla 6. Medias y desviaciones estándar por genero | 62 |
| Tabla 7. Resultados por niveles de creatividad verbal de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009. | 62 |
| Tabla 8. Resultados por niveles de comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009. | 63 |
| Tabla 9. Creatividad verbal y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado. | 64 |
| Tabla 10. Fluidez y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado. | 65 |
| Tabla 11. Flexibilidad y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado. | 65 |
| Tabla 12. Originalidad y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado. | 66 |
| Tabla 13. Medida de correlación de Pearson. | 66 |
| Tabla 14. Prueba de creatividad verbal en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. | 69 |
| Tabla 15. Fluidez en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. | 70 |
| Tabla 16. Flexibilidad en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. | 71 |
| Tabla 17. Originalidad en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. | 72 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. La creatividad y los procesos cognitivos-afectivos | 6 |
| Figura 2. La creatividad y los tipos de pensamiento según Guilford (1967) | 8 |
| Figura 3. Modelos de lectura | 28 |
| Figura 4. Características del modelo interactivo | 29 |
| Figura 5. Estudiantes por género. | 53 |
| Figura 6. Estudiantes por edades. | 54 |
| Figura 7. Niveles de creatividad verbal. | 63 |
| Figura 8. Niveles de comprensión lectora. | 64 |
| Figura 9. Correlación entre creatividad verbal y comprensión lectora. | 67 |
| Figura 10. Correlación entre fluidez y comprensión lectora. | 68 |
| Figura 11. Correlación entre flexibilidad y comprensión lectora. | 68 |
| Figura 12. Correlación entre originalidad y comprensión lectora. | 69 |
| Figura 13. Niveles de creatividad verbal y comprensión lectora. | 70 |
| Figura 14. Niveles de fluidez y comprensión lectora. | 71 |
| Figura 15. Niveles de flexibilidad y comprensión lectora. | 72 |
| Figura 16. Niveles de originalidad y comprensión lectora. | 73 |

Resumen

El propósito de la presente investigación fue establecer la correlación entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria.

Se tomó una muestra disponible conformada por todos los estudiantes de ambos sexos de una institución educativa estatal del Callao (50 estudiantes entre los 10 y 13 años). Para medir la creatividad verbal se utilizó el test del pensamiento creativo de Torrance forma B (TTCT) adaptado para efectos de la investigación y para la comprensión lectora la prueba de complejidad lingüística progresiva (CLP5-A) de Alliende, Condemarin y Milicic, adaptado por Delgado (2005). Los resultados mostraron que existe una relación estadísticamente positiva y significativa entre las variables mediante la correlación de Pearson de .547. El 84% de los participantes con bajo nivel de creatividad verbal tienen a su vez un bajo nivel de comprensión lectora, lo mismo sucedió con las dimensiones de la creatividad: fluidez, flexibilidad y originalidad.

Abstract

The aim of this research was to establish the correlation between the verbal creativity and the reading comprehension in fifth grade primary students. An available sample was taken to all students from both sexes in a public school in Callao (50 students between 10 and 13 ages). In order to measure the verbal creativity, Torrance Test creative thinking was used. Form B (TTCT) was adapted for effects of the following research and the Linguistic Complexity Progressive (CLP5-A) of Alliende, Condemarin and Milicic, adapted by Delgado (2005). The results showed that a statistically positive and significant relation between the variables exists by Pearson's correlation was .547. 84% of the participants with low level of verbal creativity have as well a low level of reading comprehension, the same happened to the dimensions of the creativity: fluency, flexibility and originality.

INTRODUCCIÓN

Actualmente el concepto de educación ha cobrado un nuevo sentido, el acumular información deja ya de tener importancia para dar paso a un modelo en el que se aprecia más saber qué información requerimos en un momento dado, dónde podemos obtenerla, cómo la podemos relacionar, cómo podemos cambiarla y cómo podemos crear a partir de ella (Franco, 2004).

Por tanto sería necesario crear nuevas y mejores estrategias en cuanto a la creatividad verbal de los alumnos, ya que según refieren numerosos investigadores, esta es una capacidad que puede ser desarrollada y mejorada, que podría mejorar la comprensión lectora en los escolares, siendo esto de vital importancia, ya que si no se puede comprender lo que se lee esta actividad carecería de sentido, puesto que leer es comprender, siendo la lectura uno de los aprendizajes más importantes que brinda el colegio (Cassany, Luna y Sanz, 1994) y está presente en todas las áreas del Diseño Curricular Nacional.

La presente investigación es relevante, porque en nuestra comunidad educativa regional del Callao es poco lo que se ha investigado hasta ahora acerca de la relación existente entre la creatividad verbal y la comprensión lectora.

Al término de esta investigación se podrá saber si existe dicha relación con la finalidad de establecer estrategias educativas a seguir para estimular la creatividad verbal y mejorar el rendimiento en comprensión lectora.

Por ello la preocupación e interés de poder determinar la relación existente entre la creatividad verbal y la comprensión lectora, a fin de poder dar un aporte al ámbito pedagógico en futuras investigaciones sobre el tema.

Marco teórico

La creatividad.

Conceptos acerca de la creatividad

Diversos autores han propuesto definiciones de creatividad, las cuales presentan algunas similitudes, por ejemplo algunas están definidas desde el sujeto, entre sus seguidores se pueden mencionar a Guilford, Torrance; desde el proceso, entre los cuales se encuentra Bruner; y otros la definen desde el producto, como lo afirma Taylor (citados por González, C., 2004). La creatividad vista desde el sujeto estudia las características de la personalidad, las características intelectuales del sujeto; la creatividad vista desde el proceso estudia las fases y etapas por las que pasa el sujeto creativo durante la creación hasta llegar al proceso creativo y la creatividad vista desde el producto toma en cuenta los criterios que determinan el carácter creativo de una obra.

Los estudios sobre la creatividad no son recientes, pese a ello, los autores aun no logran ponerse de acuerdo sobre alguna única definición, existiendo gran cantidad de éstas, dependiendo de los fundamentos teóricos y filosóficos del enfoque, así como de los intereses metodológicos, lo cual dificulta una definición exacta; pero en lo que sí están todos de acuerdo es en su importancia y relevancia para el logro de la realización personal y desarrollo de las potencialidades, considerando que sería más que una condición necesaria en la vida moderna, y que por lo demás ha sido siempre así, ya que el medio constantemente ha obligado al hombre a modificarlo, para que este sea más adaptable a su entorno y poder mejorar su nivel de vida.

A fin de lograr consolidar un único concepto que oriente la presente investigación, se considera pertinente empezar con una explicación etimológica del término, para luego conocer las diferentes definiciones que algunos investigadores le dan a la creatividad. En este sentido, según su raíz etimológica la palabra creatividad deriva del latín “creare”, la cual está emparentada con “cresceré”, lo que significa crecer; por lo tanto la palabra creatividad significa “crear de la nada”, pero este concepto no existió siempre en la filosofía, teología o el arte; por ejemplo, los griegos no tuvieron esta palabra y los romanos nunca lo emplearon a estos campos; no obstante, en los siguientes mil años fue tocado

solamente por la teología, a lo largo de la historia esta palabra o concepto se ha ido desarrollando (citado en López, R., 2003).

En el siglo XIX el término creador se incorpora al lenguaje del arte como sinónimo del artista, apareciendo nuevas expresiones como “creador” y “creatividad”. Desde mediados del siglo XX diversos autores con variados enfoques exponen sus posturas frente a la creatividad, las cuales incluían a toda manifestación cultural, a partir de allí se comenzó a hablar de creatividad en la ciencia, la política, la tecnología, etc. Uno de los pioneros es Guilford en 1950 (citado en López, R., 2003).

Fue Guilford quien pronunció una conferencia sobre creatividad en la Asociación Americana de Psicología (APA) en el año 1950, constituyendo así el inicio de la investigación científica. En este sentido Guilford relaciona a la creatividad con las capacidades de la mente, es decir con las facultades superiores del sujeto, señalando que no es un don particular de unos pocos, al contrario, Guilford aseguraba que todos los individuos poseen éstas aptitudes en mayor o menor grado (citado en López, R., 2003).

Por tanto Guilford incorpora una teoría concreta y consistente sobre la creatividad, relacionándola al conjunto de aptitudes intelectuales del sujeto, alejándola de interpretaciones míticas, sosteniendo que todos los seres humanos son seres creativos, por lo tanto la creatividad es un elemento del aprendizaje, y aprender es captar nuevas informaciones. La creatividad en consecuencia pertenece a los aspectos generales del aprendizaje y como tal puede ser adquirido y transferido, por lo mismo, a otros campos y funciones (citado en López, R. 2003).

Si bien a partir de Guilford se inicia el estudio de la creatividad, otros autores también la han definido, por lo que a continuación se hará una breve referencia a alguno de ellos:

Carrasco y Basterretche (1995) refieren que la creatividad es la capacidad de relacionar, escoger, reestructurar, organizar y cambiar los estilos pasados o la información recogida en composiciones únicas que darán lugar a producciones distintas y nuevas, bien que sean nuevas para el sujeto-autor (expresión, descubrimiento) bien que sean nuevas para su ambiente (innovación), es decir que estas producciones no tienen precisamente que ser nuevas para el mundo.

De igual manera Lowenfeld (1980, citado en Cerda, 2000) sostiene que la capacidad creadora es considerada generalmente como una conducta constructiva, fruto que se hace visible en la acción o producción, sosteniendo que no tiene que ser un fenómeno único en el mundo, pero si, debe de ser básicamente una contribución del individuo.

Existen definiciones que describen a la creatividad como la capacidad de buscar nuevas soluciones para la resolución de problemas, entre los que comparten esta idea se encuentran: Guilford (1997, citado en Cerda, 2000), Torrance (1978, citado en Cerda 2000), Gardner (1998), Paredes (2000).

Guilford (1977, citado en Cerda, 2000) afirma que la creatividad es la combinación de dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente. El primero es el que sirve para resolver problemas que tienen una única respuesta bien definida, mientras que el pensamiento divergente es el que sirve para tratar problemas que tienen diferentes respuestas, alejándolas de soluciones únicas y preestablecidas, siendo por lo tanto un pensamiento más genérico y más impreciso. Estas dos formas de pensamiento se dirigen hacia un aspecto que se convirtió en el denominador común de las nuevas teorías sobre la creatividad: la solución de problemas.

Del mismo modo Torrance (1978, citado en Cerda, p. 32, 2000) sostiene que la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar las dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados.

En tanto Gardner (1998, p. 53) define al individuo creativo “como una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos, o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Igualmente, Paredes (2000) define a la creatividad como la capacidad de distinguir nuevas opciones y hacer algo con ellas. El cambio, sostiene, se produce cuando

una persona va más allá de la observación de un problema y prueba a poner en práctica una solución.

En síntesis para estos autores la creatividad consiste en distinguir un problema, tener una idea, hacer algo sobre ello y obtener resultados positivos.

También existen autores que se refieren a la creatividad desde un enfoque cognitivo, tales como: Betancourt (2003), Sánchez, H. (2003, citado en Delgado, 2007), Meza (2003), Papalia (1990), Hidalgo (2000, citado en Rimari 2003).

Betancourt (2003) refiere que la creatividad es el potencial que posee el ser humano, compuesto por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de un contexto se manifiestan, para generar productos diferentes.

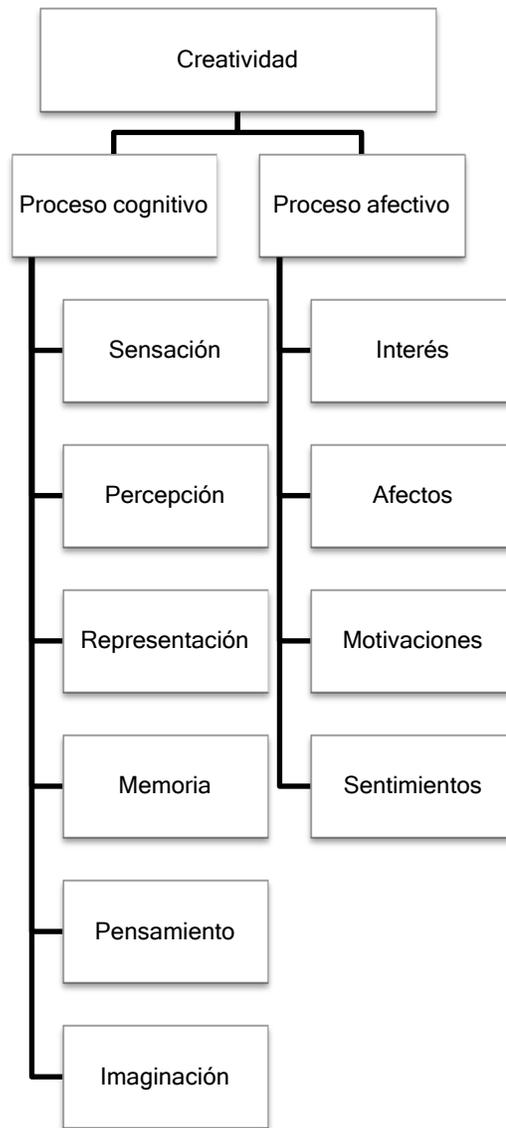
Asimismo Sánchez, H. (2003, citado en Delgado, 2007) considera que el pensamiento creativo se hace visible en el comportamiento creativo, siendo una capacidad que se forma y desenvuelve a partir de la unión de los procesos psicológicos, cognitivos y afectivos, lo que predispone a toda persona a organizar respuestas originales y novedosas frente a un hecho determinado o a un problema que debe solucionarse, dejando de lado las soluciones conocidas y buscando opciones de solución que lleven a nuevas soluciones o a nuevos resultados.

De igual modo Meza (2003) sostiene que la creatividad es una función psicológica cómo resultado del interjuego de procesos cognitivos básicos (atención, percepción, memoria) y superiores (razonamiento, pensamiento, solución de problemas, lenguaje) y procesos complejos (aprendizaje y desarrollo cognitivo), lo cual permite al sujeto generar productos nuevos y originales.

A su vez Papalia (1990) ve a la creatividad como una capacidad de carácter cognitivo afectiva, donde la persona puede acceder y organizar un proceso psicológico el cuál lo lleve a mostrar un comportamiento distinto, original, flexible, fluido y organizado, encaminado a la búsqueda, y solución de un problema.

De forma similar Hidalgo (2000, citado en Rimari 2003) considera que la creatividad es una acción liberadora en la que la persona debe acrecentar no solamente

sus capacidades cognitivas, sino también su dimensión afectiva y comportamental, (actitudes y hábitos), sostiene la tesis de que toda persona es creadora desde su nacimiento.



Nota: *Elaboración personal*

Figura 1.
La creatividad y los procesos cognitivos-afectivos

En tanto Bono (1970, citado en Carabus, Freira, Gonzáles y Adalgisa, 2004) sostiene que el pensamiento lateral o creativo constituye una forma de utilizar la mente que opera paralelamente o en forma alternada al pensamiento lógico-racional y es capaz de ser desarrollada a través de técnicas específicas, desligando así a la creatividad de la inspiración espontánea e involuntaria, para poder ejercitarla de forma deliberada.

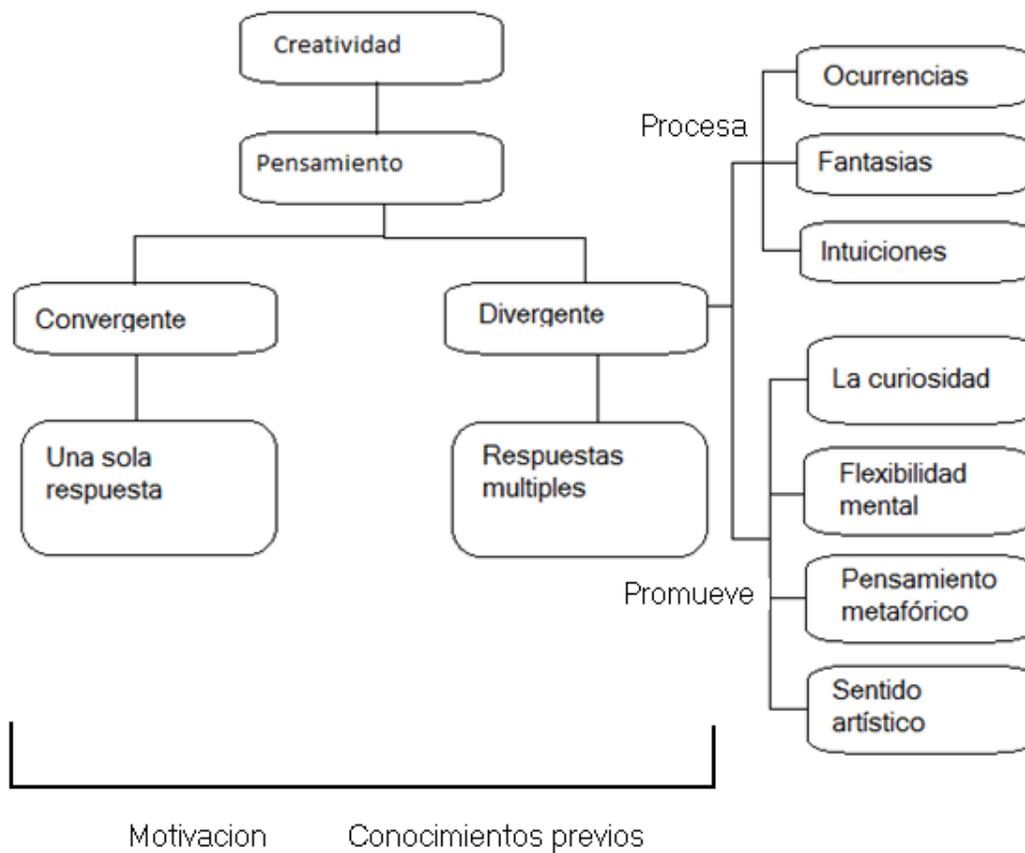
Mientras que para Bruner (1956, citado en Galimberti, 2002) define que el acto de crear es cualquier acto que cause una sorpresa beneficiosa, es decir una transformación específica, impensada en las diferentes acciones en que el hombre se encuentre involucrado.

Es importante también, tomar en cuenta algunos otros conceptos con los que se relaciona la creatividad, por ejemplo: pensamiento lateral, pensamiento creativo, conducta creativa, imaginación creadora, pensamiento productivo, innovación, talento, genialidad.

Asimismo, el concepto creatividad también ha sido asociado con el pensamiento divergente y el convergente. El pensamiento divergente, es la capacidad para descubrir respuestas nuevas y originales; y el pensamiento convergente es la capacidad para encontrar una única respuesta correcta. Estos pensamientos estarían también muy relacionados con la motivación, los conocimientos previos, el aprendizaje, la independencia de carácter y la determinación. En el Pensamiento divergente (Guilford, 1967, citado en Churba, 2007) señala que se siguen caminos que van en diferentes direcciones, para hallar la solución del problema se modifica la dirección en el momento que sea preciso, consiguiendo así respuestas múltiples que pueden ser todas correctas y adecuadas. El pensamiento divergente procesa ocurrencias, fantasías e intuiciones, promueve la curiosidad, la experimentación, el asumir riesgos, la flexibilidad mental, el pensamiento metafórico y el sentido artístico.

Resumiendo se podría decir que la creatividad no significa la obtención de las cosas a partir de la nada, ya que partiendo de lo que ya existe, se puede crear algo nuevo y diferente, cuando se habla de lo nuevo se refiere incluso a una pequeña modificación que antes no existía, siendo esta una actividad intencionada y dirigida a un fin específico: la solución de problemas, con soluciones diferentes y originales, definiendo entonces a la creatividad como un conjunto de aptitudes que están vinculadas a la personalidad de todo

ser humano, lo cual le permite a partir de una información previa y mediante una serie de procesos cognitivos, transformar dicha información para la solución de problemas con



originalidad y eficacia.

Nota: *Elaboración personal*

Figura 2.
La creatividad y los tipos de pensamiento según Guilford 1967

Enfoques acerca de la creatividad.

Si bien existe una diversidad de definiciones acerca de la creatividad dependiendo de los fundamentos teóricos y filosóficos del autor, estos podrían ser explicados a través de los enfoques que los sustentan, los cuales se explican a continuación:

Desde el enfoque biológico, se le considera a la creatividad como la capacidad de pensar más allá de las ideas admitidas, combinando de forma original los conocimientos, relacionándola con el pensamiento divergente y el hemisferio derecho, haciendo la salvedad que ésta es válida cuando la inteligencia cultural rige de manera justa la conducta de la persona, cuando utiliza la información obtenida aprendida y procesada por el hemisferio izquierdo.

Sternberg (1988, citado en Codina, 2008), refiere que para que la creatividad constituya parte de una solución práctica, es preciso cambiar las ideas, en originales y novedosas, que compensen debidamente las necesidades de la sociedad, pudiéndose esto lograr sólo con la participación del pensamiento convergente, del cual depende el hemisferio izquierdo, ya que aquí se ordenan y organizan las ideas iniciales; de esta manera, ambos hemisferios cerebrales están especializados, pero a la vez interconectados por el cuerpo calloso, por tanto, si en el hemisferio derecho nace la imaginación producto de la capacidad creativa de las personas, en el hemisferio izquierdo surge la creación producto de un razonamiento estructurado y lógico orientado a satisfacer una necesidad.

Siguiendo este mismo enfoque, los estudios realizados por Sperry en el año 1974, muestran que los hemisferios cerebrales no procesan las mismas informaciones sino que comparten las tareas, siendo el hemisferio izquierdo el que se encarga de los aspectos generales de la comunicación, analizando la información oída, como también la escrita y el lenguaje corporal, dándose aquí el pensamiento convergente, puesto que trabaja de forma lógica y racional, perdiendo, sin embargo, en las relaciones abstractas y complejas, mientras que el hemisferio derecho, se ajusta al procesamiento de las informaciones no verbales, se interesa por las imágenes, las sensaciones, las emociones y las

informaciones espaciales, dándose aquí el pensamiento divergente, siendo éste el que procesa las ocurrencias, fantasías e intuiciones (citado en Morcillo, y Alcahud, 2005).

Investigaciones efectuadas últimamente corroboran esto: “El hemisferio izquierdo tiene que ver con las funciones lógicas: escritura, razonamiento, ritmo y ‘orden’ y el hemisferio derecho tiene relación con la intuición, las emociones, la imaginación, la creatividad, la música y el caos” (Majaro, 1988, citado en Codina, 2008).

A su vez Venturini, (1998, citado en Carevic, 2006) también desde el enfoque biológico, considera a la creatividad como la capacidad humana capaz de modificar la visión que el ser humano tiene de su entorno a partir de la relación con su yo esencial, permitiéndole idear nuevas formas de relacionarse y crear nuevos objetos; lo cual estaría fuertemente establecida por los genes, pero también que puede ser desarrollada y estimulada, ya que la estructura cerebral se va modificando según la actividad que se tenga, donde el estímulo creativo estimularía al cerebro.

Llegando entonces a la conclusión de que para crear o innovar se pone en funcionamiento todo el cerebro, por consiguiente una persona creativa no brinda ideas sin conexión, ilógicas o raras, sino que logra formar una concordancia entre las ideas y la acción, entre el juicio y la intuición, entre lo esperado y lo inesperado, para que esto pueda darse es preciso que se origine un intercambio de experiencias y acercamiento entre los dos hemisferios cerebrales, donde la estructura cerebral se puede llegar a modificar mediante los estímulos.

Algunos autores, dentro de la psicología académica humanista sostienen que el potencial creativo es natural y que éste se puede mejorar y favorecer su desarrollo según el medio donde se desenvuelve (De Tavira, 1996).

Csikszentmihalyi (1995, citado en Carevic, 2006), define a la creatividad desde una perspectiva integrada, como una función de tres elementos: campo (lugar o disciplina donde ocurre), persona (quien realiza el acto creativo) y dominio (grupo social de expertos); definiéndola como “el estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear, resolver problemas de manera relevante y divergente originales y eficaces” (<http://psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>).

Es posible que se pueda hablar de diferentes tipos de creatividad o niveles, aunque hay algo común y característico en todos ellos, que es el estado de conciencia lo que permite formar un conjunto de procesos que se utilizan para identificar, plantear y resolver problemas de manera divergente, desde una perspectiva integrada, esto sería el concepto de creatividad, puesto que une el producto, el proceso, la persona y el contexto.

