



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-franco.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil

Relation between the Variables of Self-Concept and Creativity in a Sample of Childhood Education Students

Clemente Franco Justo

cfranco@ual.es

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Almería

La Cañada de San Urbano, 04120
Almería, España

(Recibido: 15 de diciembre de 2003; aceptado para su publicación: 16 de
noviembre de 2005)

Resumen

En este trabajo pretendemos comprobar de forma experimental la relación existente entre los factores afectivos y la capacidad creativa. De tal modo que pensamos que la expresión de la capacidad creativa redundará de forma positiva en la manifestación del autoconcepto. Con este fin, se diseñó un programa psicoeducativo, basado en cuentos infantiles, dirigido a incrementar la capacidad creativa en una muestra de *educación infantil*, con el objetivo de obtener, igualmente, una mejora en la expresión de su autoconcepto. Para ello, se utilizó un diseño cuasiexperimental de grupos de control no equivalentes con doble pretest. Como instrumentos de evaluación se utilizaron la Bateria

Verbal del Test de Pensamiento Creativo de Torrance y el PAI (Percepción del Autoconcepto Infantil) de Villa y Azumendi. Los resultados del estudio arrojaron incrementos significativos en el grupo experimental, tanto en sus niveles de creatividad verbal (fluidez, flexibilidad y originalidad), como en los de autoconcepto, en relación con los grupos control.

Palabras clave: Creatividad, autoconcepto, educación infantil.

Abstract

In this work we attempt to prove through experimentation that a relationship exists between affective factors and creative capacity. We believe that the expression of creative capacity will be increased positively in the manifestation of self-concept. To accomplish this, we designed a psycho-educational program based on children's stories aimed at increasing creative capacity in a sample of childhood education students, with the objective of simultaneously obtaining improved expression of self-concept. A quasi-experimental design of non-equivalent control groups with a double pre-test was utilized. As evaluation instruments, the Verbal Battery of the Torrance Tests of Creative Thinking and the PAI (Child Self-Concept Perception) of Villa and Azumendi, were utilized. Study results revealed significant increases in the experimental group, both in levels of verbal creativity (fluidity, flexibility and originality) as well as in those of self-concept, as compared to the control group.

Key words: Creativity, self concept, early childhood education.

Introducción

Para Menchen (1999) la dimensión creativa es uno de los vectores más relevantes de la educación del preescolar, ya que sintetiza todas las demás dimensiones y expresa mejor que ninguna la aspiración de formar personas íntegramente.

De la Torre (1997) menciona que las experiencias escolares deben contribuir a incorporar al niño activamente al proceso educativo, para lo cual se debe encontrar la forma de ayudarlo a desarrollar y utilizar su potencial creativo. Manifiesta que el maestro debe enfrentarse al hecho de aceptar el impulso para la creatividad como algo universal, pues la mayoría de los investigadores están básicamente de acuerdo con Guilford (1983) en que la creatividad no es un don especial de unos pocos elegidos, sino una propiedad compartida por todos, en mayor o menor grado.

Por otra parte, Borrajo (1998) afirma que el concepto educación cobra un nuevo sentido. Deja de tener importancia acumular información y se da paso a un modelo en el que se valora más saber qué información necesitamos en cada momento, dónde conseguirla, cómo tratarla, cómo transformarla, cómo recrearla y cómo crear a partir de ella. Por lo tanto, para esta autora el adulto debe abandonar el papel de transmisor de información por el de creador de ambientes de aprendizaje, en los que se acepte al niño con sus aptitudes y limitaciones. Proporcionarle un lugar de trabajo y aprendizaje en el que éste se sienta seguro

para aprender y desarrollar sus capacidades, sin el temor a ser juzgado. En dichos ambientes se estimulará y valorará tanto la iniciativa personal, como la originalidad y la libertad responsable que cada niño ejerza sobre su propio proceso de aprendizaje.

Harter (1993), plantea la existencia de una estrecha relación entre la expresión de esta capacidad y la seguridad o confianza que tenga la persona en sus propias capacidades. Esta relación puede ser planteada, según este autor, en dos sentidos:

1. Las personas que tengan mayor confianza en sí mismas podrán expresar más fácilmente su potencial creativo que aquellas que la poseen en menor grado.
2. Las personas que logren expresar su capacidad creativa en mayor proporción, tenderán a adquirir cada vez mayor seguridad y confianza en sí mismos.

De este modo, es posible apreciar la influencia que tienen los factores afectivos en la estimulación y expresión de la creatividad

De forma paralela al desarrollo cognitivo del niño también se va desarrollando su afectividad. Dentro de ella, uno de los aspectos más importantes a considerar es el desarrollo del concepto de sí mismo, el cual se va formando desde que el niño es muy pequeño, a través de las variadas experiencias que va teniendo con el medio. Un adecuado desarrollo afectivo requiere del desarrollo de un autoconcepto positivo, ya que el concepto que el niño tenga de sí mismo va a ser determinante en su forma de enfrentar el mundo y de relacionarse con las personas.