Indicadores básicos de la creatividad

Guilford (1950) manifiesta un gran interés por el concepto creatividad, es más se le considera como uno de los iniciadores de este fenómeno; una de sus principales contribuciones fue demostrar que la creatividad y la inteligencia son cualidades diferentes, él señaló ocho habilidades que componen la creatividad. A continuación se describen precisamente esas habilidades (citado en López, R., 2006).

- Sensibilidad para los problemas, necesidades y sentimientos de los demás, percibiendo todo lo inusual o prometedor que posee la situación en la que trabaja.
- Fluidez o aprovechamiento de la situación en el sentido de utilizar cada paso terminado como una nueva posición desde donde evaluar el problema para seguir adelante, siendo la característica de la creatividad en la cual se es capaz de apreciar en las personas su facilidad para generar un número elevado de ideas o soluciones respecto a un tema o problema determinado.
- Flexibilidad, es la capacidad de adaptarse de forma rápida a los cambios y situaciones nuevas, y de sacar ventaja de las dificultades inesperadas. La flexibilidad es la variedad de ideas originadas para afrontar los problemas desde diferentes ángulos. Es la dimensión mediante la cual se puede valorar las distintas maneras que tienen las personas para dar respuestas a unas mismas situaciones o problemas, es decir permite observar la manera de resolver por procesos diferentes o a través de categorías diferentes de respuesta.

- Originalidad, es una dimensión de la creatividad que permite valorar un comportamiento como único, distintivo, novedoso o innovador cuando se trata de dar respuesta a una situación o problema, es medida en términos de respuestas no convencionales o que son estadísticamente infrecuentes.
- Redefinición, es la capacidad para ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles un nuevo uso o sentido, en donde se puede reacomodar ideas, personas o cosas para trasponer sus funciones y usarlas de nuevas maneras, como por ejemplo darle nuevos usos a cosas conocidas.
- Análisis o abstracción de componentes y comprensión de dichas relaciones, es la capacidad de extraer detalles del “todo”.
- Síntesis es la capacidad de combinar elementos para llegar a un todo creativo.
- Penetración, es la capacidad para profundizar en las propias experiencias.

A estas habilidades mencionadas, se debe de complementar cuatro indicadores, los cuales son mencionados por expertos del diseño y construcción de escalas de evaluación de la creatividad (Guilford, De Bono, Torrance...) que sirven para evaluar el producto creativo, estos indicadores son:

- Fluidez Verbal: Referida a la capacidad para producir un gran número de ideas y expresarlas en forma verbal, gráfica o motriz.
- Flexibilidad: Capacidad de cambiar modos de pensar, dar respuestas variadas, modificar las ideas, la persona flexible es aquella que ha de adaptarse a las circunstancias del momento, lo opuesto a la flexibilidad es la rigidez mental.
- Originalidad: Capacidad de reproducir ideas que no pertenezcan a caminos conocidos, repetidos o trillados. Se puede evaluar en forma verbal, gráfica o plástico motriz.
- Elaboración: Capacidad de ampliar y embellecer proyectos con ideas nuevas y detalles.

Características de las personas creativas.

Cabe precisar que no existe ningún estereotipo de la persona creadora, aunque todas presentan ciertas semejanzas. Para Guilford (1978, citado en Cerda p. 31, 2000) “La creatividad en sentido limitado se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente y la habilidad para realizar transformaciones semánticas.

Gardner (1993) define al individuo creativo como “una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas de un campo que al principio es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”.

Mientras tanto, Cattell (1972, citado en Gonzales,2008) pudo identificar dieciséis factores de personalidad, sosteniendo que la creatividad está fuertemente asociada con el primer rasgo de bipolaridad (suavidad-dureza), que caracteriza a las personas que son exigentes, impacientes, dependientes, inmaduras, tiernas, sentimentales, con capacidad para expresar sentimientos desagradables, gusto por caprichos, imaginativos, tendencia a la angustia y a estar con gente, también menciona otros rasgos como la introversión, dominación social y estabilidad emocional con tensión.

Paredes (2000) a su vez añade que, las personas creativas tienden a presentar las siguientes características:

Manifiestan una gran curiosidad intelectual, es decir quieren saber el porqué de las cosas, disciernen y observan de una manera diferenciada, tienen en sus mentes amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas, demuestran empatía hacia la gente y las ideas divergentes, la mayoría pueden ser introvertidos, no están pendientes de lo que los otros piensan de ellos y se hallan bastante liberados de restricciones e inhibiciones convencionales, no son conformistas en sus ideas, pero tampoco anticonformistas. Son más bien auténticamente independientes, poseen capacidad de análisis y síntesis, poseen capacidad de redefinición, es decir reacomodan ideas, conceptos, gente y cosas, para transponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.

Otros autores como Sánchez, H. (2007), también definen las características de una persona creativa como:

Imaginación, las personas creativas gozan de gran imaginación, interés y alerta frente a los problema, confianza en sí mismo y en las propias excentricidades, búsqueda de implicaciones, capacidad metafórica, amplitud de interés e integración, capacidad de síntesis, aceptación de sí mismo, habilidad para reestructurar ideas, curiosidad y concentración, tienen el deseo de conocer más y están abiertos a nuevas ideas y experiencias, trabajan consistentemente y con profunda concentración, coherencia y organización, competencia consigo mismo, es decir, “contra reloj”, persistencia, dedicación, tenacidad, actúan con determinación y no se dan por vencidos fácilmente, buen humor, usan el humor para mantener el equilibrio en la vida, presencia por la complejidad como problema y la simplicidad como solución.

En cuanto Torrance (1970) propone como claves confiables de la creatividad: La flexibilidad, la sensibilidad ante los problemas, la redefinición, la conciencia de sí mismo, la originalidad y la capacidad de perfección.

Tabla 1.
Características de las personas creativas según sus dimensiones

| Dimensión | Medible | Creativo | No creativo |
|--------------|-------------------------------|---|----------------------------------|
| Fluidez | Por la cantidad de ideas | Produce un gran número de ideas | Estancamiento de ideas |
| Flexibilidad | Por la variedad de ideas | Produce gran variedad de ideas | Rigidez mental |
| Originalidad | Estadísticamente infrecuentes | Produce respuestas poco frecuentes e ingeniosos | Respuestas conocidas o trilladas |

Nota: *Elaboración personal*

Formas de creatividad

Existen diversas formas de creatividad, pudiéndose manifestar en lo: Artístico plástico, plástico motor, literario, musical, científico, tecnológico, práctico, interpersonal.

Bloqueos de la creatividad

Para Rodríguez y Fernández (2002) existen una diversidad de bloqueos a la solución creativa de problemas entre ellas se puede mencionar a la:

Fijeza funcional: dificultad para buscar usos diferentes a cierto elemento, recurrencia de hábitos: costumbre de echar mano de procedimientos anteriormente utilizados por nosotros o nuestros antecesores con algo de éxito. Poca disposición mental: bloqueo que aparece como consecuencia de las múltiples preocupaciones que la vida cotidiana nos plantea, falta de confianza personal, tendencia a evitar los problemas, búsqueda de soluciones complicadas cuando la mayoría de problemas tiene soluciones sencillas, bloqueos culturales o psicológicos.

¿Cómo se presenta la creatividad en las etapas de desarrollo?

Para Sánchez, H. (2003, citado en Delgado, 2007, p. 7)

El pensamiento creativo o creatividad humana se manifiesta de múltiples formas y en diversas circunstancias. Desde que el niño nace, dado su carácter activo y asimilador puede mostrar indicadores de creatividad en su actividad diaria, en el juego, en el estudio, en sus aficiones, etc. Los cuales posteriormente van definiendo tipos específicos de conducta creativa.

En el desarrollo de la creatividad a través de las etapas Piagetanas a partir del trabajo de Sánchez, H. (2007, p. 85-89) se evidencian cuatro etapas claramente diferenciadas del desarrollo cognitivo humano que son: Sensorio-motriz, pre-operacional, operacional concreto y operacional formal.

-La creatividad en la etapa de la inteligencia sensorio-motriz:

Define el desarrollo intelectual del niño aproximadamente durante sus dos primeros años de vida.

Desde el punto de vista del pensamiento creativo, sus manifestaciones se presentan desde el momento en que el niño es capaz de responder a su medio de forma activa, con nuevas conductas ya sea manipulatorias y/o de transformación, evidenciándose, hacia la culminación de dicha etapa, cuando comienza a mostrar curiosidad por los objetos que lo rodean y a efectuar combinaciones y representaciones simbólicas.

Torrance (1970) afirma que se encuentran los inicios del pensamiento creador en las actividades manipulativas, exploratorias y experimentales del infante y en el uso de expresiones en el esfuerzo por descubrir y verificar el significado de las expresiones faciales y gestos de otras personas.

-La creatividad en la etapa pre-operacional:

Esta etapa se organiza cronológicamente entre los dos y siete años de edad. Se inicia con la aparición gradual del lenguaje y la función simbólica.

Entre los dos y cuatro años de edad aparece el juego simbólico y la formación de las primeras representaciones. La función simbólica y representativa marca el punto de referencia básico para el desarrollo del pensamiento creativo. El niño va simbolizando sus propias experiencias, pudiendo formarse muchas representaciones, dando lugar así a la formación de la fantasía y la imaginación. Esto lo podemos reconocer en los juegos simbólicos que realiza el niño y en la atribución de diversos significados a los objetos.

Según Lowenfeld (1984, citado en Sánchez, H. 2007, p. 86) el comportamiento creativo en el niño comienza tan pronto como logra trazar los primeros rasgos (grafías) y representaciones, y lo hace inventando sus propias formas y posiciones de sí mismo de una manera únicamente suya.

Desde los cuatro hasta los siete u ocho años de edad, el niño elabora las primeras nociones y conceptos intuitivamente y construye representaciones e imágenes más complejas, a la cual se le une un aumento en el desarrollo de la capacidad lingüística aunque todo ello está determinado por la percepción y la centración de los objetos percibidos, lo que puede desviar o confundir sus

respuestas o aceptarlas de manera intuitiva. Se organizan operaciones incompletas y cuasi simbólicas que definen el razonamiento intuitivo.

Formada la función simbólica y con ello el desarrollo de la imaginación y la fantasía, así como la formación del pensamiento pre-lógico que lo lleva a la curiosidad y al descubrimiento de las cosas que no conoce, se le abren las puertas al niño para el desarrollo del pensamiento creativo.

-La creatividad en la etapa de las operaciones concretas:

Caracteriza el intervalo de los 7 a 11 años de edad, aparece las operaciones intelectuales y la reversibilidad del pensamiento pero ante situaciones concretas que nacen de las acciones físicas formando las operaciones lógico-concretas. El niño es capaz de realizar operaciones siempre y cuando tenga la oportunidad de percibir y manipular el material concreto que se le presenta.

Las potencialidades del niño por desarrollar nuevas formas de conducta creativa en esta etapa se verán más limitadas por el nivel concreto de actuación en la solución de problemas o en el descubrimiento y/o creación de nuevos problemas. En términos de Bruner (1956, citado en Sánchez, H. 2007, p. 88) una variación significaría el manejo adecuado de los niveles diferenciados de representación en el niño, niveles importantes para la formación de estrategias cognitivas creativas.

Se observa que las mejores expresiones de la creatividad en esta etapa se dan dentro del terreno de la creatividad artístico-plástica, literaria o musical.

-La creatividad en la etapa de operaciones formales:

Se presenta a partir de los 12 o 13 años aproximadamente, caracteriza al pensamiento formal, abstracto y simbólico. El pensamiento del púber se vuelve hipotético-deductivo, realizando las operaciones intelectuales sin necesidad de recurrir a lo factual o concreto.

Para Heinelt (1992, citado en Sánchez, H. 2007) la creatividad en la adolescencia marcha aparejada al buscar, descubrir y preguntar. El tema central del adolescente es el encuentro de su propia identidad. El adolescente en esa etapa está en condiciones de desarrollar formas variadas de comportamiento creativo, sean estas artístico-plásticas, literarias, musicales, científico-técnicas u otras, las mismas que estimuladas y canalizadas adecuadamente pueden llevarlo a formar capacidades especiales que caracterizan el comportamiento talentoso, en esta etapa es capaz de desarrollar su pensamiento creador de una forma más sistemática, organizando o creando situaciones problemáticas, experimentando estrategias de solución de problemas y aplicando las deducciones lógicas.

La fluidez, flexibilidad y originalidad, factores generales de la creatividad descubiertos por Guilford (citado en Gonzáles 2008) se desarrollan de manera evolutiva, desde el primer año de vida, creciendo hasta los cuatro años, decreciendo a los nueve, volviendo a incrementarse de los 10 a 11 años y decreciendo nuevamente a los doce, para volver a acrecentarse hasta los 16, Ullman, 1972 (citado en Gonzáles 2008).

Relación entre creatividad e inteligencia

Las personas muy creativas no siempre están en el grupo de las personas más inteligentes, normalmente se les encuentra en la mitad superior (citado en Carrasco y Basterretche, 1995).

Para De Zubiría (1988) los individuos con poca inteligencia suelen ser poco creativos, los individuos con inteligencia media suelen ser medianamente creativos y los individuos inteligentes no obligatoriamente son muy creativos. Resume que la inteligencia es condición necesaria para el desarrollo de la creatividad, pero no condición suficiente para ser creativo, se necesita además de ser inteligente y lógico, ser fluido, flexible, original, arriesgado. Torrance (1974 citado en López, R. 2006) después de varios años de investigación siguiendo la línea de Guilford consideró que la creatividad es un factor independiente de la inteligencia general.

Sánchez, H. (2007) refiere que la creatividad y la inteligencia son dos capacidades que están íntimamente relacionadas, en este sentido la creatividad es la forma más elevada de manifestación de la conducta inteligente del ser humano. Todo acto inteligente implica cualquiera de tres situaciones que manifiestan explícitamente originalidad: Identificar un problema y darle solución logrando una nueva respuesta, descubrir un problema nuevo y darle una solución original, inventar un problema y buscar una solución original.

Por mucho tiempo la inteligencia ha sido considerada como una capacidad conformada por factores o habilidades. Los últimos estudios en torno a la inteligencia ya no la consideran como una capacidad exclusiva sino mas bien dentro del enfoque cognitivo como estrategia de solución de problemas.

Para De Zubiría (1988) la creatividad es una capacidad que está formada por un sistema de habilidades organizadas con el fin de desempeñar una tarea, es la capacidad de construir estructuras ideativas y novedosas, este autor sostiene que la inteligencia es parte de la creatividad, criterio que desde posiciones teóricas no comparten muchos autores. Siendo interesante sobre todo su propuesta en lo que respecta al mecanismo de la creatividad y la posibilidad de desarrollarla en la escuela.

Según Monreal (2002, citado en Velasco, p. 34) la creatividad y la inteligencia interactúan entre sí en forma compleja, asegura que la genética y el ambiente son complementarios en la generación de la conducta humana y en concreto en la creatividad del individuo, las disposiciones genéticas desarrollan sus potencialidades según la interacción y la estimulación que reciben del ambiente.

Creatividad verbal.

¿No podríamos decir que cada niño que juega se comporta como un escritor creativo, en cuanto que crea un mundo propio o, mejor reorganiza las cosas de este mundo en un modo nuevo que le agrada?... El escritor creativo hace lo mismo que el niño. Crea un mundo de fantasía que toma muy en serio -es decir que

reviste de gran cantidad de emoción- al tiempo que lo separa nítidamente de la realidad (Freud, citado por Gardner, 1988, p.43).

Desde hace más de tres décadas, los textos narrativos han sido motivo de estudios de numerosos investigadores como Mandler, (1983), Van Dijk, (1978), Stein y Glenn (1979) (citados por Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007), los cuales han realizado investigaciones tomando como base de sus análisis la estructura del cuento, para estimular su producción y también asegurar su comprensión.

Asinov (1989, citado en Soriano, 1995) recalca que, hace algunos siglos el leer y escribir eran privilegios de unos pocos, ya que se creía que leer y escribir exigía competencias complejas, y de un nivel tan elevado, que exclusivamente algunos cerebros afortunados, podrían alcanzar tales competencias; y todavía hoy, pocos hacen uso pleno de todo su potencial creativo, predominando aun la creencia de que la creatividad es una facultad de unos pocos elegidos, que nacieron con el don de la creatividad.

Pero afortunadamente en la actualidad, esta idea va quedando ya desterrada, por tanto Flores (2003, citado en Rimari, 2003) propone en su libro creatividad y educación, que en la infancia se debe de propiciar la expresión verbal, ya que esta puede ser la mejor escuela de la creatividad. La educación que nos han impartido está basada en la aptitud para recordar y repetir información, siendo ésta una educación incompleta y cercenadora del pensamiento creativo.

Torrance (1970) define a la creatividad como el proceso de apreciar problemas o lagunas en la información la formación de ideas o hipótesis, el poder verificar y modificar esas hipótesis para luego comunicarlas, pudiendo determinar productos muy diferentes, verbales y no verbales, concretos y abstractos, contribuyendo con ideas originales, apartándose de un camino conocido, para estar abierto a las experiencias, permitiendo que una cosa lleve a la otra, recombina las ideas o viendo nuevas relaciones entre ellas. Definiendo la creatividad como un producto, cuando los resultados del proceso terminan en una invención, en un producto mejorado, una obra literaria, una composición, etc., en el niño ésta puede ser una canción, un cuento, un poema.

Torrance (1970) sostiene que el hombre prefiere aprender en forma creativa: Explorando, manipulando, preguntando, experimentando, arriesgando, verificando y modificando ideas, agregando además, que los niños al escribir historias imaginadas, lo hacen de forma más original e interesante cuando no se les pide que lo hagan prestando gran atención a la expresión correcta, manifiesta también que muchos atribuyen su capacidad de pensar ideas originales gracias a su buena memoria, a las lecturas o sus experiencias pasadas.

Desrosiers (1978) refiere que los niños que han comprendido que un texto puede ser un medio de expresión del mundo y de su ser, aún sin conocer ningún procedimiento retórico, recurren en forma espontánea al juego de las figuras, juega con las palabras, inventa formas nuevas, arreglos no conocidos, concluyendo que la estructura de la creatividad verbal de los textos es como un juego de figuras, él cual se basa en oposiciones y relaciones en el plano de la lengua y en el de la morfología, considerando a la creatividad verbal como algo esencialmente formal, que se fundamenta en el modo de expresar las cosas y no en las cosas mismas.

Los cuentos podrían ser una buena estrategia para desarrollar la capacidad verbal, así lo comprobó Sipe (1993, citado en Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007) cuando llevó a cabo un estudio con alumnos de sexto grado que consistía en comparar cuentos tradicionales y variantes modernas para luego crear sus propias versiones de esos cuentos, llegando a la conclusión, de que el trabajo con cuentos tradicionales y sus nuevas transformaciones ayudan a hacer conexiones entre la lectura y la escritura.

La creatividad verbal se manifiesta en la poesía, la narración, el cuento, la novela, el ensayo.

La mayoría de los investigadores de la creatividad la definen en forma general, a pesar de que ésta puede manifestarse en diferentes campos o disciplinas específicas, cómo: literaria, plástica, gráfica, etc. con el propósito de ofrecer un marco para la valoración y acceso a la creatividad, que pueda ser aplicado a todos los ámbitos, por tanto se podría siguiendo el enunciado de Torrance, 1978, definir a la creatividad verbal como el proceso de presentar un problema a la mente, ya sea imaginado, suponiendo, meditando, contemplando, lo cual conlleva a la búsqueda de soluciones, a hacer

especulaciones, a probar y comprobar esas hipótesis, ha modificarlas si es necesario, llegando a cristalizarse en creaciones verbales novedosas.

Teorías de la creatividad.

A continuación presentaremos brevemente las corrientes psicológicas enfocadas al tema de la creatividad:

Teoría asociacionista: Relacionada a la capacidad asociativa con la creatividad, referida al proceso de libre asociación, crea un nexo entre el problema y la solución, considerando al proceso de la asociación nueva más creativa cuando más alejada esté de los elementos asociados. Mednick 1962 (citado en Sánchez, H., 2003) sostiene que la creatividad es un proceso de transformación de elementos asociativos, para crear nuevas combinaciones que responden a algún requerimiento específico.

Teoría Gestáltica :La creatividad supone un proceso de reestructuración perceptual, en la cual se ve primero el todo antes que las partes, el agrupamiento, la reorganización están siempre referidos al todo. Wertheimer 1959, citado en Sánchez, H., 2003) define a la creatividad como una acción mediante la cual se produce o moldea una nueva idea o visión, surgiendo esta novedad de forma repentina, por comprensión súbita, por reorganización del espacio perceptual o insight.

Teoría existencialista: Se fundamenta en que el encuentro de la persona con su propio mundo, con el entorno y con el mundo del otro, posibilita la creatividad: La forma como el sujeto ve al objeto hace la diferencia entre un creador y otro. Rollo May, Citado en Sánchez, H., 2003) considera que la creatividad es un encuentro en un grado de ahondamiento o compenetración de un verdadero compromiso, siendo la creatividad el producto de la máxima salud emocional.

Teoría del aprendizaje o la transferencia de la creatividad: Guilford, 1950, citado en Sánchez, H., 2003) toma como base su teoría de la estructura del intelecto que consta de tres dimensiones: los contenidos del pensamiento, sus operaciones y sus productos, definiendo a la creatividad como un elemento de aprendizaje, siendo aprender captar nuevas informaciones, por tanto el individuo creativo capta nuevas informaciones o establece relaciones nuevas con las informaciones viejas.

Teoría interpersonal o cultural: Es un enfoque integrador del ser humano, considera que el entorno, la cultura y los semejantes actúan en dependencia con la personalidad. Adler, 1927, citado en Sánchez, H., 2003) considera a la creatividad como la utilidad suprema y desarrolla el concepto de fuerza creativa del individuo, en servicio de su persona y la de los demás.

Teoría evolutiva de Piaget: Surge del proceso de adaptación e interacción biológica y de los mecanismos de asimilación y acomodación, los cuales mediante el mecanismo de adaptación permiten el equilibrio del hombre con el medio. Piaget, 1965, citado en Sánchez, H., 2003) sostiene que el mecanismo de asimilación permite entender el carácter creativo de la actividad humana, siendo la creatividad la forma más elevada de cómo se manifiesta la inteligencia, puesto que la actividad intelectual se hace presente en la necesidad de inventar una solución buscando una respuesta nueva u original.

Teoría de las inteligencias múltiples: Gardner, 1988, citado en Carevic, 2006), señala que el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo, de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Considerando a la creatividad como un fenómeno multidisciplinario, polisémico y multifuncional, considerando tres elementos centrales: Individuo: diferenciando el mundo del niño dotado, pero aún sin formar, y la esfera del ser adulto, ya seguro de sí mismo, dándole importancia a la sensibilidad para con los modos en que el creador hace uso de la cosmovisión de niño pequeño; trabajo, referido a los campos o

disciplinas en que cada creador trabaja; los sistemas simbólicos que usa frecuentemente; Las otras personas: considerando la relación entre el individuo y a las otras personas de su mundo, ya que la presencia de otras personas es fundamental.

Teoría factorial: relaciona a la creatividad con factores intelectuales y rasgos de la personalidad, basándose en el pensamiento divergente de Guilford, 1950 (citado en Figueroa, J., 2006). Se utilizan cuestionarios y test para medir la creatividad. Los estudios psicométricos están centrados en estudios de contextos escolares.

Torrance 1974, siguiendo la teoría de Guilford, 1950, (citado en Prieto y Castejon, citados en Laine, 2005) consideró a la creatividad como un factor independiente de la inteligencia general, señalando a la persona creativa como aquella que sabe identificar las dificultades de las situaciones, buscando nuevos caminos de solución, haciendo conjeturas, formulando hipótesis y modificándolas, probándolas y comunicando los resultados; partiendo de la premisa que cuando una persona creativa se da cuenta de un error o no encuentra la solución esperada, siente una tensión que tiende a reducirla, tratando de buscar caminos que lo lleven a solucionar el problema, mediante procedimientos no convencionales, si comprueba que los pasos están por buen camino, entonces formula hipótesis y conjeturas para comunicar los resultados y disminuir la tensión. Este enfoque permitió identificar los diferentes tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que bloquean o estimulan el proceso creativo, identificando los diferentes tipos de productos creativos resultantes de este proceso, tomando en consideración las características de la personalidad creativa y del ambiente que favorece su desarrollo.

Para dar forma a todos estos componentes, Torrance elaboró un conjunto de pruebas que evalúan el proceso creativo y las actitudes específicas que lo definen.

La presente investigación se sustenta en la teoría de Guilford, la cual está basada en la teoría de la transferencia del aprendizaje, puesto que considera a la creatividad como un elemento de éste, pudiendo señalar que aprender es captar nuevas

informaciones, en este caso relacionar la lectura de un texto con las experiencias que ya tiene para poder crear a partir de ellas y en la teoría factorial.

La comprensión lectora.

Conceptualización sobre la comprensión lectora

¿Qué es comprensión lectora?

El enfoque cognitivo servirá de sustento en la presente investigación, considerando a la comprensión lectora como el proceso a través del cual el lector construye un significado en su interacción con el texto, enfoque en el cual se basa actualmente el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del Perú.

Por tanto, bajo este enfoque, Navarro, B. (2005), sostiene que el significado de un mismo texto varía según la interpretación que cada persona le da, ya que la comprensión lectora lleva al sujeto a reconstruir el texto, no siendo esta una reconstrucción imparcial, puesto que se basa en los conocimientos previos, los afectos, los intereses y la cultura de la persona que lo interpreta.

Desde hace más de 3 décadas, diversos autores sostienen la importancia de los saberes previos, el hacer inferencias, al proceso interactivo que debe darse entre el texto y el lector para poder llegar a comprender un texto, entre ellos se puede mencionar a:

Harste y Burke (1982, citados por Álvarez, 2009), Heimilich y Pittelman (1991, citados por Álvarez 2009), Smith (1990 citado por Hernández, Jaramillo y Mc Ewen, 2007), Anderson y Pearson (1984, citados por Jung y López, 2003), Solé (2000).

Harste y Burke (1982, citados por Álvarez, 2009) hacen referencia a esta interacción cuando definen a la lectura como el pensamiento estimulado por el texto impreso.

A su vez Heimilich y Pittelman (1991 citados por Álvarez, 2009) sostienen que la comprensión lectora ha dejado de ser un simple descifrar del sentido de una página impresa para convertirse en un proceso activo en el cual los lectores unen sus

conocimientos previos con la información que les brinda el texto para construir nuevos saberes.

De igual forma Smith (1990, citado por Hernández, Jaramillo y Mc Ewen, 2007) refiere que la información visual e información no visual son necesarias para poder leer, ya que la información visual es aportada por el texto y la no visual por quien lee, esto pone en juego la competencia lingüística, los conocimientos previos, el interés, con el propósito de obtener un significado. Cuando se lee se hace mucho más que relacionar letras con sonidos o que comprender palabras; lo que se hace en realidad es recoger ideas, imágenes y sensaciones.

También Anderson y Pearson (1984, citado en Jung y López, 2003) sostienen que los lectores entienden un texto sólo cuando este se relaciona con lo que ellos ya saben. Esto es, su conocimiento acerca de un tema influye en la extensión de lo que ellos comprenden antes, durante y después de la lectura. Uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión; la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, en otras palabras, la comprensión lectora es un proceso interactivo entre los esquemas del lector y la información del texto.

A su vez Solé (2000) sostiene que se debe de hacer suyo el texto que se lee, entrelazando los conocimientos previos con los nuevos que proporciona el texto para convertirlos luego en nuevos conocimientos.

Mientras que algunos autores coinciden en que el estado físico, afectivo, emocional y la motivación del sujeto son elementos primordiales a la hora de comprender lo que se lee. Entre estos autores están: Cooper (1990), Palinscar y Brown (1986) (citados por Jung y López, 2003).

Cooper en 1990 menciona que la comprensión lectora depende de muchos factores tales como el estado físico, afectivo, motivacional y actitudinal. De igual forma Cooper en el año 1993, como Palinscar y Brown en el año 1986 (citados por Jung y López, 2003), refieren que el hecho de estar constantemente estimulados a pensar y responder a la literatura, les ayuda a desarrollar destrezas metacognitivas importantes

para construir significados, tales como inferir, identificar información relevante, sintetizar y generar preguntas.

Factores que intervienen en la comprensión lectora.

En la comprensión del significado de un texto intervienen diversos factores, los cuales se superponen entre ellos a fin de poder extraer la información, siendo estos: Los factores externos al sujeto e internos al propio sujeto lector (citado en Sanz, 2003).

-Factores externos: Tamaño de letra, tipo y clase de texto, la complejidad del vocabulario y de las estructuras sintácticas implicadas.

-Factores internos: Habilidades de decodificación, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje, motivación y la memoria de trabajo.

Estrategias o habilidades cognitivas para una mejor comprensión lectora.

Para Solé (2000) las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas que están involucradas con los objetivos que tiene el lector, con la planificación y las acciones que va a llevar a cabo, con la evaluación y posibles cambios si así lo requieren, es decir, son procesos mentales que el lector utiliza para poder interactuar con el texto donde pone en práctica sus conocimientos previos y la información que el texto le brinda, siendo estos un conjunto de pasos o habilidades que el alumno puede emplear para mejorar sus aprendizajes, siendo estas habilidades aprendidas las cuales se pueden generalizar a diversos tipos de textos y a diversas situaciones.

Teniendo entre las estrategias más importantes para poder extraer o construir significados a partir de un texto: La identificación de la idea principal, el hacer inferencias, la elaboración de un resumen. Si bien casi siempre se considera que la identificación de la idea principal y la elaboración del resumen se realizan después de la lectura, Solé sostiene que tanto la idea principal, el resumen y la síntesis se construyen en el proceso de la lectura, siendo un producto de la interacción de los objetivos del lector, su conocimiento previo como también de la información que brinda el texto.

Para Van Dijk y Kinstch (1983, citados por Atorresi, Bengochea, Jurado, Martínez y Pardo, 2009), si el lector encuentra que le falta información que va extrayendo a través de las palabras, de las relaciones y de las ideas que van formando el significado del texto, y no encuentra que esta lista de ideas se refiere lógicamente a algo, inicia procesos para completar estas informaciones, que se conocen como inferencias, el hacer inferencias sirve para completar información y volver al texto más coherente. Bruner (1957, citado en Atorresi et al., 2009) recalca la destreza del cerebro humano para activar el conocimiento ya almacenado en el cerebro y utilizarlo en el momento de organizar e interpretar una nueva información poniendo en marcha, de esta manera, la realización de inferencias.

Niveles de comprensión lectora.

Los enfoques tradicionales de la comprensión lectora eliminaban en realidad la posibilidad de abordar nuevas actividades, al pedir a los alumnos que buscaran un único significado definido por el profesor, el resultado es relativo y se construye socialmente. Del mismo modo que los significados que se crean al hablar están socialmente definidos, también lo está lo que se crea al leer (Cairney, 2002).

Se tiene que aceptar que ningún texto escrito tiene un sólo significado. En cambio, cada texto puede llegar a la generación con muchos significados posibles. La comprensión lectora no consiste en un simple proceso de transferir información (Cairney, 2002).

Los investigadores han ido percatándose que la lectura cada vez más constituye un proceso de pensamiento activo (Cairney, 1985; Goodman, 1984, Smith, 1978) (citados por Cairney, 2002) sugiriendo, que se debe dar a los lectores la oportunidad para que utilicen formas alternativas en la construcción de significados, por ejemplo mediante el dibujo, la escritura y la representación teatral.

En la normatividad pedagógica del Perú han considerado tres niveles de comprensión de lectura: Nivel de análisis, nivel de inferencia, nivel crítico valorativo.

La preocupación por los niveles de comprensión lectora está dada bajo la perspectiva de formar lectores libres, intensos y entusiastas.

Pinzás (2001) afirma que los niveles para llegar a una comprensión lectora son: comprensión literal e inferencial. Lo literal que significa entender la información que el texto presenta evidentemente, es decir, se trata de entender lo que el texto dice; y lo inferencial que se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos sobreentendidos.

Para Sánchez, D. (2008) los niveles de realización de la lectura son: Literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración, creatividad.

Cabe señalar que Sánchez, D. (2008), hace la salvedad de que un debido y autentico proceso de aprendizaje de la lectura empieza con el nivel de la creatividad y avanza progresivamente por el orden inverso hasta llegar a la literalidad, porque la literalidad es el nivel de textos libres, abiertos, connotativos, que se dan en la lectura infantil, debiendo incorporarse en esta realización toda practica de lectura en su fase de oralidad.

A su vez los siete niveles de comprensión lectora los ordena en tres grandes momentos o etapas del proceso:

Nivel textual o de análisis, integrado por los niveles: literal, de retención y organización; nivel inferencial: Único; nivel contextual, o de síntesis, que integra el nivel de interpretación, valoración y creatividad.

Señalando además que” los niveles de comprensión lectora propuestos en el año 1982, no están centrados ni cercados en la lectura del texto, sino que se da una importancia mayor a las fases creativas, trasladando la lectura del texto a la lectura del mundo y de la vida, siendo esta la verdadera comprensión lectora en donde de lo que se trata es de crear mundos nuevos.” <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10html>

Para fines de nuestra investigación se mencionan los indicadores que este autor ha tomado en cuenta desde el punto de vista de la creatividad en el nivel contextual:

Reacción con ideas propias contrastando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad, asociación de ideas del texto con ideas personales, pre afirmación o cambio de conducta, formulación de ideas y rescate de vivencias propias, planteamientos nuevos de elementos sugerentes, proposición de títulos distintos para un texto, aplicación de principios a situaciones parecidas o nuevas.

Navarro, B. (2005) también sostiene que la creatividad es una característica única del ser humano, la cual está presente en la comprensión lectora, puesto que el lector-receptor interactúa con el texto, llegando al punto de convertirse en emisor, donde se puede señalar que se llega a comprender lo que se lee cuando se es capaz de crear y construir un texto a partir de lo que se ha leído, comunicándolo no sólo a través de un texto escrito, sino que también, puede ser compartido en forma oral, en un dibujo, en una canción, en una representación, aseverando que la creatividad en la comprensión lectora no consiste con inventar caprichosamente cualquier interpretación; sino en crear a partir del texto, por ejemplo, graficándolo, cambiando de tiempo o persona, modificando el final, etc.

El proceso de la lectura.

Mientras que Cassany, Luna y Sanz (1994) se refieren a la lectura como uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, como uno de los instrumentos más potentes del aprendizaje, sosteniendo que leyendo libros, periódicos o papeles se puede aprender cualquier disciplina del saber humano.

Condemarin (2001) afirma que la lectura es el proceso que consiste en comprender el lenguaje escrito y constituye el logro académico más importante en la vida de los estudiantes “por cuanto la lectura es el instrumento que enriquece y estimula intelectualmente al lector”. La capacidad o habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la meta última de la lectura, pues incluye entender la esencia del significado a través de su relación con otras ideas, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él.

Para De Zubiría (1988) leer constituye un acto complejo que involucra diversas operaciones, la mayoría de ellas, asociadas con los procesos intelectuales superiores; en la teoría de las seis lecturas de este autor, se plantean las operaciones que suceden durante la lectura, y tienen que ver con los niveles ascendentes del lenguaje: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria y terciaria.

En este punto Sánchez, D. (2008) considera a la lectura como un proceso por el cual el lector percibe correctamente los símbolos y signos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, contrapone y aplica en la solución de problemas y el mejoramiento personal y colectivo en donde interactúan: lector, texto y contexto.

En tanto para Solé (2000) el leer es un proceso de interacción entre quien lee y el texto, quien lee debe hacer suyo el texto, relacionándolo con lo que ya sabe y también debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto.

A su vez Solé (2000) define al proceso de lectura como un proceso interno, inconsciente del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está todo lo que esperábamos leer. Este proceso debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee.

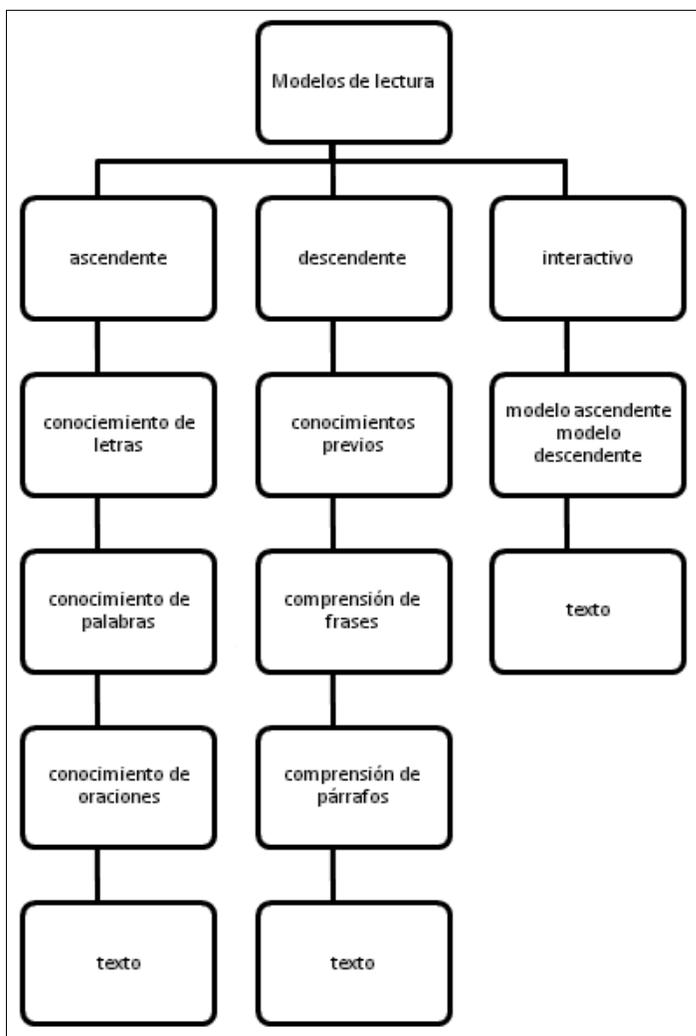
Modelos de lectura.

Uno de los fenómenos mentales más complejos es la comprensión del lenguaje, siendo a su vez varios los modelos que intentan explicar el fenómeno de la comprensión de la lectura, sobresaliendo tres de ellos (citado en Sanz, 2003).

- El modelo ascendente: También llamado abajo-arriba o bottom up fue desarrollado en los años 60, señala que la comprensión del texto comienza con el reconocimiento de las letras, siendo un proceso que progresivamente va aumentando hasta conseguir llegar a entender las palabras, oraciones y el texto (citado en Atorresi et al., 2009).

- El modelo descendente también llamado arriba-abajo o top down, resalta la importancia de los conocimientos previos, la información que el sujeto aporta a la lectura, en donde el texto ofrece una información visual y el lector una información no visual, sostienen que los buenos lectores no leen palabras sino que leen significados, no niegan el papel de los procesos de bajo nivel (descodificación, procesamiento), sino que centran su teoría en los conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos que el lector posee (citado en Sanz, 2003). Dentro de este modelo de carácter psicolingüístico existen distintas variantes, siendo el más conocido el de Goodman en el año 1982, el cual demostró cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector actúan en el proceso de lectura, siendo a veces innecesario un profundo procesamiento del reconocimiento de letras o palabras, facilitando y haciendo más rápida comprensión lectora.

-El modelo interactivo: Smith (1977, citado en Atorresi et al, 2009) sostiene que cuando el lector está frente a un texto, los elementos que lo componen crean expectativas en distintos niveles: el de las letras, las palabras, el título, la forma, siendo esto la entrada para el nivel siguiente y es a través del proceso ascendente que la información trasciende a niveles más elevados y en forma simultánea, como el texto crea expectativas sobre su significado total, estas encaminan a la lectura buscando verificar la comprensión de las palabras, las oraciones mediante el proceso descendente, lo cual estaría evidenciando que en el proceso de lectura intervienen ambos procesos.



Nota: Elaboración personal

Figura 3. Modelos de lectura

En el enfoque cognitivo, el modelo interactivo de comprensión lectora, señala que el lector busca el significado del texto primero a través de los indicios visuales que éste le brinda activándose una serie de mecanismos mentales que le permitirán dar un significado, después el lector utiliza paralelamente sus conocimientos previos y sus conocimientos acerca del texto, llegando así a comprender el significado de lo que lee, logrando a su vez, enriquecer sus conocimientos anteriores (citado en Navarro, B., 2005).

En síntesis, se puede señalar, que los modelos interactivos de lectura se caracterizan por:

- El lector es reconocido como un sujeto activo en el proceso lector.
- El lector, para la comprensión del texto, cuenta con información visual y no visual.

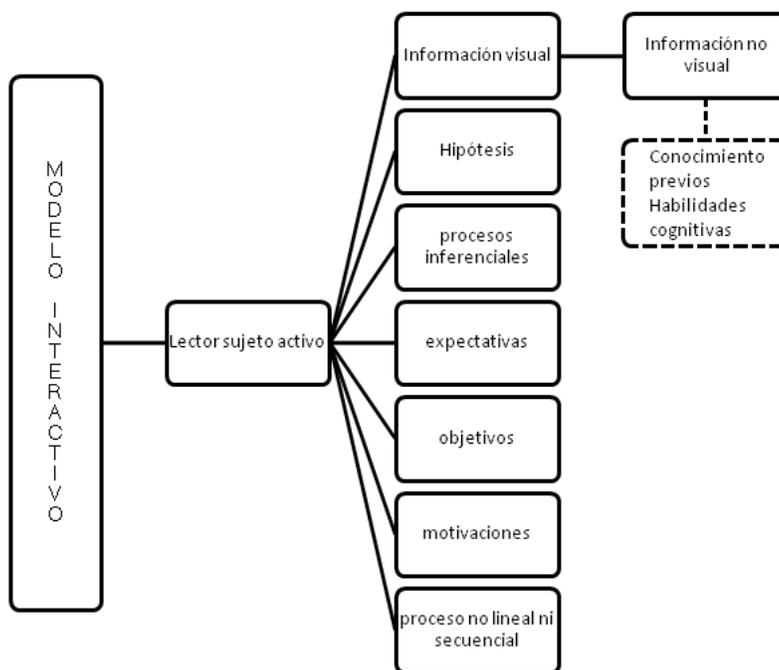
-Las hipótesis que el lector va comprobando a medida que avanza en la lectura tienen un rol importante en la comprensión lectora, de igual manera los procesos inferenciales que realiza a partir de la información textual.

-Existen distintos niveles de aproximación a la estructura semántica textual, según las expectativas, motivaciones y objetivos que tiene el lector.

-Cuanto más se automaticen los procesos básicos, perceptuales y de decodificación, más recursos cognitivos y atencionales tendrá el lector para la comprensión semántica del texto.

-La comprensión de la lectura no es un proceso rigurosamente lineal y secuencial, sino que los niveles superiores también están condicionados a los niveles básicos.

-La lectura es un proceso de búsqueda progresiva del significado de un texto, dándose distintos grados de comprensión, por lo tanto no se puede hablar de una comprensión nula como de una comprensión total (citado en Sanz, 2003).



Nota: *Elaboración personal*

Figura 4. *Características del modelo Interactivo*

El modelo interactivo se basa en la teoría interactiva, en la cual destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas

Siendo su principal postulado, el que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado.

La teoría interactiva nace a finales de los años 70 e inicios de los 80, debido a la preocupación por resolver el tema de la comprensión lectora, investigadores relacionados en el área de la educación, la psicología y la lingüística, analizaron otras posibilidades, llevando a cabo diferentes investigaciones a fin de comprobar sus hipótesis, entre ellos se puede mencionar a Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al, 1980, citados en Quintana (2007), estableciendo así, un nuevo enfoque, definiendo a la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector construye el significado mediante su interacción con el texto y la de sus experiencias acumuladas, siendo éste el fundamento de la comprensión, que el lector se relacione con la información que le brinda el autor con la que él ya posee.

Considerando que para poder comprender un texto, el lector debe de usar dos vías, mediante las cuales logra la interacción con el texto y llega a elaborar un significado: entender la forma como el autor ha estructurado u organizado las ideas e informaciones que el texto le brinda, y poder relacionar estas ideas e informaciones con las que ya tenía almacenadas en su mente.

Teoría de los esquemas.

La comprensión lectora no es un conjunto de habilidades sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado relacionando el texto con sus conocimientos previos (Cooper, 1990, citado en Morón, Cerrillo, García, 2001), dependiendo no sólo de la percepción sino además de las experiencias vividas, conocimientos lingüísticos y estructuras cognitivas, según propone Rumelhart 1980(citado en Morón, Cerrillo, García, 2001) con su teoría de los esquemas.

Numerosos estudios acerca de la comprensión, los esquemas, la información previa, han demostrado que los conocimientos con los que cuenta el lector influyen de manera determinante en su comprensión lectora (Adans y Bertan, 1980, Durkin, 1981, Pearson y cols., 1979, citados en Morón, Cerrillo, García, 2001).

Los esquemas se relacionan con los conceptos que vamos adquiriendo y que se van almacenando en la memoria, los esquemas se van modificando constantemente, cuando un lector no ha tenido determinada experiencia, carece del esquema correspondiente y la comprensión lectora no se produce, cuanto más cerca están los esquemas del autor con el lector, es más fácil la comprensión lectora, si el lector no posee ningún esquema que lo pueda relacionar con el texto, lo puede adquirir si se le proporciona la información correspondiente, siendo muchas veces el propio texto el que crea esquemas (citado en García, 2004).

Rumelhart y Ortony, 1977, citados en Téllez, 2004) señalan algunas características que tienen los esquemas:

- Los esquemas tienen partes fijas y variables: Un esquema se compone de partes fijas y de partes que pueden variar, y que explican en gran medida el poder de ajuste y adaptación que las personas tienen ante situaciones nuevas.
- Los esquemas se pueden incrustar: Cada esquema está formado por una serie de subesquemas, los cuales pueden ayudarnos a realizar una serie de inferencias que permitan completar y explicarlas distintas situaciones en la que nos encontramos, mucha de la información que no se da en los discursos hablados o escritos están sobreentendidos.
- Los esquemas representan conocimientos a todos los niveles: Podemos almacenar conocimientos no solo de tipo conceptual sino que tenemos conocimientos sobre situaciones y sucesos, acciones y secuencias de acciones
- Los esquemas son procesos activos: La activación de un concepto hace que se activen los esquemas durante el proceso del procesamiento de la información.
- Los esquemas son dispositivos de reconocimiento cuyo procesamiento está orientado hacia la evaluación de su bondad de ajuste con los datos que están siendo procesados: La capacidad autorreguladora del pensamiento nos permite ir comprobando que la nueva información a la que vamos

prestando atención se acomoda al esquema que inicialmente tenemos almacenado.

En resumen se puede señalar que los esquemas intervienen en forma activa en el proceso de la información, lo cual es primordial para la comprensión lectora, en el transcurso de su vida ,el lector desarrolla los diversos esquemas con los que cuenta a través de sus experiencia, los buenos lectores, los cuales comprenden efectivamente un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto, cuando el lector no dispone de ningún esquema relacionado con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. Conforme el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información nueva con la que ya posee, sus esquemas se extienden.

La presente investigación se sustenta en la teoría interactiva, cuyo principio se basa, en que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir su significado, enfatizando que el lector por sí solo no elabora el significado que surge de la lectura, así como el texto en sí mismo tampoco es la fuente exclusiva del significado, Cooper, 1990 (citado en Alfaro, 2007) y en la teoría de los esquemas, ya que estos intervienen en forma activa en el proceso de información.

Estrategias para la comprensión lectora.

Un lector competente utiliza diversas estrategias que las aplica de forma automática debido a los años de aprendizaje y a su constancia en la lectura, siendo alguna de ellas, las señales que le brinda el texto el cual facilitará el proceso de

comprensión, como la organización espacial de la lectura, los párrafos, el tipo de letra, los subtítulos, los guiones, etc. (citado en Sanz, 2003).