Según Burns (1998), el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Dentro de la actitud distingue tres componentes:

1. Componente cognoscitivo (autoimagen): Hace referencia a la representación o percepción mental que el sujeto tiene de sí mismo.
2. Componente afectivo y evaluativo (autoestima): Hace referencia a la evaluación que efectúa el individuo de sí mismo.
3. Componente comportamental (motivación): Hace referencia a la importancia de la motivación en los procesos de autorregulación comportamental o de conducta.

Además de las tres dimensiones antes señaladas, el concepto de sí mismo se caracteriza por ser, según López y Schnitzler (1983):

- Un sistema organizado. Sirve de contexto para ir integrando las nuevas informaciones sobre sí mismo, así como para integrar y diferenciar una gran cantidad de aprendizajes.
- Relativamente estable. Esto significa que existe una tendencia a mantener, durante el tiempo, el concepto que se tenga de sí mismo, aceptando lo que concuerda y rechazando lo que discrepa de él.
- Dinámico. Es un proceso de continuo cambio, aunque dirigido por un eje central de estabilidad.
- Multifacético y jerárquico. Se postula que existiría un concepto general de sí mismo y conceptos específicos asociados a cada rol que el sujeto desempeñe (social, físico, académico, etc.). Estos conceptos se organizan en torno al concepto general de sí mismo, el cual ocupa la posición superior en la jerarquía.

De este modo, el autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción, por parte del sujeto, a lo largo de todo su desarrollo.

En general, los autores que se refieren al tema aceptan la existencia de una cierta relación entre estas dos variables. A este respecto, Guilford (1983) apoya la existencia de esta relación entre *autoconcepto* y *creatividad*, sin determinar cuál de dichas variables antecede a la otra. Esto significa que el hecho de poseer un autoconcepto positivo favorece la emergencia del potencial creativo del ser humano, así como también en la medida en que el sujeto experimente con el medio y vaya obteniendo logros creativos, su autoconcepto positivo se fortalecerá. En relación con esta disyuntiva, la opinión de los autores se encuentra dividida. Algunos de ellos señalan que un autoconcepto positivo permite la emergencia del potencial creativo y otros autores afirman que es la capacidad creativa la que favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo (Moore, Ugarte y Urrutia, 1987).

En la medida que la persona va conociéndose a través del aprendizaje logrado en su interacción con el medio, va desarrollando su autoconcepto. Este desarrollo facilita la manifestación de las potencialidades del individuo, emergiendo también el potencial creativo de éste (Zegers, 1981).

Broc (1994) ha estudiado el efecto de un autoconcepto positivo en la vida de los niños. En sus estudios se ha destacado, entre otras características, que los niños tienden a ser más creativos, poseen un menor grado de ansiedad, son más abiertos, espontáneos, comunicativos y curiosos que los niños con un autoconcepto negativo. Por el contrario, estos últimos se perciben como inferiores e inútiles, se sienten deprimidos y menosprecian sus potencialidades. En general, estas personas no confían en sí mismas y temen expresar sus ideas.

Como ya se señaló anteriormente, el autoconcepto positivo puede ser estimulado, aun cuando este proceso requiere de tiempo y de condiciones especiales para lograrlo. Es así como un clima psicológico aceptador, de respeto por la individualidad, donde el sujeto siente que puede tener logros y donde las personas que lo rodean se aceptan tal como son, facilita el desarrollo de un autoconcepto positivo en los individuos (Espriu, 1993).

Autores como Broc (1994) afirman que el autoconcepto es susceptible de modificación, siempre que se tengan en cuenta las dimensiones que influyen en cada periodo evolutivo, y se trabajen de forma simultánea y sistemática. Para este autor, en relación con el final del periodo educativo de la educación infantil (y todavía más al comienzo), es indispensable no centrarse tanto en aspectos únicamente instrumentales, sino más bien en aspectos afectivos, adaptativos, de aceptación, vivenciales y de seguridad hacia el niño.

El principal objetivo de la presente investigación fue, por tanto, demostrar la factibilidad de estimular y mejorar el autoconcepto en una muestra de alumnos de educación infantil, a través de un programa psicoeducativo dirigido a la estimulación creativa de estos niños.

A partir de los objetivos mencionados anteriormente, se desprenden las hipótesis que guían esta investigación, las cuales se presentan a continuación.

Como hipótesis general tenemos que la estimulación de la capacidad creativa puede favorecer el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños. La hipótesis específica es que aquellos niños sometidos al programa de estimulación de la creatividad (grupo experimental), van a manifestar un incremento significativamente mayor en su autoconcepto positivo, que aquellos niños no sometidos al programa (grupos control).

1. Metodología

1.1 Sujetos

La muestra estuvo constituida por 71 niños, 24 de ellos pertenecientes al grupo experimental (11 niños y 13 niñas), 25 correspondientes al primer grupo control (15 niños y 10 niñas) y 22 al segundo grupo control (10 niños y 12 niñas). Las edades de los niños oscilaban entre los 5 años 0 meses, y los 5 años 11 meses, y contaban con un rango intelectual normal promedio como mínimo.