Otro tipo de estrategia, es la estrategia metacognitiva, la cual consiste en la toma de conciencia que tiene el lector sobre su propio proceso de comprensión, de esta falencia provienen gran parte de los problemas de comprensión lectora, ya que no se toma conciencia de sí entiende o no la lectura, el darse cuenta de que no entiende algo es fundamental para poder superar esta limitación, por lo que Sanz (2003) sostiene que hay que tener una gran flexibilidad para poder captar cual es la finalidad de la lectura .

Antecedentes

Se tomarán como referencia para la presente investigación estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre creatividad y comprensión lectora, para tal efecto se comenzará con las investigaciones referidas a la creatividad y luego se continuará con las de comprensión lectora.

Investigaciones sobre la creatividad.

A continuación se presentan los resultados de algunas investigaciones internacionales sobre creatividad.

Entre las investigaciones realizadas a jóvenes, tenemos la de Chacón y Moncada (2006) quienes estudiaron la relación entre la creatividad y la personalidad en 75 estudiantes matriculados en la carrera de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica, pertenecientes al Primer año (quienes comenzaban la carrera) y los de Cuarto año (último año de carrera). El primer grupo estuvo conformado por 40 estudiantes y el segundo grupo por 35 entre hombres y mujeres. Para medir la personalidad se utilizó la prueba 21 subfactores de la personalidad la cual fue adaptada y estandarizada al contexto costarricense por Aguilar y Gonzáles en el año 1995, y para medir la creatividad se utilizó la prueba "CREA inteligencia creativa" de Corbalán y Martínez, elaborada en el año 2003. El resultado arrojó que los estudiantes que están en el primer nivel de carrera muestran una menor creatividad que los de cuarto nivel de carrera, también se evidencia que la creatividad y sus diversas manifestaciones se relacionan con características

individuales como el psicotismo, la extroversión y otras variables de la personalidad. Por otro lado se observa que la edad y el sexo de los estudiantes de educación física se relacionan directamente con la creatividad e inversamente con la tendencia al riesgo.

Diversas investigaciones han utilizado entre sus instrumentos para medir la creatividad, el test del pensamiento creativo de Torrance en sus formas A y B, como las realizadas por Franco (2004), López y Navarro (2000), Navarro (2008).

La investigación que Franco (2004) realizó a fin de comprobar la relación entre el autoconcepto y la creatividad en Almería-España, lo motivó a diseñar un programa psicoeducativo, basado en cuentos infantiles para incrementar la creatividad y obtener una mejora en la expresión de su autoconcepto. La muestra la formaron 71 niños entre los 5 años 0 meses hasta los 5 años 11 meses de ambos sexos, 24 de ellos pertenecieron al grupo experimental, 25 pertenecieron al primer grupo control, y 22 al segundo grupo experimental. Para la evaluación intelectual utilizó el test de matrices progresivas de Raven (1966) y la escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI), para evaluar la creatividad utilizó el test de pensamiento creativo de Torrance (1974) forma A en la fase pre test y forma B en el post test; para evaluar el autoconcepto utilizó el instrumento de percepción del autoconcepto infantil (PAI) de Villa y Azumendi. Después de aplicado el programa se produjo un aumento significativo en la expresión de capacidad creadora de los niños tanto en las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad, así como también un aumento significativo en el autoconcepto de los niños sometidos al programa de intervención.

A fin de realizar su estudio López y Navarro (2000) ejecutaron una investigación para identificar si hay rasgos de la personalidad que influyan en el desarrollo de la creatividad. Contaron con una muestra de 90 alumnos de primaria pertenecientes a un colegio de educación infantil y primaria de la Comarca del Altiplano (Jumilla) en la región de Murcia (España), de los cuales 45 estaban en el primer curso y los otros 45 restantes en el tercer curso (21 alumnos de primero y 22 de tercero actuaron como grupo de control, mientras que 24 alumnos de primero y 23 alumnos del tercer curso conformaron el grupo experimental). A estos últimos se les aplicó el programa elaborado por Renzulli y colaboradores (1986), para la mejora de la creatividad. Los instrumentos utilizados para medirla fueron la sub prueba de expresión figurada forma A del pensamiento creativo de

Torrance, el cuestionario de creatividad GIFTI, adaptado por Martínez Beltrán y Rimm en 1985, y el cuestionario de personalidad para niños ESPQ, llegando a la conclusión que existe una complejidad y bipolaridad en los rasgos de la personalidad de las personas más creativas, siendo los niños más ansiosos y extrovertidos los que incrementaron más su creatividad después del programa de intervención.

En lo referente a Navarro (2008), éste aplicó un programa experimental de desarrollo de la creatividad en niños de educación primaria en una muestra de 45 alumnos (21 alumnos de Primero y 22 de Tercero) quienes conformaron el grupo experimental y el grupo control estuvo conformado por 47 alumnos (24 alumnos de Primero y un grupo de 23 Tercero) del colegio de Educación Infantil y Primaria de la Comarca del Altiplano (Municipio de Jumilla) en la Región de Murcia – España. Los instrumentos utilizados para el pre y post test fueron el cuestionario de creatividad GIFT1 (Group Inventory for Finding Creative Talent – Nivel 1), adaptado por Martínez Beltrán y Rimm, el test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) forma A y B, la batería de aptitudes diferenciales y generales BADYG – renovados, y el cuestionario de personalidad para niños (ESPQ). Sin embargo los autores consideraron importante aplicar otro instrumento en el post test, además de los ya mencionados. Al finalizar la intervención del programa de desarrollo de la creatividad, esta se midió con la prueba CREA de Corbalán, Berna y Col, llegando a la conclusión que la creatividad mejoró en los grupos que sí se les aplicó el programa independientemente de su coeficiente intelectual.

También se han realizado diversas investigaciones de creatividad en niños de educación primaria, entre las cuales se pueden nombrar los realizados por Duarte (2003), Esquivias (1997), Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005), Garaigordobil y Torres (1996).

Duarte (2003) llevó a cabo también dos investigaciones realizadas con 354 niños, divididos en dos grupos, el grupo experimental conformado con estudiantes del primero al sexto grado de primaria, con diagnóstico DAH (déficit de atención con hiperactividad), y el grupo control con estudiantes apareados en edad, género, grado escolar y nivel socioeconómico, pero sin el diagnóstico de DAH. Se utilizó como instrumento para medir la creatividad la hoja de estímulo forma A. Para la segunda investigación participaron 169 de Quinto y Sexto grado de primaria, diagnosticados con capacidades extraordinarias o

sobresalientes (CAS) y niños con problemas de aprendizaje (PDA) de ambos géneros, utilizándose además de la hoja de estímulo forma A, el test de matrices progresivas de Raven para determinar el coeficiente intelectual, modelo para la estimulación del pensamiento creativo (MEPC). Formándose cuatro grupos, el primero de alumnos con capacidades extraordinarias de quinto y sexto, participantes en el MEPC, el segundo grupo de alumnos con capacidades extraordinarias que no participaron en el MEPC, el tercer grupo con problemas de aprendizaje en el MEPC, y el cuarto grupo con problemas de aprendizaje que no participaron en el MEPC. Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas en los niveles de creatividad en los niños de DAH y aquellos sin el diagnóstico. En la segunda investigación realizada por Duarte (2003) se concluye que si existen diferencias significativas entre los alumnos del grupo control. También se evidencia el carácter positivo entre la creatividad y el aprovechamiento escolar, esto es que al incrementar la creatividad también se incrementa el aprovechamiento escolar, concluyendo que para un buen desarrollo de la capacidad creadora es necesario una adecuada estimulación como un cierto nivel de inteligencia.

En tanto que Esquivias (1997) comparó los enfoques pedagógicos utilizados en tres escuelas de la ciudad de México, las que se caracterizan por brindar una enseñanza basada en el Método Montessori, Freinet y Tradicional respectivamente, a fin de comprobar si logran fomentar la creatividad en sus alumnos. La muestra estuvo formada por 259 niños en total, de tercero y sexto grado de primaria. El instrumento utilizado para medir la creatividad fue a través del dibujo libre, siendo un grupo de jueces los que evaluaron los dibujos, tomando los criterios de evaluación: expresión artística, creatividad, contenido y redacción. Los resultados de la investigación, concluyen que los alumnos de la escuela Freinet son los más creativos, en segundo lugar se encuentra la escuela Montessori, siendo los más desfavorecidos los de la escuela con un enfoque tradicional.

En esta investigación Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005) estudiaron la relación existente entre la inteligencia y la creatividad en 294 alumnos de Tercero de educación infantil y Primero y Segundo de educación primaria de tres centros educativos de las provincias de Murcia y Alicante – España. Los instrumentos utilizados han sido en su mayor parte adaptados por los miembros del grupo de investigación, a partir de los usados por Gardner y colaboradores en el proyecto Spectrun (1998 a, b, c) para medir las inteligencias múltiples se utilizaron la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG). Los resultados evidencian que existe poca relación entre el constructo

creatividad y el de inteligencia, sin embargo destacaron que un cierto nivel intelectual es condición necesaria (aunque no suficiente) para el desarrollo de la creatividad.

Mientras que Garaigordobil y Torres (1996) analizaron las relaciones de la creatividad verbal y gráfica con inteligencia y el rendimiento académico. La muestra estuvo formada por 155 niños de centros públicos y privados cuyas edades oscilan entre 8 y 10 años, de ambos sexos. Para la recolección de datos se utilizaron 4 instrumentos: Test de los usos, de las consecuencias y de los cuadros (adaptaciones de la batería de Guilford), test de abreación de De La Torre; test de matrices progresivas de Raven y escala de rendimiento académico. El análisis correlacional entre la creatividad y estas variables muestra escasas y bajas correlaciones. Se encontraron relaciones significativas de la creatividad verbal con rendimiento académico y tendencialmente con inteligencia. Sin embargo, la creatividad gráfica apenas mostró correlaciones con estos factores.

En cuanto a las investigaciones nacionales se pueden mencionar los siguientes estudios realizados sobre creatividad:

Así tenemos la investigación realizada por Chávez y Fouscás (1995) en la cual se estudiaron los niveles de creatividad en 100 docentes de educación inicial de instituciones educativas estatales y particulares de los distritos de Chorrillos y Miraflores de la ciudad de Lima. Los instrumentos que se utilizaron para la investigación fueron el Test Lima de creatividad y una encuesta para docentes de educación inicial, a fin de medir los diferentes contextos socioculturales. Ambos instrumentos fueron creados para los fines de esta investigación, obteniendo la validez y confiabilidad requerida. En cuanto a los resultados, se llegó a la conclusión que los docentes de educación inicial del distrito de Miraflores no presentan un mejor nivel de creatividad en comparación con los docentes de educación inicial del distrito de Chorrillos, es decir, que los docentes de ambos distritos presentaron un mismo nivel creativo sin distinción del nivel social ni cultural.

Hay diversos estudios realizados con niños de educación primaria, como los de Galván (1983), Matalinares (2004), Wolcoot y Méndez (2005).

Galván (1983) aplicó un programa de creatividad a 12 niños de 6 y 10 años de edad, a fin de comprobar si se puede estimular la creatividad a través del drama creativo y

la pintura, utilizando como instrumentos de evaluación una lista de cotejo para la evaluación del potencial creativo (elaborada por la misma investigadora, obteniendo la validez y confiabilidad requerida para el caso), la prueba de capacidad creativa en artes plásticas (elaborada por Norma Reátegui -INIDE) y la prueba creatividad-drama (elaborada por Ada Bullón - INIDE). Al finalizar el programa se demostró la validez del programa ya que se logró el 88.1% de los objetivos programados, corroborando así que sí existe un incremento significativo en el nivel de creatividad después de haber realizado dicho programa.

Mientras que Matalinares (2004) llevó a cabo una investigación para determinar si las deficiencias nutricionales tienen efecto en la creatividad en los niños de 3er a 6to grado de educación primaria en instituciones públicas del distrito de Pachacamac – Lima. Trabajó con dos grupos apareados de un total de 644 alumnos (para cada alumno con déficit nutricional, un niño adecuadamente nutrido). Los instrumentos utilizados para la evaluación nutricional fueron la ficha de matrícula, la balanza, el tallímetro y la tabla elaborada por el National Center for Health Statistics (NCHS); para evaluar la creatividad, se utilizó la prueba de indicadores básicos de creatividad de Sánchez y Reyes (1991). La conclusión a la que se llegó es que no existen diferencias entre los niños con déficit nutricional crónico y el grupo contraste a excepción de los grupos de 4to y 6to grado en los indicadores de originalidad y organización, en ambos casos los niños adecuadamente nutridos obtuvieron medidas significativas superiores a la de los niños con déficit nutricional crónico.

A su vez Wolcott y Méndez (2005) investigaron acerca de los niveles de creatividad en 177 alumnos de 5º y 6º de primaria de los colegios particulares Seminario de San Carlos y San Marcelo y La Inmaculada, ambos de la ciudad de Trujillo. El instrumento utilizado para evaluar los indicadores básicos de creatividad, fue el de Sánchez y Reyes, (1991) la cual fue validada para la población estudiada. Se llegó a la conclusión que los alumnos se ubican en un nivel medio en los indicadores de fluidez verbal, organización y originalidad fluctuando en un 56% y un 71% del total del alumnado, a su vez se encontró que existen diferencias significativas en los indicadores de fluidez verbal y originalidad, en los alumnos de ambos colegios, no hallándose diferencias en el indicador de organización.

Investigaciones sobre comprensión lectora.

La comprensión lectora es un tema el cual preocupa a numerosos investigadores a nivel mundial, tal es el caso de México, España y Chile.

Así en México, Murillo y Aranda (2006) realizaron un estudio sobre el desempeño en lectura en textos expositivos de secundaria, se evaluaron a alumnos de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México del primer y tercer grado del nivel secundario. Se aplicó la prueba Cloze, los resultados demostraron que el orden de dificultad fue el mismo para primer y tercer grado, en cuanto a los niveles de lectura alcanzados: en el primer grado, la mitad de los alumnos alcanzaron un nivel independiente y en tercero, las tres cuartas partes.

En España, Pérez (2005) realizó un estudio a fin de determinar los niveles de comprensión lectora y comprobar si estos niveles se mantenían en los distintos tipos de texto, la muestra estuvo conformada por 10,713 niños de doce años de diecisiete comunidades autónomas y de 365 maestros. Se utilizaron como instrumentos dos cuestionarios de opinión para alumnos y maestros, con el fin de obtener datos sobre el contexto educativo y la metodología docente; y una prueba de comprensión lectora que midió los niveles de comprensión lectora en los distintos tipos de texto: literario, informativo, verbal y no verbal. El 64% de los alumnos evaluados superó el nivel de comprensión lectora fijado para alumnos de su edad, no se mostraron diferencias en la comprensión lectora para los diferentes tipos de texto.

A su vez en Chile, Marzuca (2004) aplicó un Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS) a un grupo de 63 estudiantes chilenos del tercer año básico perteneciente a un colegio particular del nivel socioeconómico medio alto de la comuna de Vitacura a fin de conocer sus efectos sobre la comprensión lectora, por lo que también trabajó con un grupo control de 98 estudiantes del mismo grado escolar e institución educativa. El instrumento utilizado para conocer la percepción de los alumnos, profesores y apoderados sobre este programa fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP-3). Los resultados del pre-test demostraron que el grupo control tenía una mejor comprensión lectora que el grupo experimental, sin embargo en el post-test, no se encontraron diferencias significativas en la comprensión

lectora entre ambos grupos lo que demuestra que la aplicación de dicho programa fue positiva y la percepción de alumnos, maestros y apoderados también lo fue.

Al igual que en los países arriba mencionados en los cuales se realizaron diversos estudios en niños y jóvenes sobre la comprensión lectora, también en el Perú numerosos investigadores llevaron a cabo similares estudios, tal es el caso de Bazán y Villarroel (2001), Cubas (2007), Velarde (2001) los cuales realizaron sus investigaciones en niños del nivel primario.

Bazán y Villarroel (2001) realizaron una investigación entre el nivel de atención-concentración y de comprensión lectora en niños de 4° y 5° grado de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina. La muestra estuvo conformada por 1265 alumnos de ambos sexos, se aplicó el test de E. Toulouse y H. Piéron para medir el nivel de atención-concentración y la prueba CLP formas paralelas para determinar el nivel de comprensión lectora. Se encontró relación entre los niveles de atención-concentración y de comprensión lectora en los alumnos, determinándose que a menor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión lectora baja y a mayor nivel de atención-concentración, mayor probabilidad de tener un nivel de comprensión alta, hallándose además que los alumnos presentaron un progresivo aumento de los resultados en la capacidad de atención-concentración a medida que transcurre el grado escolar, en tanto que los niños presentaron mejores resultados en los niveles de comprensión lectora que las niñas.

Entre tanto Cubas (2007) realizó una investigación para conocer las actitudes hacia la lectura y medir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, en una muestra de 133 alumnos de sexto grado de primaria de una institución pública de Lima Metropolitana (74 hombres y 59 mujeres) a fin de determinar la relación existente entre ambas variables, se aplicaron el Cuestionario de Actitudes hacia la Lectura construido para el estudio y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para sexto grado (CLP 6-Forma A). Al finalizar el estudio, los resultados obtenidos evidenciaron que no existía relación entre las dos variables del estudio: nivel de comprensión de lectura y actitudes hacia la lectura, con lo cual se concluyó que el bajo rendimiento en comprensión de lectura se le debe atribuir a otras variables diferentes a las actitudes.

Sobre el estudio que realizó Velarde (2001) éste estuvo centrado en la relación existente entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3° grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del Cercado del Callao, la muestra estuvo conformada por 25 niños, 15 de un colegio estatal y los 10 restantes de colegios particulares, para examinar los aspectos fonológicos se aplicó las pruebas de conciencia fonémica PCF de Jimenez y la prueba de análisis fonémico PAF de Ortiz, para evaluar la decodificación se aplicó el TEDE de Condemarin y el Blomquist, para medir la comprensión lectora empleó el CLP de Condemarin. Probando que existe una correlación altamente significativa entre el nivel de conciencia fonémica y la decodificación lectora, y una correlación muy baja entre la conciencia fonémica y la comprensión lectora. En el nivel socioeconómico medio, se encontró correlación altamente significativa entre la conciencia fonémica e intrasilábica (Conciencia Fonológica) y la decodificación.

También se halló relación altamente significativa entre dichas variables fonológicas y la comprensión lectora, concluyendo que las habilidades lectoras pueden ser desarrolladas a través de metodologías e instrumentos adecuados.

Sobre las investigaciones de comprensión lectora realizados a jóvenes estudiantes, tenemos los presentados por Salcedo (2007), Cabanillas (2004),

En los estudios efectuados por Salcedo (2007) se investigó la relación entre la comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico en las asignaturas de Lenguaje y Economía 105 estudiantes del I semestre del Instituto Superior Tecnológico Túpac Amaru del Cusco, de ambos sexos, utilizando la técnica Cloze de González, a fin de establecer los niveles de comprensión lectora respecto a seis tipos de texto y para la valoración del rendimiento académico se consideraron las notas promedio de las asignaturas de Economía y Lenguaje. Los resultados obtenidos demostraron que no existía una relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico de ambas asignaturas.

Mientras que Cabanillas (2004) realizó una investigación para conocer la influencia de la estrategia didáctica de enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Cristóbal de

Huamanga. La muestra estuvo conformada por 42 estudiantes del primer ciclo, 36 mujeres y 6 hombres de 18 años de edad, los cuales nunca habían recibido enseñanza sistemática de comprensión lectora, con pocos hábitos de lectura y bajo nivel de comprensión lectora. Se les aplicó una prueba de comprensión lectora y una encuesta a los estudiantes y una encuesta a los 10 docentes de la facultad que enseñaban las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora: Métodos del Trabajo Intelectual, Español y Literatura. Los resultados indicaron que la estrategia de enseñanza directa mejora significativamente la comprensión lectora, tanto estadística como pedagógico-didácticamente, de los estudiantes.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevó a cabo una evaluación a nivel internacional entre los países de América Latina administrada a estudiantes de 15 años de 42 países (entre 4.500 y 10.000 por cada país), en el año 2003, entre ellos al Perú, el cual comprobó, el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes peruanos. Dicha evaluación estandarizada fue una mezcla de unidades de selección múltiple y preguntas en las que el estudiante debía de construir la respuesta. Estas unidades se organizaron y basaron en textos de la vida real, los cuales se enfocaban al conocimiento y habilidades, siendo el Perú el país con el mayor porcentaje (80%) de alumnos con un nivel de puntuación inferior (Nivel 1) o por debajo, lo que evidenció que los alumnos peruanos tienen serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar y desarrollar sus conocimientos y capacidades.

Problema de investigación

Las dificultades en la comprensión lectora que tanto preocupa a los docentes es también motivo de agobio de los alumnos, es un problema real y constante en todo el Perú y América Latina (Sánchez, D. 2008), por lo tanto, urge tomar medidas a fin de poder mejorar la capacidad lectora del alumnado, ya que al no poder comprender lo que leen repercute en su rendimiento escolar, lo que a su vez lo lleva a tener una baja autoestima y a ser niños más ansiosos y desmotivados (Bahón, 2006).

El medio fundamental de comunicación, es el lenguaje, ya sea éste oral o escrito, lo cual permite expresar y comprender ideas, pensamientos, emociones, conocimientos, siendo motivo de estudio de numerosos investigadores.

Se sabe que para este intercambio de información pueda fluir de manera óptima, se requieren una serie de condiciones fundamentales, como factores socio ambientales positivos y estímulos adecuados, puesto que la expresión y la capacidad verbal se correlacionan con el medio socio cultural, pero su organización y expresión son únicas e intransferibles, acorde con el medio, las oportunidades y la calidad del estímulo (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Durante mucho tiempo se pensó que la creatividad era un don que sólo lo compartían algunos personajes del arte, sin embargo, actualmente gracias a la preocupación de muchos investigadores sobre este fenómeno, que ha permitido el avance en todas las disciplinas de la tareas del ser humano, se puede decir que la creatividad es una herramienta a la que todos tenemos acceso (citado en Castro, Carruitero, Marcano, Vivas, 2008), por tanto, se podría mejorar si se trabaja en ella estimulándola a fin de poder alcanzar niveles más elevados en las competencias de cada alumno (Torrance, 1970).

Uno de los objetivos del currículo es propiciar la comprensión de textos en los alumnos, por ello, los maestros deben de considerar estos factores a fin de optimizarla; estimular la creatividad verbal podría ser una buena estrategia en lo referente a la comprensión lectora; e incorporar la creatividad en las actividades del aula, (Navarro, B., 2005), ya que ésta es un elemento cotidiano en ellas, pudiendo enriquecer así las experiencias, ya que el educando al tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los términos, conceptos y proposiciones que no conoce, busca explicaciones, formula hipótesis, pone en práctica su creatividad y curiosidad, motivados por el deseo de aprender, de saber cómo funcionan las cosas y cómo puede modificarlas (citado en López y Navarro, 2000). Integrar la creatividad al aula, es abrirse para el cambio, es formar personas con ideas originales, con un pensamiento flexible, con visión futura, iniciativa, confianza, dispuestas para enfrentar las dificultades y los problemas que se presentan en la vida escolar y en la vida diaria (Betancourt, 2003). Si se concluye que la creatividad verbal puede ayudar a los alumnos a comprender mejor un texto, ésta se puede

desarrollar y ejercitar como una práctica constante en el salón de clases, en este sentido es que se reafirma la importancia del estudio de la creatividad verbal en tanto es un elemento requerido en el desarrollo personal y profesional, es por ello que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué relación existe entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao?

Hipótesis y objetivos

Hipótesis general.

Existe una relación significativa entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

Hipótesis específicas.

Existe una relación significativa entre la fluidez y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

Existe una relación significativa entre la flexibilidad y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

Existe una relación significativa entre la originalidad y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

Objetivo general.

1. Determinar la relación existente entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

Objetivos específicos.

2. Describir la creatividad verbal en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

3. Describir la Comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

4. Establecer la relación entre la fluidez y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

5. Establecer la relación entre la flexibilidad y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

6. Establecer la relación entre la originalidad y la comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal del Callao.

MÉTODO

Tipo y diseño de la investigación

El método de la presente investigación es observacional, nivel *correlacional*, este método tiene el objetivo de descubrir y evaluar las relaciones existentes entre las variables que intervienen en un fenómeno, sin alterar ninguna de sus variables, según (Sierra Bravo, 2000).

Formalización:

M_ _ _ O_x (r) O_y

Donde:

M= Estudiantes de quinto grado de primaria

O= observaciones realizadas

X, Y= variables observadas

X= Creatividad verbal

Y= Comprensión Lectora

(r)= Relación entre variables

Variables

Identificación de variables.

-Creatividad verbal

-Comprensión Lectora

Definición conceptual.

- Creatividad verbal : Es el proceso de presentar un problema a la mente, ya sea imaginado, suponiendo, meditando, contemplando, lo cual conlleva a la búsqueda de soluciones, a hacer especulaciones, a probar y comprobar esas hipótesis, ha modificarlas si es necesario, llegando a cristalizarse en creaciones verbales novedosas (Torrance, 1978).

- Comprensión lectora: Es el proceso mediante el cual el lector construye el significado mediante su interacción con el texto y la de sus experiencias acumuladas, siendo éste el fundamento de la comprensión, que el lector se relacione con la información que le brinda el autor con la que él ya posee (Smith, 1978)

Definición operacional.

Creatividad verbal: Es el nivel de puntaje alcanzado en 7 actividades que miden las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad en el Test del pensamiento creativo de Torrance-verbal.

Comprensión Lectora: Es el nivel de puntaje alcanzado en la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva de Alliende, Condemarín y Milicic (1991), adaptada a nuestro contexto por Delgado, Ezcurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santiváñez (2005), la cual evalúa el área de la comprensión lectora.

Participantes

En esta etapa de la investigación se tomó una muestra disponible de todos los estudiantes asistentes del quinto grado de primaria de una institución educativa estatal del Cercado del Callao, participaron 50 estudiantes de las tres aulas del quinto grado: A, B y

C, pudiendo evaluar así a 8 estudiantes del sexo masculino y 42 estudiantes del sexo femenino, cuyas edades estaban comprendidas entre los 10 y 13 años (véase Tabla 3, figura 6) provenientes de un nivel socioeconómico bajo.

Tabla 2.

Género de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009

| Género | f | % |
|-----------|----|----|
| masculino | 8 | 16 |
| femenino | 42 | 84 |

Nota: N= 50

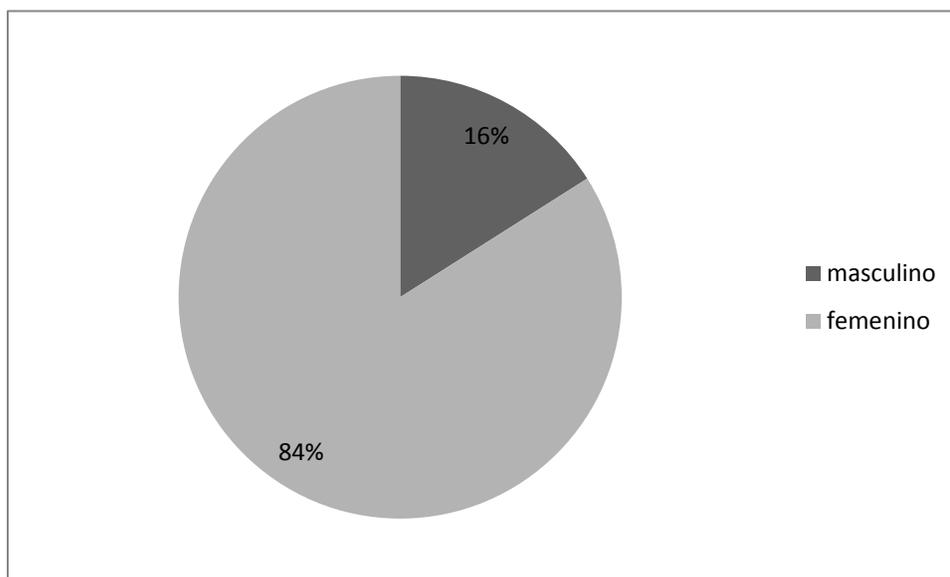


Figura 5. Estudiantes por género

Tabla 3.

Edad de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa: Callao-2009

| Edad | f | % |
|------|----|----|
| 10 | 18 | 36 |
| 11 | 14 | 28 |
| 12 | 9 | 18 |
| 13 | 9 | 18 |

Nota: N= 50

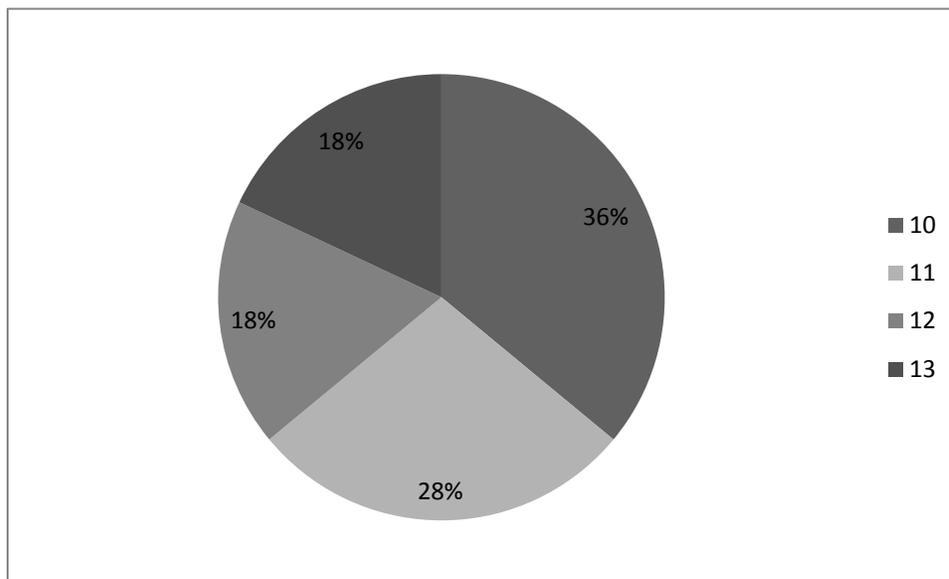


Figura 6. Estudiantes por edades

De los 19 estudiantes del quinto grado A, todos pertenecen al sexo femenino, donde 7 de ellas tiene 10 años, 8 tienen 11 años, 1 tiene 12 años y 3 estudiantes tienen 13 años.

De los 19 estudiantes del quinto grado B, todos pertenecen al sexo femenino, donde 7 de ellas tienen 10 años, 4 tienen 11 años, 5 tienen 12 años y 3 estudiantes tienen 13 años.

De los 12 estudiantes asistentes del quinto grado C, 4 son del sexo femenino, 1 de ellas tiene 10 años y las otras 3 cuentan cada una con 13 años, los 8 estudiantes restantes son del sexo masculino, tres de ellos tiene 10 años, 2 tienen 11 años, 3 tienen 12 años y 3 cuentan con 13 años (véase tabla 2).

Instrumentos de investigación

Para la evaluación de la Creatividad verbal:

Ficha Técnica

Torrance Test of creative thinking (TTCT) forma B
 “Pensando creativamente con palabras”

Nombre: TTC-verbal.

Autor: E. Paul Torrance.

Año: 1966, siendo revisado en diferentes momentos 1974, 1984, 1990,1998.

El TTC-verbal forma B, utiliza 7 actividades basados en la palabra para evaluar: Fluidez, Flexibilidad y Originalidad.

Duración: 35 minutos.

Áreas que evalúa: La creatividad verbal.

Edad de aplicación: A partir de los 6 años.

Adaptado para efectos de la investigación (véase anexo 1).

Para la puntuación se utiliza en esta oportunidad los percentiles obtenidos en la evaluación. A fin de contrastar la subjetividad a la hora de corregir la prueba, está será corregida por tres personas a fin de obtener una media.

Este test no tiene adaptación al Callao, por lo que en la presente investigación se contó con la validez y confiabilidad requerida.

Validez: Este test no tiene adaptación en el Callao, por lo que en la presente investigación se hizo una adaptación del instrumento obteniéndose la validez por juicio de expertos con la V de *Aiken* (véase Anexo 2).

Confiabilidad: La fiabilidad (coeficiente alfa de *Cronbach*) para el Test del pensamiento Creativo de Torrance-verbal es de 0,880, aplicado a una muestra piloto de 21 estudiantes, con un nivel de confianza $p < 0.05$, lo cual le dio un buen grado de confiabilidad (véase anexo 3).

Descripción del TTCT-verbal:

Para las tres primeras actividades se les mostró un dibujo sobre el cual el alumno planteó ideas sobre el mismo, dando razones donde justificaron la situación que se le presentó y mencionaron las consecuencias que tuvo dicha situación.

Actividad 1: Escribe todas las preguntas posibles que necesitarías hacer para saber con seguridad todo lo que está ocurriendo en el dibujo (Tiempo 5 minutos).

Actividad 2: Escribe todas las posibles razones (causas, el por qué) de lo que ocurre en el dibujo (Tiempo 5 minutos).

Actividad 3: Escribe todas las posibles consecuencias de lo que podría ocurrir después de la escena representada en el dibujo (Tiempo 5 minutos).

Para la cuarta actividad se les mostró a los alumnos un pequeño oso de juguete que está también dibujado en el cuadernillo del test, se les pidió buscar el mayor número de mejoras que harían a ese pequeño juguete más divertido.

Actividad 4: Anota todas las formas que se te ocurran para mejorar el osito de juguete y que sea más divertido jugar con él (Tiempo 5 minutos).

La quinta actividad pretendió que el niño proponga utilizaciones nuevas a unas cajas de cartón.

Actividad 5: Elaboró una lista de usos pocos comunes que le daría a las cajas de cartón (Tiempo 5 minutos).

La sexta actividad consistió en pedirle al niño que formule preguntas originales sobre las cajas de cartón.

Actividad 6: Escribe preguntas que creas que ha nadie más de la clase se le ocurriría acerca de las cajas de cartón (Tiempo 5 minutos).

La séptima actividad consiste en un juego llamado “Que pasaría si...”. Se les pregunta a los niños acerca de una situación inverosímil.

Actividad 7: Anota las cosas que pasarían si “Hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo” (Tiempo 5 minutos).

Criterios de puntuación:

Fluidez: se valora con un punto (01) por cada idea presentada, sin tomar en consideración las repetidas y las no relevantes (en cuanto no cumplen los requisitos de la tarea específica). Máximo puntaje obtenido= 12 puntos.

Flexibilidad: Se valora el número de categorías o agrupamientos temáticos posibles de las ideas, otorgando un punto (01) por cada categoría empleada. Máximo puntaje obtenido= 5 puntos.

Originalidad: Se valora en función de la frecuencia estadística de la idea, de acuerdo a los siguientes criterios:

0 puntos si la idea está planteada por más de tres sujetos.

1 punto si la idea está planteada por tres sujetos.

2 puntos si la idea ha sido planteada o repetida por 2 sujetos.

3 puntos si la idea planteada aparece en un sujeto. (Franco, 2004).

Para la evaluación de la comprensión lectora:

Ficha Técnica

Nombre: Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para quinto grado de primaria forma (CLP 5-A).

Autores: Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic.

Institución: Universidad de Chile.

Adaptación: Ana Delgado, Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña y Willy Santivañez.

Institución: Universidad Mayor de San Marcos.

Grado de aplicación: Quinto grado de primaria.

Año: 2005

Forma de aplicación: Individual o colectiva.

Duración de la prueba: 45 minutos aproximadamente.

Normas o Baremos: Percentiles

Área que evalúa: Comprensión lectora

Material: cuaderno de texto, lápiz y cronómetro.

Descripción del CLP5-A:

La prueba para el quinto grado de primaria (CLP5-A) está conformada por cuatro subtest: Los animales y los terremotos (4 ítems), Un piloto (primera parte) (7 ítems), un piloto (segunda parte) (3 ítems) y la Leyenda piel roja (7 ítems) (Alliende, Condemarín y Milic, 1991, citados en Delgado et al., 2007).

Estos textos evalúan la capacidad del niño para categorizar (objetos, hechos y personas) interpretar elementos simbólicos, caracterizar de manera adecuada personajes literarios y especificar el sentido de las palabras y expresiones de un texto. (Alliende et al 1991, citado en Delgado et al, 2007).

Confiabilidad: El estudio de confiabilidad de la prueba se llevó a cabo con el método test-retest, obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de 0.75 estadísticamente significativo, el cual indica que la prueba es confiable (Delgado et al., 2005, citado en Delgado et al. 2007).

Validez: La validez de constructo de la prueba se efectuó a través del análisis factorial confirmatorio, encontrándose de que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para quinto grado de primaria forma A, está conformada por un solo factor, por lo que se señala que presenta validez de constructo (Delgado et al., 2005, citado en Delgado et al., 2007).

Normas de aplicación: La prueba de Comprensión de Complejidad Lingüística Progresiva, en su forma A para quinto grado de primaria, puede ser aplicada de forma individual o colectiva. La prueba se presenta ordenada con un nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasar al nivel anterior (Delgado et al. 2007).

Normas Específicas: El quinto nivel de lectura forma A, comprueba la capacidad de hacer inferencias a partir de trozos o textos complejos, consta de cuatro subtest:

Subtest 1: Los animales y los terremotos (4 ítems).

Subtest 2: Un piloto (primera parte) (6 ítems).

Subtest 3: Un piloto (segunda parte) (3 ítems).

Subtest 4: Robinson y viernes (7 ítems) (Delgado et al., 2007)

Procedimientos

Para realizar la toma de las pruebas de creatividad verbal y comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de primaria, se solicitó la autorización del director de una institución educativa estatal del Callao. Al ser otorgado el permiso respectivo, se coordinó las fechas y horas de aplicación de ambos instrumentos.

El proceso de aplicación tuvo una duración de dos semanas. En la primera, se aplicó el Test del Pensamiento Creativo de Torrance-verbal (TTCT-B). La segunda semana se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP5-A).

La evaluación fue realizada por la autora del presente estudio. Los estudiantes fueron evaluados según la sección a la que pertenecían, se les tomó las pruebas en forma colectiva a primeras horas de la mañana; para cada instrumento se utilizó un cuadernillo. Con el fin de poder emparejar los dos instrumentos en cada alumno, para su posterior puntuación y análisis, cada cuadernillo contenía su número de orden y la letra de la sección a la que pertenecía.

Para la aplicación del Test del Pensamiento Creativo de Torrance-verbal, el tiempo promedio de aplicación fue de 35 minutos. Se les repartió a los alumnos el cuadernillo marcado con su número de orden y letra de la sección que le correspondía a cada uno. Se les dijo que no empezaran a resolver la prueba hasta que todos tuvieran un cuadernillo. Las instrucciones fueron leídas conjuntamente con la evaluadora, y se les recalcó que era una prueba para medir su creatividad y que todas las respuestas que escribieran serían las correctas, que traten de pensar la mayor cantidad de ideas que puedan y que crean que a nadie más en el aula se le ocurrirá, siendo una prueba que no tiene ninguna calificación, ya que sólo se quería saber cuan creativos eran, se les mostró un pequeño oso de juguete al momento de realizar la cuarta actividad del test.

Para la aplicación del CLP 5–Forma A, se les repartió a los alumnos el cuadernillo de la prueba (marcado con su número de orden y la sección a la que pertenecían), pidiéndoles que lean las instrucciones en silencio y cuidadosamente antes de comenzar, observando el ejemplo, subrayando, que si alguno no entendía podía levantar la mano para solicitar ayuda, pudiendo releer los textos si tuvieran alguna duda al dar sus respuestas, se esperó que el 90% de los estudiantes terminen un subtest antes de dar las instrucciones para el siguiente. El tiempo aproximado de aplicación de este instrumento fue de 45 minutos.

Ambas evaluaciones se desarrollaron con tranquilidad, en un ambiente ventilado, bien iluminado, y habitual para el alumno, en este caso, por tratarse de su propia aula de estudios.

Posteriormente a la aplicación de los respectivos instrumentos, se procedió a la corrección de las pruebas e ingreso de datos, ayudados por el programa estadístico SPSS 15. La prueba Kolmogorov y Smirnov fue utilizada para determinar el tipo de prueba

estadística que se utilizó para la contrastación de la hipótesis. De acuerdo a la Prueba Kolmogorov-Smirnof, el valor de $Z = .788$ y el $p = \text{Sig.asintótico} = .564$ para la variable creatividad verbal, en tanto que, para la variable comprensión lectora $Z = .952$ y el $p = \text{Sig. Asintótico} = .325$ (véase anexo 4).

Puesto que la probabilidad asociada tanto en creatividad como en comprensión lectora es mayor que $p > .05$, lo cual indica que los datos se encuentran en región de no rechazo de la hipótesis nula de distribución normal de datos, por tanto se utilizó una prueba paramétrica. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar si existe correlación entre la creatividad verbal y la comprensión lectora.

RESULTADOS

Tabla 4.
Medias y desviaciones estándar

| Medida | M | DE |
|---------------------|-------|--------|
| Creatividad Verbal | 68.36 | 22.874 |
| Fluidez | 36.64 | 13.9 |
| Flexibilidad | 21.74 | 6.157 |
| Originalidad | 9.98 | 4.74 |
| Comprensión lectora | 8.36 | 2.671 |

Nota: N= 50

Los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test de creatividad verbal de Torrance de 50 estudiantes de quinto grado de primaria de una I.E. estatal del Callao igual a 68,36.

En cuanto a la comprensión lectora los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test Complejidad Lingüística Progresiva de los 50 estudiantes mencionados de M=8,36, DE=2,671. Se observa una dispersión de los datos de 25% aproximadamente, en las respuestas de comprensión lectora.

En la dimensión de fluidez el resultado de la media o promedio de puntos obtenidos es de 36,64; en la dimensión flexibilidad el resultado promedio es de 21,74 y en la dimensión originalidad es de 9,98.

Tabla 5.
Medias y desviaciones estándar por edades

| Medida | Edad | M | DE | Mínimo | Máximo |
|---------------------|------|-------|-------|--------|--------|
| Creatividad Verbal | 10 | 70.6 | 22.94 | 37 | 117 |
| | 11 | 78.6 | 24.38 | 45 | 113 |
| | 12 | 59.78 | 9.36 | 49 | 74 |
| | 13 | 58.56 | 25.9 | 24 | 109 |
| Comprensión Lectora | 10 | 9.11 | 2.86 | 5 | 14 |
| | 11 | 8.5 | 2.53 | 5 | 13 |
| | 12 | 8.22 | 2.04 | 5 | 11 |
| | 13 | 6.78 | 2.728 | 3 | 10 |

Nota: N= 50

Los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test de creatividad verbal de Torrance de los 50 estudiantes según sus edades, siendo la $M=70,6$, $DE=22,94$ en los estudiantes de 10 años; $M=78,6$, $DE=24,38$ en los estudiantes de 11 años; $M=59,78$, $DE=9,36$ en los estudiantes de 12 años y $M=58,56$, $DE=25,9$ en los estudiantes de 13 años.

En cuanto a la comprensión lectora los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test Complejidad Lingüística Progresiva según las edades de los 50 estudiantes mencionados, siendo la de $M=9,11$, $DE=2,86$ en los estudiantes de 10 años; $M=8,5$, $DE=2,53$ en los estudiantes de 11 años; $M=8,2$, $DE=2,04$ en los estudiantes de 12 años y $M=6,78$, $DE=2,72$ en los estudiantes de 13 años.

Tabla 6.
Medias y desviaciones estándar por género

| Medida | Género | M | DE | Mínimo | Máximo |
|--------------------|--------|-------|-------|--------|--------|
| Creatividad verbal | M | 71.38 | 21.59 | 47 | 113 |
| | F | 67.79 | 23.31 | 24 | 117 |
| Compresión Lectora | M | 7.88 | 3.13 | 5 | 12 |
| | F | 8.45 | 2.6 | 3 | 14 |

Nota: N= 50

Los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test de creatividad verbal de Torrance por género, siendo la $M=71,38$, $DE=21,59$ en los estudiantes género masculino y $M=67,79$, $DE=23,31$ en los estudiantes de género femenino.

En cuanto a la comprensión lectora los resultados muestran el valor de la media o promedio de puntos obtenidos en el test Complejidad Lingüística Progresiva de los 50 estudiantes mencionados según el género de $M=7,88$, $DE=3,13$ en los estudiantes de género masculino y $M=8,45$, $DE=2,6$ en los estudiantes de género femenino.

Tabla 7.
Resultados por niveles de creatividad verbal de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Estatal: Callao-2009

| Niveles | f | % |
|-------------------|----|------|
| Menor creatividad | 25 | 50,0 |
| Medio creatividad | 13 | 26,0 |
| Mayor creatividad | 12 | 24,0 |

Nota: N= 50

El 50% (25 estudiantes) de los estudiantes evaluados mediante la adaptación del test de creatividad verbal de Torrance se encuentran en un nivel menor de creatividad verbal, el 26% (13 estudiantes) se encuentra en el nivel de creatividad verbal medio, y el 24% (12 estudiantes) se encuentra en un nivel mayor de creatividad verbal (véase Tabla 7, Figura 7).

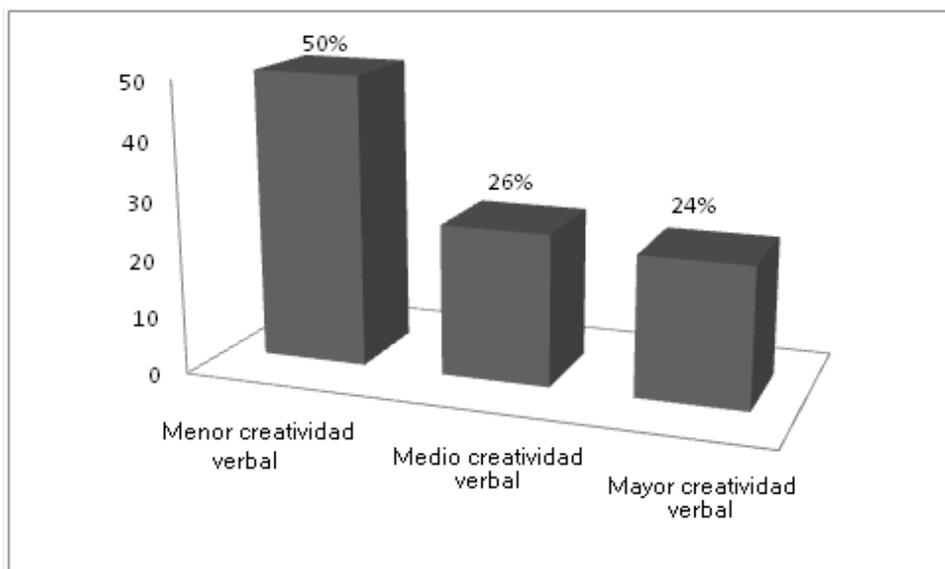


Figura 7. Niveles de creatividad verbal

Tabla 8.

Resultados por niveles de comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de una Institución Educativa Estatal: Callao-2009

| Niveles | f | % |
|---------------------------|----|------|
| Menor comprensión lectora | 34 | 68,0 |
| Medio comprensión lectora | 6 | 12,0 |
| Mayor comprensión lectora | 10 | 20,0 |

Nota: N= 50

El 68% (34 estudiantes) de los estudiantes evaluados mediante la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva se encuentran en un nivel menor de comprensión lectora, sólo el 12% (6 estudiantes) se encuentra en el nivel medio de comprensión lectora, y el 20% (10 estudiantes) se encuentra en un nivel mayor de comprensión lectora (véase Tabla 8, Figura 8).

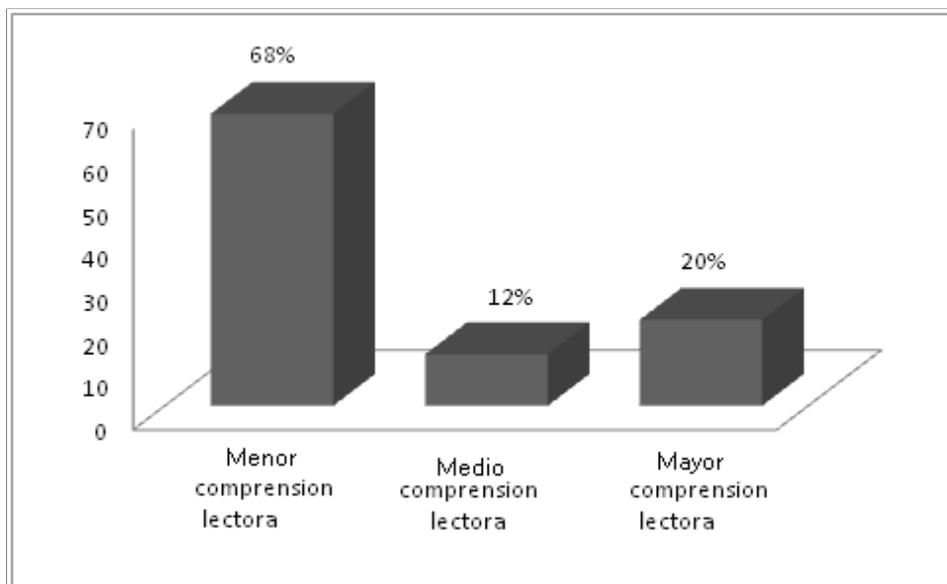


Figura 8. Niveles de comprensión lectora

Tabla 9.
Creatividad verbal y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado

| | | Comprensión lectora | | | | |
|-------------|-------------------|---------------------|-------|-------|----|-----|
| | | Menor | Media | Mayor | f | % |
| Creatividad | Menor creatividad | 21 | 3 | 1 | 25 | 50% |
| | Medio creatividad | 9 | 2 | 2 | 13 | 26% |
| | Mayor creatividad | 4 | 1 | 7 | 12 | 24% |
| | f | 34 | 6 | 10 | - | - |
| | % | 68% | 12% | 20% | - | - |

Nota: N= 50

De acuerdo a los resultados presentados, se observa que del 100 % de los estudiantes evaluados el 50% (25 estudiantes) se encuentra en un nivel de creatividad menor, el 26% (13 estudiantes) se encuentra en un nivel medio y el 24% (12 estudiantes) restante, en un nivel mayor.

En cuanto al desempeño demostrado por los participantes para la comprensión de lectura, se evidencia que el 68% (34 estudiantes) alcanzan un nivel menor de desempeño, mientras que el 20% (10 estudiantes) se encuentran en un nivel mayor de desempeño y sólo el 12% (6 estudiantes) tienen un nivel de desempeño medio.

Tabla 10.
Fluidez y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado

| | | Comprensión lectora | | | | |
|---------|---------------|---------------------|-------|-------|----|-----|
| | | Menor | Media | Mayor | f | % |
| Fluidez | Menor Fluidez | 20 | 3 | 2 | 25 | 50% |
| | Medio Fluidez | 10 | 2 | 1 | 13 | 26% |
| | Mayor Fluidez | 4 | 1 | 7 | 12 | 24% |
| | f | 34 | 6 | 10 | - | - |
| | % | 68% | 12% | 20% | - | - |

Nota: N= 50

De acuerdo a los resultados presentados, se observa que del 100% de los estudiantes evaluados el 50% (25 estudiantes) se encuentra en un nivel de fluidez menor, el 26% (13 estudiantes) se encuentra en un nivel medio y el 24% (12 estudiantes) restante, en un nivel mayor.

En cuanto al desempeño demostrado por los participantes para la comprensión de lectura, se evidencia que el 68% (34 estudiantes) alcanzan un menor nivel de desempeño, mientras que el 20% (10 estudiantes) se encuentran en un nivel mayor de desempeño y sólo el 12% (6 estudiantes) tienen un nivel de desempeño medio.

Tabla 11.
Flexibilidad y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado

| | | Comprensión lectora | | | | |
|--------------|--------------------|---------------------|-------|-------|----|-----|
| | | Menor | Media | Mayor | f | % |
| flexibilidad | Menor flexibilidad | 23 | 1 | 2 | 26 | 52% |
| | Medio Flexibilidad | 7 | 3 | 2 | 12 | 24% |
| | Mayor Flexibilidad | 4 | 2 | 6 | 12 | 24% |
| | F | 34 | 6 | 10 | - | - |
| | % | 68% | 12% | 20% | - | - |

Nota: N= 50

De acuerdo a los resultados presentados, se observa que del 100% de los estudiantes evaluados el 52% (26 estudiantes) se encuentra en un nivel de flexibilidad menor, el 24% (12 estudiantes) se encuentra en un nivel medio y el 24% (12 participantes) restante, en un nivel mayor.

En cuanto al desempeño demostrado por los participantes para la comprensión de lectura, se evidencia que el 68% (34 estudiantes) alcanzan un menor nivel de desempeño, mientras que el 20% (10 estudiantes) se encuentran en un nivel mayor de desempeño mientras que solo el 12% (6 estudiantes) tienen un nivel de desempeño medio.

Tabla 12.

Originalidad y comprensión lectora de estudiantes de quinto grado

| | | Comprensión lectora | | | | |
|--------------|--------------------|---------------------|-------|-------|----|-----|
| Originalidad | | Menor | Media | Mayor | F | % |
| | Menor originalidad | 21 | 4 | 2 | 27 | 54% |
| | Medio originalidad | 9 | 1 | 3 | 13 | 26% |
| | Mayor originalidad | 4 | 1 | 5 | 10 | 20% |
| | f | 34 | 6 | 10 | - | - |
| | % | 68% | 12% | 20% | - | - |

Nota: N= 50

De acuerdo a los resultados presentados, se observa que del 100% de los estudiantes evaluados el 54% (27 estudiantes) se encuentra en un nivel de originalidad menor, el 26% (13 estudiantes) se encuentra en un nivel medio y el 20% (10 estudiantes) restante, en un nivel mayor.

En cuanto al desempeño demostrado por los participantes para la comprensión de lectura, se evidencia que el 68% (34 estudiantes) alcanzan un menor nivel de desempeño, mientras que el 20% (10 estudiantes) se encuentran en un nivel mayor de desempeño y sólo el 12% (6 estudiantes) tienen un nivel de desempeño medio.

Se utilizó la prueba Kolmogorov y Smirnov para determinar el tipo de prueba estadística que se requería, la cual indicó el uso de pruebas paramétricas, por que la muestra procedía de una distribución normal, (véase anexo 4) aplicándose el coeficiente de correlación de Pearson.

Se realizó el análisis de correlación de Pearson con la finalidad de conocer si la variable creatividad verbal como sus dimensiones: fluidez, flexibilidad y originalidad y la variable comprensión lectora están relacionadas entre sí.

Tabla 13.

Medida de correlación de Pearson

| Medida | Comprensión lectora |
|--------------------|---------------------|
| Creatividad verbal | .547** |
| Fluidez | .503** |
| Flexibilidad | .502** |
| originalidad | .512** |

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En la tabla 13 se observa las correlaciones de la variable creatividad y sus dimensiones: fluidez, flexibilidad y originalidad con la variable comprensión lectora, pudiéndose apreciar que tanto en la variable creatividad verbal $r=.547$ como sus dimensiones fluidez $r=.503$, flexibilidad $r=.502$ y originalidad $r=.512$, por tanto $p<.01$, se rechaza la hipótesis nula al nivel de significación de 0.01, lo que sugiere que existe una correlación positiva significativa entre ambas variables, es decir a mayor creatividad verbal mayor comprensión lectora (véase figura 9).

De igual manera se puede apreciar que existe una correlación positiva significativa entre la dimensión de fluidez y comprensión lectora, es decir a mayor fluidez mayor comprensión lectora (véase *Figura 10*).

De mismo modo se puede apreciar que existe una correlación positiva significativa entre la dimensión de flexibilidad y comprensión lectora, es decir a mayor flexibilidad mayor comprensión lectora (véase *Figura 11*).

Asimismo se puede apreciar que existe una correlación positiva significativa entre la dimensión de originalidad y comprensión lectora, es decir a mayor originalidad mayor comprensión lectora (véase *Figura 12*).

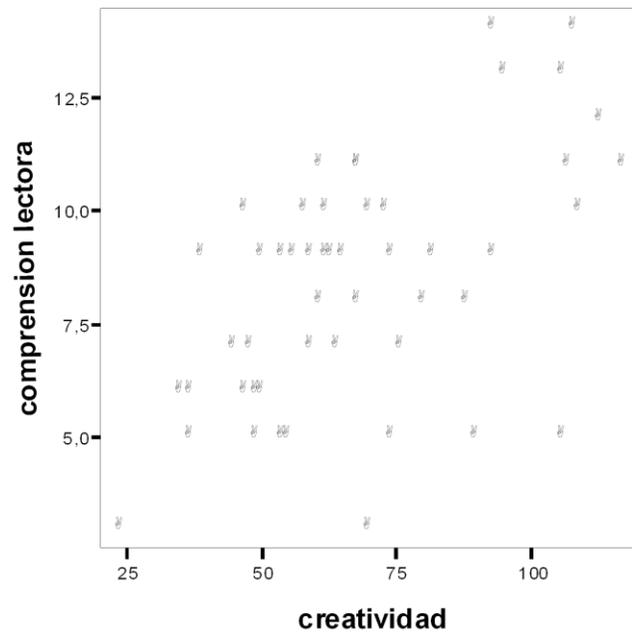


Figura 9. Correlación entre creatividad verbal y comprensión lectora

La hipótesis de investigación “Existe una relación estadísticamente positiva entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en los estudiantes de 5º grado de primaria.” es sostenible al nivel de significación de 0.01 con una probabilidad de 0.99.

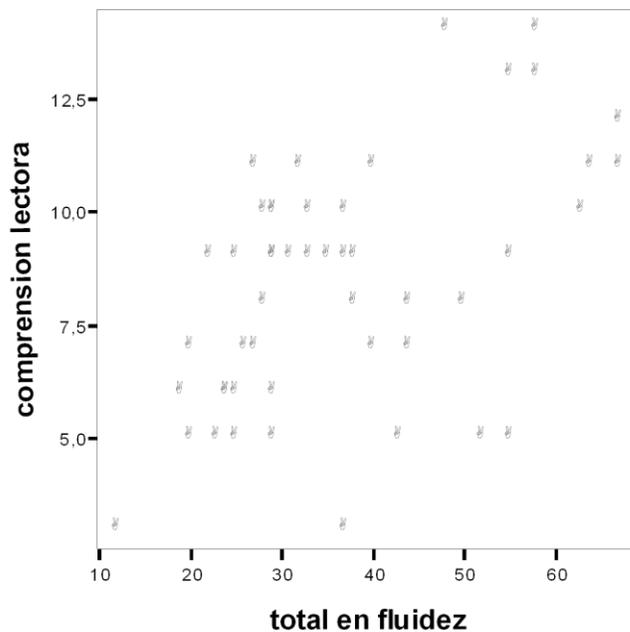


Figura 10. Correlación entre fluidez y comprensión lectora

La hipótesis de investigación “Existe una relación estadísticamente positiva entre la fluidez y la comprensión lectora en los estudiantes de 5º grado de primaria.” es sostenible al nivel de significación de 0.01 con una probabilidad de 0.99.

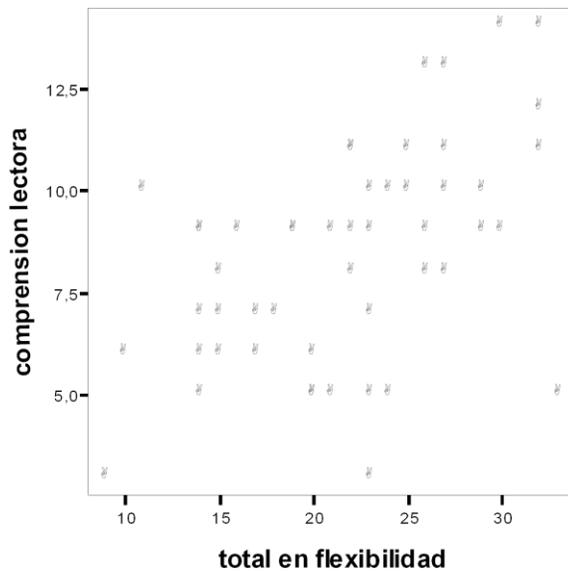


Figura 11. Correlación entre flexibilidad y comprensión lectora

La hipótesis de investigación “Existe una relación estadísticamente positiva entre la flexibilidad y la comprensión lectora en los estudiantes de 5º grado de primaria.” es sostenible al nivel de significación de 0.01 con una probabilidad de 0.99.

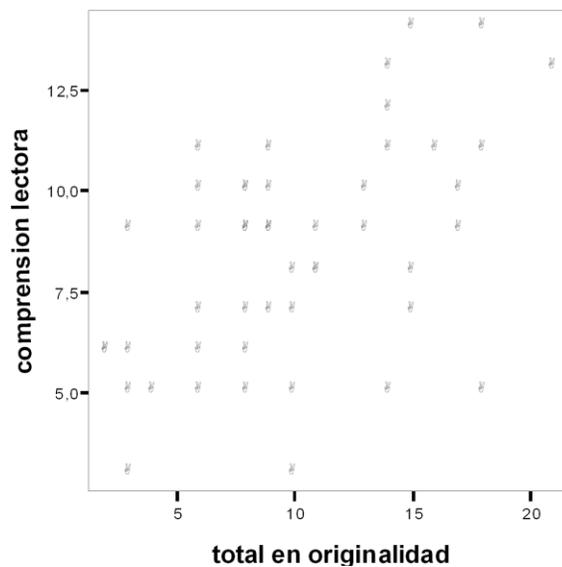


Figura 12. Correlación entre originalidad y comprensión lectora

La hipótesis de investigación “Existe una relación estadísticamente positiva entre la originalidad y la comprensión lectora en los estudiantes de 5º grado de primaria.” es sostenible al nivel de significación de 0.01 con una probabilidad de 0.99.

Complementarios.

Tabla 14.

Prueba de creatividad verbal en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado

| Creatividad | Comprensión lectora | | | | | |
|-------------|---------------------|------|-------|------|-------|------|
| | Menor | | Medio | | Mayor | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Menor | 21 | 84 | 3 | 12 | 1 | 4 |
| Medio | 9 | 69,2 | 2 | 15.4 | 2 | 15.4 |
| Mayor | 4 | 33.3 | 1 | 8.3 | 7 | 58.3 |

Nota: N= 50

Al analizar los resultados de ambas variables, se observa que a nivel de los participantes que tienen un menor nivel de creatividad verbal (25 estudiantes), el 84% (21 estudiantes), tienen un nivel menor de comprensión lectora, y así mismo, en cuanto a los estudiantes que tienen un mayor desempeño en creatividad verbal (12 estudiantes), el 58,3% (7 estudiantes) tienen un mayor nivel de comprensión lectora (véase Tabla 14, Figura 13).

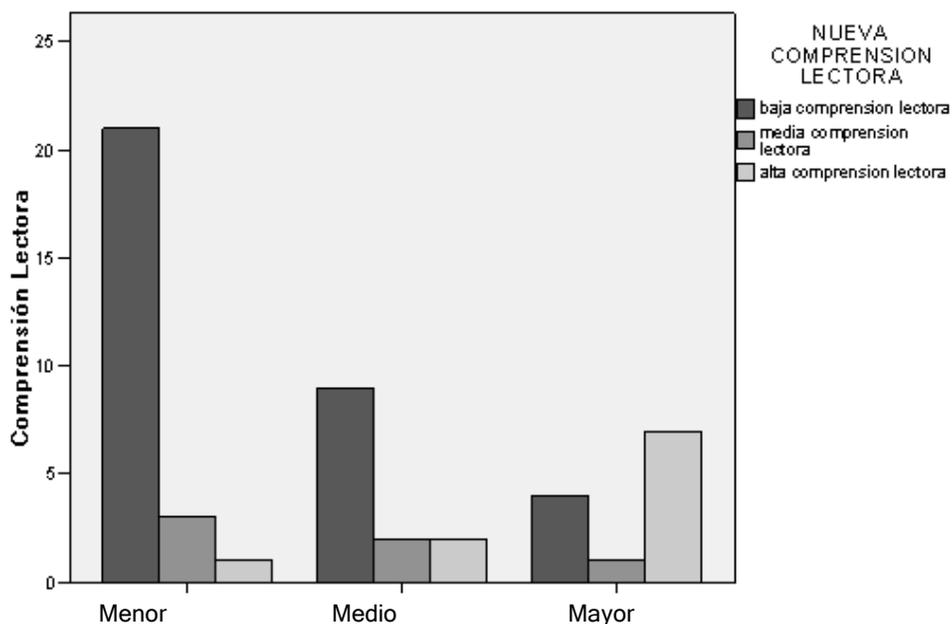


Figura 13. Niveles de creatividad verbal y comprensión lectora

Tabla 15.

Fluidez en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado

| Fluidez | Comprensión lectora | | | | | |
|---------|---------------------|------|-------|------|-------|------|
| | Menor | | Medio | | Mayor | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Menor | 20 | 80 | 3 | 12 | 2 | 8 |
| Medio | 20 | 76.9 | 2 | 15.4 | 1 | 7.7 |
| Mayor | 4 | 33.3 | 1 | 8.3 | 7 | 58.3 |

Nota: N= 50

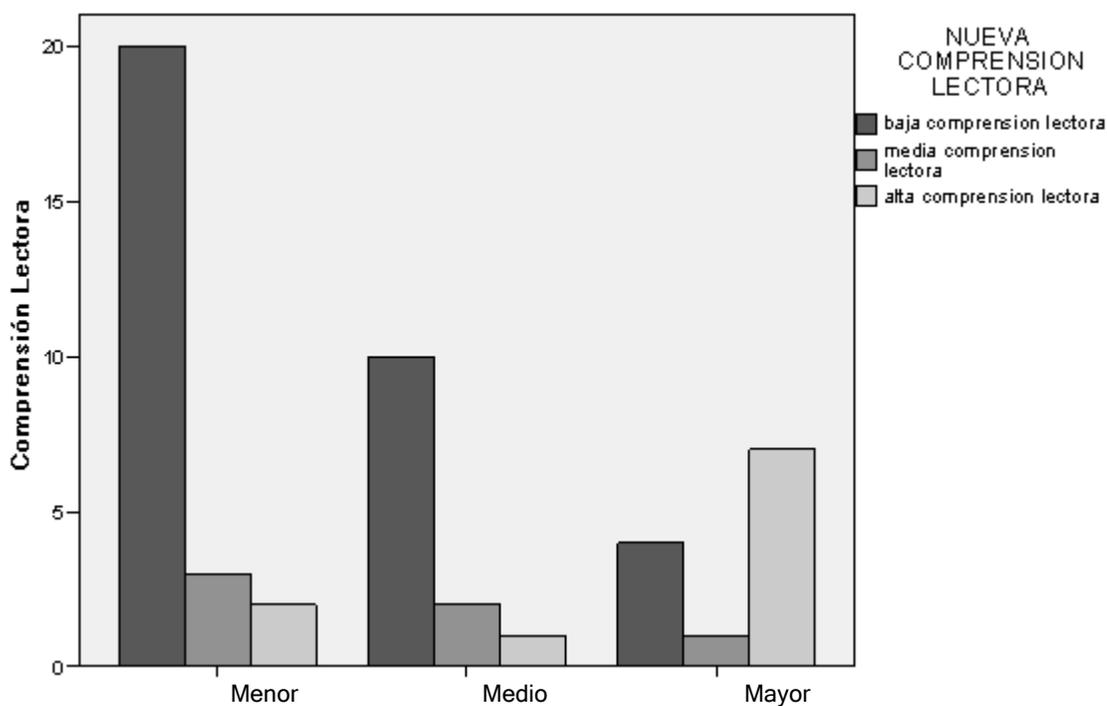


Figura 14. Niveles de fluidez y comprensión lectora

Al analizar los resultados de ambas variables, se observa que a nivel de los participantes que tienen un menor nivel de fluidez (25 estudiantes), el 80% (20 estudiantes), tienen un menor nivel de comprensión lectora, y así mismo, en cuanto a los estudiantes que tienen un mayor desempeño en fluidez (12 estudiantes), el 58,3% (7 estudiantes) tienen un mayor nivel de comprensión lectora (véase Tabla 15, Figura 14).

Tabla 16.

Flexibilidad en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado

| Flexibilidad | Comprensión lectora | | | | | |
|--------------|---------------------|------|-------|------|-------|------|
| | Menor | | Medio | | Mayor | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Menor | 23 | 88.5 | 1 | 3.8 | 2 | 7.7 |
| Medio | 7 | 58.3 | 3 | 25 | 2 | 16.7 |
| Mayor | 4 | 33.3 | 2 | 16.7 | 6 | 50 |

Nota: $N= 50$

Al analizar los resultados de ambas variables, se observa que a nivel de los participantes que tienen un menor nivel de flexibilidad (26 estudiantes), el 88,5% (23 estudiantes), tienen un menor nivel de comprensión lectora, y así mismo, en cuanto a los estudiantes que tienen un mayor desempeño en flexibilidad (12 estudiantes), el 50,0% (6 estudiantes) tienen un alto nivel de comprensión lectora (véase Tabla 16, *Figura 15*).

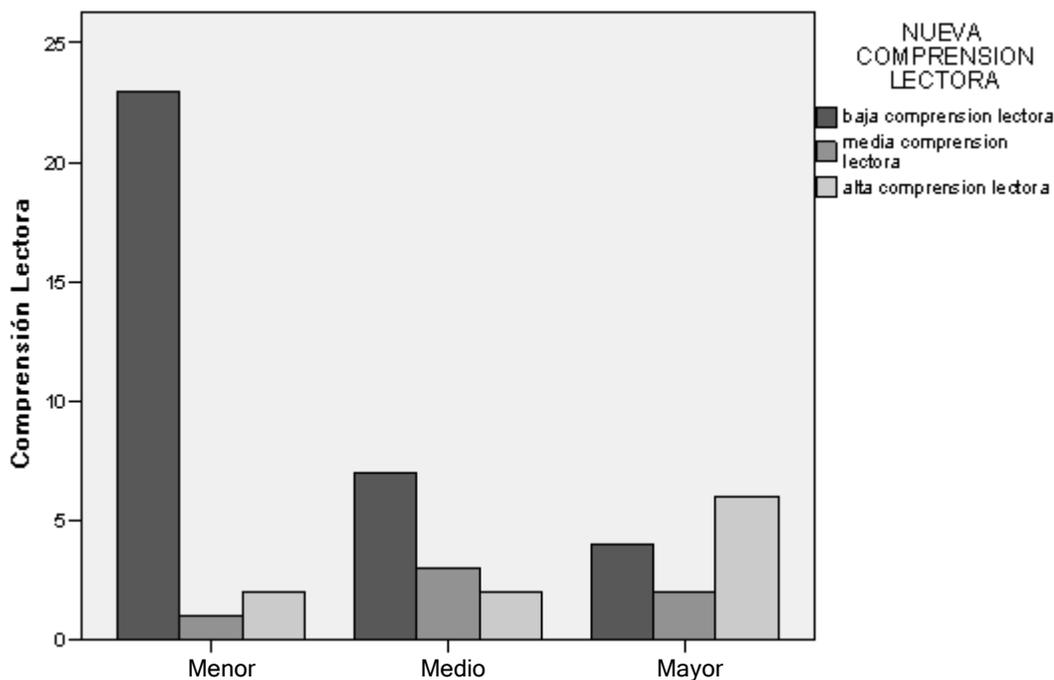


Figura 15. Niveles de flexibilidad y comprensión lectora

Tabla 17.

Originalidad en relación con la prueba de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado

| Originalidad | Comprensión lectora | | | | | |
|--------------|---------------------|------|-------|------|-------|------|
| | Menor | | Medio | | Mayor | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Menor | 21 | 77.8 | 4 | 14.8 | 2 | 7.4 |
| Medio | 9 | 69.2 | 1 | 7.7 | 3 | 23.1 |
| Mayor | 4 | 40 | 1 | 10 | 5 | 50 |

Nota: N= 50

Al analizar los resultados de ambas variables, se observa que a nivel de los participantes que tienen un menor nivel de originalidad (27 estudiantes), el 77,8% (21 estudiantes), tienen un menor nivel de comprensión lectora, y así mismo, en cuanto a los estudiantes que tienen un mayor desempeño en originalidad (10 estudiantes), el 50,0% (5 estudiantes) tienen un mayor nivel de comprensión lectora (véase Tabla 17, *Figura 16*).

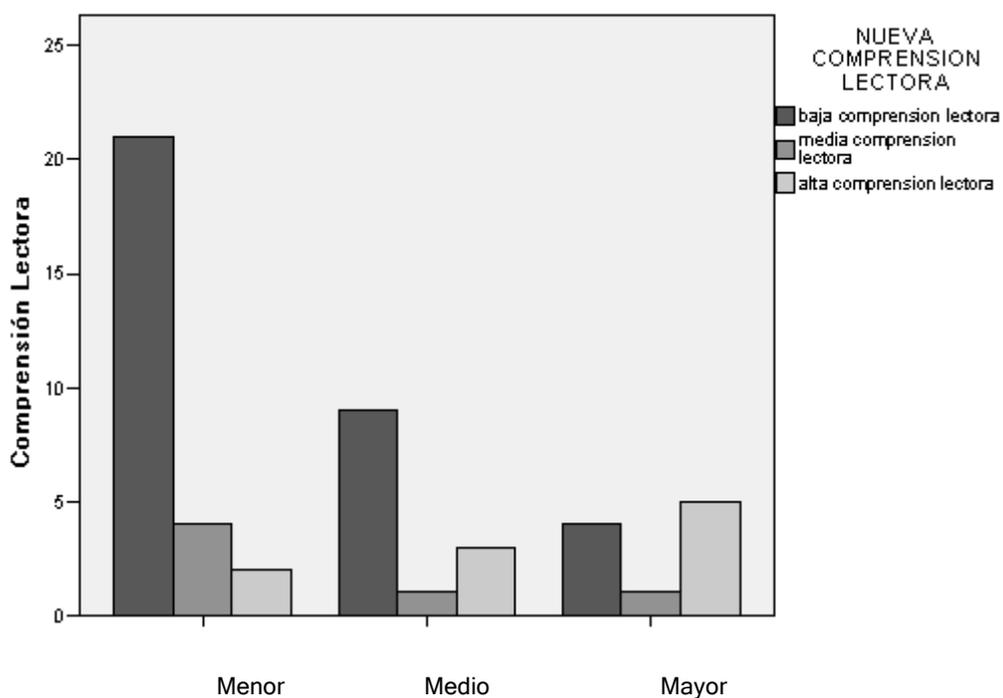


Figura 16. Niveles de originalidad y comprensión lectora

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión.

En vista de la preocupante situación del bajo nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes del Perú, dar mayor atención a la variable creatividad verbal, podría ayudar a ampliar la perspectiva de una de las posibles causas de este bajo nivel, el cual podría mejorar, si se emplean con más empeño distintas estrategias en el área de creatividad verbal, a fin de lograr mejores resultados en los alumnos en cuanto a su comprensión lectora. No son muchas las investigaciones sobre esta variable realizadas en nuestro país, por lo que la presente investigación busca contribuir al estudio de la creatividad verbal y establecer su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

Siendo el objetivo general del presente estudio determinar la relación existente entre la creatividad verbal y la comprensión lectora en los escolares de quinto grado de primaria de una institución educativa estatal del Callao, y a su vez, determinar si existe una relación entre las dimensiones de la creatividad verbal como: la fluidez, flexibilidad y originalidad y la comprensión lectora en los estudiantes de la muestra, se aplicó el test del pensamiento creativo de Torrance-verbal (TTCT-B) adaptado especialmente para los fines de la presente investigación, con el fin de hallar el nivel de creatividad verbal, y la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP5-A) adaptado por Delgado et al., 2005, para medir la comprensión lectora. Para poder dar respuestas a las preguntas de investigación, se analizaron los resultados obtenidos haciendo uso del programa SPSS-15, para la estadística descriptiva, inferencial y complementaria.

Se estableció la correlación de Pearson entre las variables de creatividad verbal, comprensión lectora y cada una de las dimensiones de la creatividad verbal: fluidez, flexibilidad y originalidad.

Con respecto a los resultados, el primer hallazgo permite señalar que la variable creatividad verbal guarda relación con la variable comprensión lectora, hallándose una relación significativa positiva.

Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en las investigaciones de Sipe (1993, citado en Aguirre, Alonso y Vitoria, 2007) el cual llevó a cabo un estudio con alumnos de sexto grado, que consistía en comparar cuentos tradicionales y variantes modernas para que después creen sus propias versiones, llegando a la conclusión de que el trabajo con cuentos tradicionales y sus nuevas transformaciones ayudan a hacer conexiones entre la lectura. Esto estaría corroborado por los estudios de Guilford (1977), Lowenfeld (1980), Carrasco y Basterretche (1995), los cuales consideran que la creatividad no tiene que ser una expresión única en el mundo, pues como lo afirma Guilford (1977, citado en De Tavira, 1986) la creatividad es alejarse de lo obvio y lo predecible para producir algo, que al menos para el niño resulte novedoso, no siendo necesariamente una producción única en el mundo, pero sí una contribución del individuo, considerando además a la creatividad como la capacidad de relacionar, escoger, reestructurar, organizar y cambiar los estilos pasados en composiciones únicas que den lugar a producciones distintas y nuevas. Carrasco y Basterretche (1995).

Como se puede evidenciar, estos hallazgos se relacionan a su vez, con la propuesta de Sánchez, D. (2008), puesto que él considera a la creatividad como uno de los niveles de la comprensión lectora, en donde el lector puede trasladar la lectura del texto a la lectura de la vida, al tratar de crear mundos nuevos, y también por lo descrito por Navarro, B. (2005), quien sostiene que la creatividad está presente en la comprensión lectora, puesto que el lector- receptor interactúa con el texto, llegando al punto de convertirse en emisor, pudiendo comprender lo que lee cuando es capaz de crear y construir un texto a partir de lo leído, tal como lo señaló Torrance (1976) al afirmar que el lector creativo busca nuevas relaciones, transformando la nueva información para nuevos usos, construyendo sobre lo ya conocido, elaborando transformando y yendo más allá de lo leído.

Pudiéndose desprender de esto que al darle al alumno las facilidades para que éste transforme un texto ya escrito con pequeñas modificaciones novedosas al menos para él, éste estaría haciendo uso de su creatividad verbal lo cual lo podría ayudar a hacer conexiones con la lectura logrando así mejorar su comprensión lectora, ya que él se estaría adueñando del texto, lo haría suyo, interrelacionándolo con sus conocimientos previos y con la visión que él tiene del mundo, y es que, tal como lo definen numerosos investigadores entre ellos Anderson y Pearson (1984), Harste y Burke (1982), Heimlich y

Pittelman (1991), Smith (1990), Solé (2000) la comprensión lectora es un proceso activo en el cual los lectores unen sus conocimientos previos con la información recibida del texto para crear nuevos saberes. Pero entendiendo por creatividad, tal como lo señala Navarro, B. (2005), no en inventar caprichosamente cualquier interpretación, sino en crear a partir del texto, por ejemplo, graficándolo, cambiando de tiempo o persona, modificando el final, etc. Lo mismo sostiene Navarro, J. (2008) al afirmar que no hay construcción del conocimiento sin creatividad siendo lo contrario copiar, reproducir, observar, afirmando también que la enseñanza se vuelve un proceso creativo cuando el alumno se ve en la necesidad de mejorar sus estrategias y técnicas, pensando en variadas alternativas al momento de solucionar un problema, utilizando lo que ha aprendido, en este caso en comprender lo leído.

Los resultados obtenidos, estarían probando que los niveles de creatividad (en este caso, verbal) se relacionan con el desempeño alcanzado en las pruebas que miden la comprensión lectora de los alumnos, puesto que los alumnos con menores niveles de creatividad tienden a tener un mayor porcentaje en el nivel menor de comprensión lectora (véase Tabla 14, *Figura 13*).

Estos resultados se relacionan también con los hallazgos encontrados por Garaigordobil y Torres (1996) quienes encontraron una relación significativa entre la creatividad verbal y el rendimiento académico en niños de colegios públicos y privados cuyas edades estaban comprendidas entre los ocho y diez años. Siendo éste un aporte importante a la presente investigación, ya que como refiere Cassany (1998), la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela, es uno de los instrumentos más potentes del aprendizaje, de lo que se puede desprender, que la comprensión lectora no sólo está presente en el área de comunicación integral sino que es esencial en todas las áreas del currículo.

En cuanto a los resultados de la correlación entre la dimensión de fluidez verbal y comprensión lectora, ésta fue estadísticamente positiva

Al comparar los resultados en la dimensión fluidez verbal se puede observar que entre los estudiantes que tienen un nivel mayor de fluidez verbal, también tienen un nivel mayor de comprensión lectora que aquellos que tienen un nivel de fluidez verbal menor,

lo que demuestra un mayor nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que tienen un mayor nivel de fluidez verbal y viceversa (véase Tabla 15, *Figura 14*).

En cuanto a los resultados de la correlación entre la dimensión de fluidez verbal y comprensión lectora, ésta fue estadísticamente positiva

Al comparar los resultados en la dimensión fluidez verbal se puede observar que entre los estudiantes que tienen un nivel mayor de fluidez verbal, también tienen un nivel mayor de comprensión lectora que aquellos que tienen un nivel de fluidez verbal menor, lo que demuestra un mayor nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que tienen un mayor nivel de fluidez verbal y viceversa. En lo referente a los resultados de la correlación entre la dimensión de flexibilidad y comprensión lectora ésta fue estadísticamente positiva. Al comparar los resultados en la dimensión flexibilidad se observan que entre los estudiantes que tienen un mayor nivel de flexibilidad, también tienen un mayor nivel de comprensión lectora que aquellos que tienen un nivel de flexibilidad menor, lo que demuestra un mayor nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que tienen una mayor flexibilidad y viceversa (véase Tabla 16, *Figura 15*).

El 52% de los estudiantes evaluados presentan un nivel de flexibilidad menor (véase tabla 11), lo cual estaría evidenciando la poca capacidad de poder cambiar su modo de pensar, de dar respuestas variadas, de poder modificar sus ideas, ya que, una persona flexible es aquella que se adapta a las circunstancias del momento, siendo lo opuesto a la flexibilidad la rigidez mental (Guilford, De Bono, Torrance), esto podría estar indicando que en los estudiantes de quinto grado, una de las posibles causas de un menor nivel de comprensión lectora, sería la poca flexibilidad, ya que se inclinarían a la rigidez, pudiendo presentar dificultades cuando las tareas exigen la capacidad para reordenar lo realizado, aferrándose a una sola estrategia, a un solo esquema (citado en Matalinares, 2004), en este caso, a las lecturas, ya que la comprensión lectora conlleva a relacionar los nuevos conocimientos con los que ya se tienen, pero al tener poca capacidad de poder cambiar las ideas se les hace más difícil incorporar los nuevos conocimientos a los suyos, y la verdadera comprensión lectora consiste en adaptarse al texto, transformar sus conocimientos previos en función de las aportaciones de éste. Solé (2000), otro motivo de un menor nivel de comprensión lectora debido a una menor flexibilidad podría deberse al no ser capaz de cambiar sus estrategias de lectura viendo

que éstas no les está dando el resultado esperado por otras más apropiadas. Según Sanz (2003) hay que tener una gran flexibilidad también para poder captar cual es la finalidad de la lectura, tomando conciencia del propio proceso de comprensión, ya que el darse cuenta de que no se entiende algo podría ser uno de los primeros pasos para superar esta limitación

Analizando los resultados de la correlación entre la dimensión de originalidad y comprensión lectora ésta fue estadísticamente positiva.

Al comparar los resultados en la dimensión originalidad, se observa que a pesar de que los estudiantes con mayor nivel de originalidad tuvieron más número de aciertos en comprensión lectora, los alumnos con menor nivel de comprensión lectora obtuvieron un porcentaje cercano al nivel de comprensión lectora alcanzado por estos estudiantes (véase Tabla 10, *Figura 15*). Solo el 20% de los estudiantes evaluados alcanzaron un nivel mayor en originalidad, la cual es medida en términos de respuestas no convencionales o que son estadísticamente infrecuentes al grupo al que pertenecen, Guilford (1950, citado en López, R., 2006), ésta muestra de menor originalidad, podría deberse a la falta de confianza personal o la poca disposición mental, que pudiera darse como consecuencia de las múltiples preocupaciones en su vida cotidiana (Rodríguez y Fernández, 2002), las cuales estarían actuando como bloqueos de la creatividad.

Por lo tanto de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación es posible afirmar que es necesario promover la comprensión creativa de los textos, pues ello puede permitir al alumno, que en este caso es el sujeto lector convertirse en emisor, con lo que se completa el circuito comunicativo del nivel escrito, indicando así su comprensión, tal como lo señala Navarro, B. (2005).

En todos los estudios realizados, las personas creativas han afirmado en su totalidad, que disfrutan lo que hacen (citado en Navarro, J., 2008), de lo cual se podría desprender, que para lograr una mejora en la comprensión lectora, se debería incorporar mejoras o tácticas que hagan posible el disfrute del estudiante al leer, ya que uno de los factores internos que intervienen en el proceso de la comprensión lectora es la motivación (citado en Sanz, 2003) con lo cual, al estar motivado y disfrutar de la lectura, se llegaría a comprender mejor. Resulta relevante también añadir que para muchos estudiosos de la

creatividad la motivación es un factor central en la actividad creadora (Torrance, Guilford, Smith, Saranson y Saranson, citados en Sánchez, H., 2003) por consiguiente si se logra motivar al alumno en forma constante se podría estimular así su creatividad, lo cual tal como refiere el diccionario de psicología 1985 (citado en Sánchez, H., 2003), esta capacidad permitiría a los alumnos a descubrir nuevas relaciones, en este caso en el texto leído, pudiéndolo modificar en forma acertada teniendo primero que comprenderlo.

Pudiendo señalar también que siendo la creatividad una capacidad a la que todos tenemos acceso en mayor o menor grado, y que se puede desarrollar según la estimulación recibida, debería entonces de ser una tarea continua en el sistema educativo a fin de lograr un mayor desarrollo de ésta, puesto que como lo afirma Csikszentmihaly 2006 (citado en Navarro, J., 2008) estimular la creatividad en los colegios es un objetivo deseable, ya que la creatividad puede hacer más agradable y gratificante las experiencias diarias, desterrando así el aburrimiento para dar paso a la promesa de un nuevo descubrimiento, ya que vivir creativamente está vinculado con el proceso de evolución, y en este caso lográndolo relacionar con el proceso de la comprensión lectora de los estudiantes.

Conclusiones.

1. Se concluye que hay una relación entre creatividad verbal y comprensión lectora en los escolares del quinto grado de primaria, es decir a mayor creatividad verbal mayor comprensión lectora y viceversa.

2. Los estudiantes de quinto grado de primaria muestran un nivel bajo de creatividad verbal.

3. Los estudiantes de quinto grado de primaria muestran un nivel bajo en comprensión lectora.

4. Los estudiantes de quinto grado de primaria con menor nivel de fluidez presentan menores niveles de comprensión lectora que los estudiantes con mayor nivel de fluidez.

5. Los estudiantes de quinto grado de primaria con menor nivel de flexibilidad presentan menores niveles de comprensión lectora que aquellos estudiantes que presentan un mayor nivel de flexibilidad.

6. Los estudiantes de quinto grado de primaria con menor nivel de originalidad presentan menores niveles de comprensión lectora que aquellos estudiantes que presentan un mayor nivel de originalidad.

Sugerencias.

La investigación realizada permite elaborar las siguientes sugerencias:

Es preciso desarrollar mayores estudios referidos a la creatividad verbal, ya que aún son escasos los realizados en nuestro país, pudiendo darse mayores estudios referidos a las dimensiones de: fluidez, flexibilidad y originalidad en las comunidades quechua hablantes o en poblaciones bilingües o rurales.

Desarrollar mayores estudios referidos a la creatividad verbal, relacionándolos con el medio socio-cultural, la problemática familiar, la temprana socialización, puesto que son factores que favorecen el desarrollo de la creatividad.

Desarrollar mayores estudios sobre la relación de la creatividad verbal en docentes de educación básica regular y los estudiantes a su cargo.

La implementación de programas, técnicas e instrumentos que favorezcan el desarrollo de la creatividad verbal como parte del sistema educativo.

Referencias

- Aguirre, R., Alonso, L. y Vitoria, H. (2007) La creatividad verbal en la etapa escolar: Efectos de una experiencia pedagógica. Universidad de los Andes Venezuela *Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681-5653) N° 43-2- 10 de junio 2007*. Edita organización de estados americanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Disponible en: www.rieoei.org/expe/1679Aguirre.pdf -[Consulta 18 de Febrero 2009].
- Alfaro, H. (2007). *Comprender y vivir la lectura*. UNAN: México.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba CLP formas paralelas 5° nivel A para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Álvarez, M. (2009). *Proyecto de lectoescritura en preescolar*. [En línea]. Disponible en lectoescrituraenpreescolar-marisol.blogspot.com/ .[Extraído el 10 de Setiembre del 2009].
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R. y Pardo, C. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio nacional comparativo y explicativo*. Oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación-Santiago de Chile: LLECE.
- Arreguín, V. (s/f). *El test del pensamiento creativo de Torrance y el promedio escolar de estudiantes universitarias. Facultad de psicología, UASLP* Disponible en: www.psicologia.umich.mx/.../EITestdePensamientoCreativo.pdf -. [Consulta 20 de Octubre 2009].
- Bahón, J. (2006). *Lo tremendo de las Dislexias son los problemas de Autoestima*. Extraído el 22 de Marzo del 2009.[en línea]. Disponible en: www.bilbao.net/castilla/residentes/vivebilbao/publicaciones/periodicobilbao/200612/pag43.p.d.f
- Bazan, Z. y Villarroel, M. (2001). *Relación entre la capacidad de atención-concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grados de primaria de centros educativos estatales del distrito de la Molina*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación. Escuela de Post Grado. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Betancourt, J. (2003). Creatividad en la Educación: Educar para transformar. *Revista*

Innovando Nº 8 del Equipo de Investigaciones Educativas – DINNEST-MED 2003.
 Disponible en: dstp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie8.pdf –
 [Consulta 20 de Marzo del 2009]

- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos-Facultad de Educación.
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. 4ta ed. Madrid: Morata.
- Carabús, O., Freira, A., Gonzáles, A. y Adalgisa, M. (2004). *Creatividad, Actitudes y Educación*. Buenos Aires. Biblos.
- Carevic, M. (2006). *La Creatividad*. Extraído el 16 de Febrero del 2009.
 [En línea]. Disponible en:
<http://www/psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml>
- Carrasco, J. y Basterretche, J. (1995). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Cuarta Edición. Barcelona: Grao.
- Castro, J. Carruitero, C., Marcano, A. Vivas, R. (2008). *Una nueva visión creativa para la educación*. Universidad de Oriente. Núcleo de Anzoátegui. Extensión región centro-sur, Anaco. Estado Anzoátegui. Disponible en:
smithj1820.googlepages.com/ProyectoDeMetodologiaALaInvestigacio.doc. [Consulta 22 de Mayo 2009].
- Cerda, H. (2000). *La Creatividad en la Ciencia y en la Educación*. Bogotá: Magisterio 2000.
- Chacón, Y. y Moncada, J. (2006). *Relación entre creatividad y personalidad en estudiantes de educación física*. Universidad de Costa Rica. Facultad de educación. Instituto de investigación en educación. Actualidades investigativas en educación. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/personalidad.pdf>. [Consulta 10 de Mayo 2009].
- Chávez, M y Fouscás, R. (1995). *Estudio comparativo del nivel de creatividad de las docentes de educación inicial de los distritos de Chorrillos y Miraflores*. Tesis para obtener el título de licenciadas en educación inicial. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón – Facultad de educación programa de educación inicial.
- Churba, C. (2007). *Pioneros, investigadores y autores sobre creatividad*. [En línea]. Extraído el 20 de Mayo del 2009. Disponible en:
<http://carloschurba.wikispaces.com/Pioneros%2C+investigadores+y+autores+sobre+Creatividad>.

- Codina, A. (2008). *Los hemisferios cerebrales en el trabajo gerencial*. Comunidad pensamiento imaginativo. Aplicando creatividad e innovación para la gestión de organizaciones y pymes .[En línea]. Extraído el 20 de marzo del 2009. Disponible en: manuelgross.bligoo.com/.../Los-hemisferios-cerebrales-en-el-trabajo-gerencial.html - España -
- Condemarin, M. (2001). *El Poder de Leer*. Santiago de Chile. Mineduc
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- De Távira, F. (1996). *Introducción al Psicoanálisis del Arte: Sobre la Fecundidad Psíquica*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Zubiría, M. (1988). *Las Inteligencias superiores*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Delgado, A. (2007). *Guía para el desarrollo del pensamiento creativo*. Lima: MINEDU.
- Delgado, A., Escurra, L. y Torres, W. (2007). *Pruebas psicopedagógicas adaptadas en percepción, razonamiento matemático, comprensión lectora y atención*. Lima: Hozlo SRL
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal*. Disponible en: redalyc.uamex/redalyc/html/.../4104020 [Consulta: 14 de mayo de 2009].
- Esquivias, S. (1997). *Estudios Evaluativos de tres aproximaciones Pedagógicas: Ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas de creatividad con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología: México. [Consulta 18 de Marzo 2009]. Disponible en: www.revista.uman.mx/vol1/num3/art1/-82k
- Ferrando, M., Prieto, M., Ferrándiz, C. y Sánchez C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista numero 7* disponible en: www.investigacion_psicopedagogica.org/revista/numero_07esp.php [Consulta: 09 de Junio de 2009].
- Figuroa, J. (2006). *Algunas teorías sobre la naturaleza de la creatividad*. Disponible en: www.neuronilla.com/content/view/388/86 [Consulta: 30 de agosto de 2010]
- Franco, C. (2004). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *RELIEVE: Revista electrónica de investigación y evaluación V10, n.2*. Disponible en: www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm [Consulta: 20 de Marzo de 2009].
- Galván, L. (1983). *Elaboración y validación de un programa de estimulación de la creatividad a través del drama creativo y la pintura para niños de 6 a 10 años*. Tesis para optar el grado de bachiller en ciencias con mención en psicología. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia – programa académico de ciencias y psicología.

- Galimberti, H. (2002). *Diccionario de Psicología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garaigordobil, M. y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de psicología. Universitas Tarraconensis*. Vol. XVIII (1/996). Disponible en: www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/tarraco1.ppf [Consulta: 01 de mayo de 2009].
- Garaigordobil, M. y Perez, J. (s/f). *Efectos de la participación en el programa de arte ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica*. Disponible en: www.um.es/analesps/v18/v18_1/06-18_1.pdf
- García, M. (2004). *El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio*. Serie colección abierta. Universidad de Sevilla.
- Gardner, H. (1998). *Mentes Creativas, una Anatomía a la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- González, C. (2004). *Revista Creando. ISSN 1794-1254 año 2 – numero 2. Procrea*. Fomentar la gestión creativa. Universidad nacional de Colombia. Sede Manizales.
- González, R. (2008). *Psicolingüística literaria*. Lima: Norma Reátegui Colareta.
- Hernández, J., Jaramillo, T., Mc Ewen, L. (2007). *Cuadernillo de campo lenguaje. Aula taller de Lenguaje*. Medellín: Área metropolitana del valle de Aburrá. Disponible en: www.cta.org.co/sitio/file_downloader.php?id_file=537-sitio. [Consulta: 17 de Abril]
- Jung, I. y López, L. (2003). *Abriendo Escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*. Ed. Ilustrada. Madrid: Morata.
- Laime, M. (2005). Evaluación de la creatividad. *Liberabit. Revista de psicología Número 011. Lima*. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601105.pdf [Consulta: 30 de agosto de 2010]
- López, O. y Navarro, J. (2000). *Rasgos de la personalidad y desarrollo de la creatividad. Preprint, anales de psicología*. Disponible en: www.um.es/analesps/prepints.htm. [Consulta: 20 de mayo de 2009].
- López, R. (2003). *Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad*. Extraído el 20 de Mayo del 2009. [En línea]. Disponible en: <http://www.neuronilla.com/content/view/203/86/>
- López, R. (2006). *Diccionario de creatividad. Conceptos y expresiones habituales del campo temático de la creatividad*. Disponible en: www.bligoo.com/media/.../0/.../DiccionarioCreatividadFran2006.pdf - España. [Consulta: 18 de Setiembre del 2009].
- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Santiago de Chile: Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.

- Matalinares, M. (2004) *Efectos del déficit nutricional en la creatividad de los alumnos de educación primaria*. Tesis para optar el grado académico de doctor en psicología. Lima: Universidad Mayor de San Marcos – Facultad de psicología.
- Meza, A. (2003). *Introducción a la psicología*. Lima: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU
- Morón, C., Cerrillo, P., García, J. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. CUMPOBELL: Murcia.
- Morcillo, P. y Alcahud, M. (2005). Creatividad que estas en los cielos... *Revista de investigación en gestión de la investigación y tecnología*. N° 30 Julio 2005. Disponible en: www.madrimasd.org/revista/revista30/.../tribuna1.asp - [consulta 18 de Enero 2010]
- Murillo, Y. y Aranda, G. (2004). *Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria*. *Tiempo de Educar*, 9 (5), 117-140. [En línea] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31100905.pdf> [Consulta: 08 de junio de 2009].
- Navarro, B. (2005). *Manual de Animación Lectora. El Placer de Leer*. Lima: MINEDU.
- Navarro, J. (2008). *Mejora la creatividad en el aula de primaria*. Tesis para obtener el grado de doctor en psicología. Murcia: Universidad de Murcia. Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico.
- Papalia, D. (1990). *Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós
- Paredes, A. (2000). Creatividad, Estrategias de Desarrollo. *Revista Innovando N° 8 del Equipo de Investigaciones Educativas – DINNEST-MED 2003*. Disponible en: destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie8.pdf – [Consulta 20 de Marzo del 2009].
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Tesis para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid- Facultad de Psicología.
- Pinzás, J. (2001). *Leer para Enseñar Mejor*. Lima: Tarea.
- PISA (2003). Disponible en: <http://www.eduteka.org/PISA2003.php-48k> [Consulta: 17 de marzo de 2009].
- Prieto M., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, M.(2003). Adaptación de la prueba figurativa del test del pensamiento creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de investigación educativa* vol. 21. Disponible en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268612179.pdf. [Consulta 20 de Octubre 2009].

- Quintana, H. (2007). *Leer y comprender*. Disponible en: leerycomprender.blogspot.com/2007/04/66.html [Consulta: 30 de agosto 2010]
- Rimari, W. (2003). Promover la Creatividad en la Escuela: Un Reto para los maestros. *Revista Innovando N° 8 del Equipo de Innovaciones Educativas DINNEST-MED 2003*.
Disponible en: __destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie8.pdf – [Consulta: 20 de Marzo del 2009]
- Rodríguez, M. y Fernández, J. (2000). *Creatividad para resolver problemas, Principios y Técnicas*. México: Pax.
- Salcedo, Y. (2007). *Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Túpac Amaru del Cusco-2005*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Sánchez, D. (2008). *Niveles de Comprensión Lectora*. Extraído el 22 de Marzo del 2009. [En línea]. Disponible en: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10html>
- Sánchez, H. (2003). *Psicología de la Creatividad*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, H. (2007). *Como desarrollar el Pensamiento Creativo: Una Propuesta Psicopedagógica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sanz, A. (2003). *Como diseñar actividades de comprensión lectora. 3° ciclo de primaria y 1° ciclo de la ESO*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Blitz colección. Bibliotecas escolares. Serie amarilla.
- Sierra Bravo, R. (2000). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura (16ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Soriano, E. (1995). La Escuela y el desarrollo del talento creativo. *Revista Innovando N° 8 del Equipo de Investigaciones Educativas – DINNEST-MED 2003*. Disponible en: [_destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie8.pdf](http://__destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/revistaie8.pdf) – [Consulta: 20 de Marzo del 2008].
- Telléz, J. (2004). *La comprensión en los textos escritos y la psicología cognitiva*. DYKYNSON: Madrid. Más allá del procesamiento de la información.
- Torrance, P. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Buenos Aires: Centro regional de ayuda Técnica.

- Velarde, E. (2001) *Relación entre la conciencia fonológica y el nivel de decodificación y comprensión lectora en niños de 8 años del 3° grado de primaria de dos niveles socioeconómicos del cercado del Callao*. Tesis para optar el grado de Magister en Educación. Escuela de Post Grado. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Velasco, P. (2000). *Psicología y Creatividad: Una Revisión Histórica (Desde los Autorretratos de los Genios del Siglo XIX hasta las Teorías Implícitas del Siglo XX)*. Universidad Central de Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades.
- Wolcott, K y Méndez, S. (2005). *Niveles de creatividad en los alumnos de 5to y 6to grado de primaria de los colegios particulares Seminario de San Carlos y San Marcelo y la Inmaculada de Trujillo matriculados en el 2005*. Tesis para obtener el título de licenciadas en psicología. Lima: Universidad Cesar Vallejo – Escuela de psicología.

Anexo 1

TTCT-VERBAL

TEST DEL PENSAMIENTO CREATIVO VERBAL PENSANDO CREATIVAMENTE CON PALABRAS (Torrance, E. P. - 1990)

DEFINICIÓN DE LA CREATIVIDAD VERBAL

Es el proceso de apreciar problemas o lagunas en la información ya sea imaginando, suponiendo, meditando, contemplando, lo cual lleva a la persona a buscar soluciones, hacer especulaciones o formular ideas o hipótesis, ha verificarlas y modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados, produciendo algo nuevo u original.

Dimensión FLEXIBILIDAD: Aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otro, capacidad para ver y abordar situaciones de formas diferentes. Se mide por la variedad de respuestas, diversidad en las ideas, se valora analizando cuantas categorías de respuestas diferenciadas el sujeto puede emitir.

Todas las respuestas dadas en las pruebas de usos posibles de objetos serán clasificadas según diferentes categorías.

Dimensión FLUIDEZ: Capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras. Se valora por el número de respuestas que se emiten.

Dimensión ORIGINALIDAD: Aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, capacidad para producir respuestas que son poco frecuentes a su entorno. Se evalúa mediante las respuestas novedosas y no convencionales.

Referencias

- Arreguín, V., Facultad de Psicología, UASLP, El Test de Pensamiento Creativo de Torrance y el promedio escolar de estudiantes universitarias.
- López, O. y Navarro, J. (2000) Facultad de Psicología – Universidad de Murcia, Rasgos de la Personalidad y desarrollo de la creatividad. Preprint, Anales de la Psicología.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J., Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica.
- Prieto, M.; López, O.; Ferrándiz, C. y Bermejo, M., (2003) Adaptación de la prueba

figurativa del Test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, n. ° 1, págs... 201-203.

Prieto, L., Pasado, presente y futuro del estudio de la alta habilidad en la Región de Murcia, Grupo de Investigación sobre Altas Habilidades, Universidad de Murcia.

DURACION: 35 minutos

OBJETIVO: Valorar la capacidad de imaginación que tiene el alumno cuando utiliza el lenguaje.

POBLACION A QUIENES SE APLICARÁ LA PRUEBA: Alumnos de quinto grado de primaria de una Institución Pública del Callao.

Resulta conveniente aplicar la prueba al grupo completo de alumnos/as, para comparar las diversas producciones y poder apreciar las diferentes dimensiones del pensamiento creativo, como por ejemplo: la originalidad.

El test de creatividad de Torrance es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la creatividad, que no cuenta sin embargo con una adaptación a nuestro contexto.

Es por ello que se propone establecer las características psicométricas fundamentales de la prueba. Por lo tanto, se sugiere que para evaluar cada una de las producciones creativas, su evaluación sea realizada por tres jueces independientes.

PUNTUACION: Para tratar de contrastar el factor "subjetividad" a la hora de corregir esta prueba, se propone que al menos tres personas diferentes evalúen las realizaciones de los alumnos, utilizando una escala del 0 al 10, para puntuar cada una de las dimensiones de la creatividad. Posteriormente se obtendrá una puntuación media para cada dimensión valorada y una dimensión global, como resultado final de la prueba.

PRUEBA DE CREATIVIDAD VERBAL

TEST DEL PENSAMIENTO CREATIVO DE TORRANCE - Forma "B" (Torrance, E. P. - 1990)

PENSANDO CREATIVAMENTE CON PALABRAS

Adaptación: Lic. Elizabeth Sánchez Haro

INSTRUCCIONES:

- Espera hasta que se te indique cuando debes empezar.
- Tratar de pensar en cosas que nadie pensaría.
- Tratar de pensar en la mayor cantidad de ideas que puedas.
- Completa tus ideas agregándole detalles.
- Si terminas antes de tiempo puedes seguir agregándole detalles o esperar sentado.
- Por favor no pases a la siguiente actividad hasta que se te indique.
- Trabaja rápido y en orden.
- En la línea que está debajo de cada cuadro escribe un nombre o título para tu dibujo, tratar de pensar en un nombre ingenioso.
- Estos son ejercicios para ver cuán creativo eres.

INICIO:

Se les presenta un dibujo sobre el cual el alumno ha de plantear preguntas y dar ideas sobre el mismo, a la vez ha de dar razones que justifiquen la situación actual y las consecuencias que tendrá dicha situación. Las tres primeras actividades exigen plantear preguntas, imaginar razones y consecuencias.



ACTIVIDAD 1. Escribe todas las preguntas posibles que necesitarías hacer para saber con seguridad todo lo que está ocurriendo en el dibujo. (Tiempo 5 minutos).

ESTIMULO VERBAL: Transcurridos 2 minutos se le pide al alumno que escriba todas las posibles preguntas que crea que a nadie más de la clase se le pueda ocurrir, cuantas más mejor.

| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de preguntas diferenciadas (variedad en las preguntas) que pueda dar. | SI | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| 1. Escribe todas las preguntas posibles que necesitaría hacer para saber con seguridad lo que está ocurriendo en el dibujo. | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de preguntas que pueda dar. | | | |
| 2. Escribe todas las preguntas posibles que necesitaría hacer para saber con seguridad lo que está ocurriendo en el dibujo. | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las preguntas novedosas y no convencionales, comparándolas con las preguntas que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las preguntas que no se repiten. | | | |
| 3. Escribe todas las preguntas poco probables que necesitaría hacer para saber lo que está ocurriendo en el dibujo | | | |

ACTIVIDAD 2: Escribe todas las posibles razones (causas, el por qué) de lo ocurre en el dibujo. (Tiempo 5 minutos)

ESTIMULO VERBAL: Transcurridos 2 minutos se le pide al alumno que escriba todas las posibles razones (causas, el por qué) que crea que a nadie más de la clase se le pueda ocurrir, cuantas más mejor.

| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de respuestas diferenciadas (variedad en las ideas) que pueda dar | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---------------|
| 1. Escribe todas las posibles razones (causas, el por qué) de lo representado en el dibujo | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de respuestas (razones, el porqué) que pueda dar. | | | |
| 2. Escribe las posibles razones de lo representado en el dibujo | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las respuestas novedosas y no convencionales comparándolas con las respuestas (razones, el porqué) que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las respuestas que no se repiten. | | | |
| 3. Escribe todas las posibles razones poco probables de lo representado en el dibujo | | | |

ACTIVIDAD 3: Escribe todas las posibles consecuencias (hipótesis) de lo que podría ocurrir después de la escena representada en el dibujo (Tiempo 5 minutos)

ESTIMULO VERBAL: Transcurridos 2 minutos se le pide al alumno que escriba todas las posibles consecuencias poco comunes (hipótesis poco comunes) que crea que a nadie más de la clase se le pueda ocurrir, cuantas más mejor.

| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas diferenciadas (variedad en las hipótesis) que pueda dar | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| 1. Escribe todas las posibles consecuencias (hipótesis) de lo que podría pasar como resultado de la acción representada en el dibujo | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas (hipótesis) que pueda dar. | | | |
| 2. Escribe todas las posibles consecuencias (hipótesis) de lo que podría pasar como resultado de la acción representada en el dibujo | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las ideas novedosas y no convencionales (hipótesis) comparándolas con las ideas (hipótesis) que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las ideas que no se repiten | | | |
| 3. Escribe todas las posibles consecuencias poco probables (hipótesis poco probables) que podrían pasar como resultado de la acción representada en el dibujo | | | |

La cuarta actividad consiste en perfeccionar un objeto. Para esta actividad, se muestra a los alumnos un pequeño oso de juguete que está también dibujado sobre el cuadernillo del test. Se les pide buscar el mayor número de mejoras que harían a ese pequeño juguete más divertido. Esta actividad ha sido siempre una de las medidas más válidas del pensamiento creativo.

ACTIVIDAD 4: Anota todas las formas que se te ocurran para mejorar el osito de juguete y que sea más divertido jugar con él. (Tiempo 5 minutos)

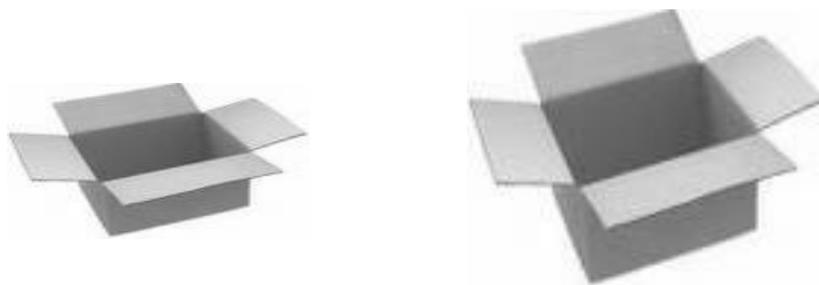


ESTIMULO VERBAL : Transcurridos 2 minutos se le pide al alumno que escriba todas las formas poco probables que se le puede ocurrir para mejorar el osito de juguete que crea que a nadie más de la clase se le pueda ocurrir, cuantas más mejor.

| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas diferenciadas (variedad en las ideas) que pueda dar para mejorar el osito de juguete y hacerlo más divertido jugar con él | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| 1 Escribe todas las formas que se le ocurren de cómo mejorar un osito de juguete para que sea más divertido jugar con él | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas que pueda dar. | | | |
| 2. Escribe todas las formas que se le ocurren de cómo mejorar un osito de juguete para que sea más divertido jugar con él | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las ideas novedosas y no convencionales que da, comparándolas con las ideas que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las ideas que no se repiten | | | |
| 3. Escribe todas las formas poco probables que se le puedan ocurrir de cómo mejorar un osito de juguete para que sea más divertido jugar con él | | | |

La quinta actividad pretende que el alumno proponga utilizaciones nuevas de unas cajas de cartón.

ACTIVIDAD 5: Elabora una lista de usos poco comunes que le darías a las cajas de cartón. (Tiempo 5 minutos)



| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas diferenciadas (variedad en las ideas) que pueda dar acerca de usos pocos comunes que le daría a las cajas de cartón | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| 1. Elabora una lista de usos pocos comunes que se les puede dar a unas cajas de cartón | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas que pueda dar. | | | |
| 2. Elabora una lista de usos pocos comunes que se les puede dar a unas cajas de cartón | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las ideas novedosas y no convencionales que da, comparándolas con las ideas que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las ideas que no se repiten | | | |
| 3. Elabora una lista de usos pocos comunes y originales que se les puede dar a unas cajas de cartón | | | |

La sexta actividad consiste en pedir al niño que formule preguntas originales sobre las cajas de cartón.

ACTIVIDAD 6: Escribe preguntas que creas que ha nadie más en la clase se le ocurriría acerca de las cajas de cartón. (Tiempo 5 minutos)

| <i>FLEXIBILIDAD:</i> Se valora la mayor cantidad de preguntas diferenciadas (variedad de preguntas) que formula acerca de las cajas de cartón | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---------------|
| 1 Formula preguntas variadas sobre las cajas de cartón. | | | |
| <i>FLUIDEZ:</i> Se valora la mayor cantidad de ideas que pueda dar. | | | |
| 2. Formula la mayor cantidad de preguntas sobre las cajas de cartón. | | | |
| <i>ORIGINALIDAD:</i> Se valora las ideas novedosas y no convencionales que da, comparándolas con las ideas que da | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las ideas que no se repiten | | | |
| 3. Formula preguntas poco comunes y novedosas sobre las cajas de cartón. | | | |

La séptima actividad consiste en un juego llamado como «Qué pasaría sí.....». Se pregunta a los niños que imaginen todas las consecuencias de una situación inverosímil.

ACTIVIDAD 7: Anota las cosas que ocurrirían si “Hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo”. (Tiempo 5 minutos)

ESTÍMULO VERBAL: Transcurridos 2 minutos se le pide al alumno que escriba todas las ideas posibles que crea que a nadie más de la clase se le pueda ocurrir.



| <i>FLEXIBILIDAD: Se valora la mayor cantidad de ideas diferenciadas (variedad en las ideas) que pueda dar si “hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo”</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| 1. Anota todas las cosas que ocurrirían si” Hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo “ | | | |
| <i>FLUIDEZ: Se valora la mayor cantidad de ideas que pueda dar.</i> | | | |
| 2. Anota la mayor cantidad de todas las cosas que ocurrirían si ” Hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo “ | | | |
| <i>ORIGINALIDAD: Se valora las ideas novedosas y no convencionales que da, comparándolas con las ideas que da el grupo evaluado, obteniendo mayor puntuación las ideas que no se repiten</i> | | | |
| 3. Anota todas las cosas poco probables que ocurrirían si ” Hubiesen sogas atadas a las nubes colgando hasta el suelo “ | | | |

PLANTILLA DE CORRECCION

Alumno/a: Grado: Fecha:

| JUEZ Nº 1 | ACT. 1 | ACT. 2 | ACT. 3 | ACT. 4 | ACT. 5 | ACT. 6 | ACT. 7 | MEDIA |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Fluidez | | | | | | | | |
| Flexibilidad | | | | | | | | |
| Originalidad | | | | | | | | |

| JUEZ Nº 2 | ACT. 1 | ACT. 2 | ACT. 3 | ACT. 4 | ACT. 5 | ACT. 6 | ACT. 7 | MEDIA |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Fluidez | | | | | | | | |
| Flexibilidad | | | | | | | | |
| Originalidad | | | | | | | | |

| JUEZ Nº 3 | ACT. 1 | ACT. 2 | ACT. 3 | ACT. 4 | ACT. 5 | ACT. 6 | ACT. 7 | MEDIA |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| Fluidez | | | | | | | | |
| Flexibilidad | | | | | | | | |
| Originalidad | | | | | | | | |

Puntuación en cada dimensión : Media de las puntuaciones de los 3 jueces.

| | JUEZ Nº 1 | JUEZ Nº 2 | JUEZ Nº 3 | MEDIA |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Fluidez | | | | |
| Flexibilidad | | | | |
| Originalidad | | | | |

Puntuación global: Suma de las puntuaciones de las tres dimensiones entre 3

| | |
|-------------------|--|
| PUNTUACION GLOBAL | |
|-------------------|--|

CRITERIOS DE PUNTUACION

Para la evaluación de la Creatividad Verbal se adaptó el Test del Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) “Pensando Creativamente con Palabras”.

Tal como lo sugiere el autor, se valora la Fluidez, Flexibilidad y Originalidad, de acuerdo a los siguientes criterios :

- FLUIDEZ: Se valora con un (01) punto por cada idea presentada, sin tomar en consideración las repetidas y las no relevantes (en cuanto no cumplen los requisitos de la tarea específica). Máximo puntaje obtenido = 12 puntos.
- FLEXIBILIDAD: Se valora el número de categorías o agrupamientos temáticos posibles de las ideas, otorgando un (01) punto por cada categoría empleada. Máximo puntaje obtenido = 5 puntos.
- ORIGINALIDAD : Se valora en función de la infrecuencia estadística de la idea, de acuerdo a los siguientes criterios :
 - a) 0 puntos si la idea está planteada por más de tres sujetos.
 - b) 1 punto si la idea está planteada por tres sujetos.
 - c) 2 puntos si la idea ha sido planteada o repetida por dos sujetos.
 - d) 3 puntos si la idea planteada aparece en un sujeto.

Referencias

FRANCO, C. (2004) Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil. *RELIEVE*, v. 10, n. 2, p. 245-266.
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm
Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa
(www.uv.es/RELIEVE)

.....
FIRMA DEL JUEZ

Anexo 2

Validez por Juicio de Expertos

| ITEM | JUECES | | | | | | | | V |
|------|--------|---|---|---|---|---|---|---|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1.00 |

Nota: Elaboración personal

Los resultados de la V de Aiken mostraron que todos los ítemes obtuvieron como puntaje 1.00, lo cual indicó que ningún ítem fue rechazado.

Anexo 3

Confiabilidad del alfa de Cronbach

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|---------------------|-------------------|
| .880 | 21 |

Nota: Estadístico de fiabilidad del alfa de Cronbach

Se trabajó con una muestra de 21 niños obteniendo un coeficiente de confiabilidad general en el Test del pensamiento creativo forma-verbal de 0.880, utilizando el estadístico Coeficiente Alfa de Cronbach con un nivel de confianza $p < 0.05$

Anexo 4

Prueba Kolmogorov-Smirnov para las variables creatividad y comprensión lectora

| | creatividad | Comprensión lectora |
|---------------------------|-------------|---------------------|
| N | 50 | 50 |
| Z de Kolmogorov-Smirnov | ,788 | ,952 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,564 | ,325 |

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

*p<.05

Como se observa en la tabla los datos no son significativos, por lo tanto se utilizó pruebas paramétricas

Anexo 5

Percentiles de la prueba de creatividad verbal

Se obtuvieron los percentiles para determinar los niveles de creatividad verbal, fluidez, flexibilidad y originalidad de la prueba, considerando a la mediana como el percentil 50.

Se consideró a los valores por debajo de la mediana 63,5 (percentil 50) dentro de un nivel menor de creatividad verbal, los valores que están por encima de la mediana hasta 83,5 (percentil 75) obtuvieron un nivel medio, y del percentil 75 al percentil 100 obtuvieron un nivel mayor.

Se consideró a los valores por debajo de la mediana 32,5 (percentil 50) dentro de un nivel menor de fluidez, los valores que están por encima de la mediana hasta 45 (percentil 75) obtuvieron un nivel medio, y del percentil 75 al percentil 100 obtuvieron un nivel mayor.

Se consideró a los valores por debajo de la mediana 22 (percentil 50) dentro de un nivel menor de flexibilidad, los valores que están por encima de la mediana hasta 26,2 (percentil 75) obtuvieron un nivel medio, y del percentil 75 al percentil 100 obtuvieron un nivel mayor.

Se consideró a los valores por debajo de la mediana 9 (percentil 50) dentro de un nivel menor de originalidad, los valores que están por encima de la mediana hasta 14 (percentil 75) obtuvieron un nivel medio, y del percentil 75 al percentil 100 obtuvieron un nivel mayor.

| Medida | Menor | Medio | Mayor |
|--------------------|-----------------|-----------------|----------|
| Creatividad verbal | 24 - 63.5 (P50) | 64 - 83.5 (P75) | 84 - 117 |
| Fluidez | 12 - 32.5 (P50) | 33 - 45 (P75) | 46 - 67 |
| Flexibilidad | 9 - 22 (P50) | 23 - 26.2 (P75) | 27 - 33 |
| Originalidad | 2 - 9 (P50) | 10 - 14 (P75) | 15 - 21 |

Puntaje total en creatividad verbal= 140

Puntaje total en fluidez= 84

Puntaje total en flexibilidad= 35

Puntaje total de originalidad= 21

Anexo 6

Percentiles de la prueba de comprensión lectora

Se obtuvieron los percentiles para determinar los niveles de comprensión lectora de la prueba, considerando a la mediana como el percentil 50.

Se consideró a los valores por debajo de la mediana= 9 (percentil 50) dentro de un nivel menor de creatividad verbal, los valores que están por encima de la mediana hasta 10 (percentil 75) obtuvieron un nivel medio, y del percentil 75 al percentil 100 obtuvieron un nivel mayor.

| MEDIDA | Menor | Media | Mayor |
|---------------------|-------------|----------------|---------|
| Comprensión lectora | 3 - 9 (P50) | 9.5 - 10 (P75) | 11 - 14 |