La variable *capacidad intelectual* se consideró para controlar la posible intervención de este factor en el desarrollo de la creatividad de los niños, ya que autores como Rieben (1979) establecen que ambos aspectos (creatividad e inteligencia) se encuentran relacionados entre sí, y afirman que se requiere como mínimo de un rango normal de capacidad intelectual para desarrollar plenamente el potencial creativo. Es así que para controlar la intervención de esta variable, se

estableció el criterio de que los niños de la muestra tuvieran como mínimo un rendimiento intelectual correspondiente a un rango normal promedio, CI > 90, ya que éste es el CI mínimo necesario que establece Repucci (1980) para que pueda manifestarse la creatividad (Moore, Ugarte y Urrutia, 1987).

De esta manera, se consideraron en la muestra todos aquellos niños que cumplieran con el requisito antes mencionado, junto con tener una edad entre 5 años 0 meses y 5 años 11 meses. Cabe destacar que para efectos de la aplicación del programa en el grupo experimental, se trabajó con todos los niños del curso, aun cuando para la muestra y el análisis de los datos se consideraron sólo aquellos niños que cumplían con las condiciones antes señaladas.

Para los efectos de mortalidad experimental, se tomaron grupos naturales de niños que asistieron la semana de aplicación de la medición pretest.

1.2. Instrumentos

Para la evaluación de la capacidad intelectual general de los niños se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven (1966). Este instrumento es de carácter no verbal y evalúa la capacidad intelectual general de los niños entre los 5 y 12 años de edad, a través del factor visoespecial.

Debido a que el test de Raven posee una alta saturación del factor visoespacial y para descartar la influencia de problemas visoperceptivos en el rendimiento en dicho test, se aplicó la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI, por sus siglas en inglés), a aquellos niños cuya puntuación en el Test de Raven correspondiera a un percentil inferior a 50, siguiendo las recomendaciones planteadas por Moore, Ugarte y Urrutia (1987).

Para la evaluación de la creatividad, se empleó la batería verbal del Torrance Test of Creative Thinking (TTCT, por sus siglas en inglés), o Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1974). Esta batería utiliza seis ejercicios basados en la palabra, para valorar a los sujetos en tres características mentales primordiales, relacionadas con la creatividad: fluidez (capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras), flexibilidad (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra) y originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido).

La batería verbal de los Tests de Pensamiento Creativo es apropiada para ser aplicada grupalmente a partir del cuarto curso de primaria. Hasta ese momento (desde el nivel infantil hasta tercero de primaria) se recomienda su aplicación individual.

Se utilizó la forma A en la fase pretest y la forma B en la postest, tal y como sugiere el autor, valorándose la fluidez, flexibilidad y originalidad de acuerdo con los siguientes criterios:

- **Fluidez:** Se concede un punto por cada idea presentada, sin tomar en consideración las repetidas y las no relevantes (en cuanto que no cumplen los requisitos de la tarea específica)
- **Flexibilidad:** Se valora el número de categorías o agrupamientos temáticos posibles de las ideas, otorgando un punto por cada categoría empleada. Las diferentes categorías vienen detalladas en el manual para cada una de las actividades.
- **Originalidad:** Se puntúa en función de la infrecuencia estadística de la idea, de acuerdo con los siguientes criterios:
 - a) 0 puntos si la idea está indicada por más de tres sujetos.
 - b) 1 punto si la idea está planteada por tres sujetos.
 - c) 2 puntos si la idea ha sido propuesta o repetida por dos sujetos.
 - d) 3 puntos si la idea señalada aparece en un sujeto.

Para la evaluación de la variable autoconcepto, se utilizó el instrumento de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI) (Villa y Azumendi, 1992). Se trata de una prueba que evalúa el autoconcepto en niños de 5-6 años. Consta de 34 ítems, cada uno de los cuales consiste en un dibujo en el que hay un grupo de niños o niñas en una situación determinada (en el colegio, en un cumpleaños, etc.). Dentro de la escena alguna de las figuras están realizando una actividad que podría ser calificada como representativa de un autoconcepto positivo y otra, u otras figuras, llevan a cabo la misma actividad pero en su matiz negativo.

En esta investigación se utilizó la forma individual de este test, ya que, aunque se requiere más tiempo, según los propios autores, arroja datos más fiables del autoconcepto infantil.

1.3. Procedimiento

Para lograr los objetivos planteados en este estudio, se utilizó un diseño cuasiexperimental de comparación de grupos, con medición pretest-postest, con un grupo experimental y dos grupos control. Dicha medición se realizó con la finalidad de explorar los efectos del programa (variable independiente), en variables dependientes tales como la creatividad verbal y el autoconcepto.

Al no tratarse de un diseño experimental, se intentó incrementar la validez interna del estudio, para lo cual se utilizó un diseño con grupos de control no equivalentes.

Asimismo, se aplicó una técnica de triple ciego, ya que los niños no conocían el tratamiento, ninguna de las profesoras conocía el objetivo de la investigación (desconociendo la existencia de otros grupos en la investigación), y los evaluadores no conocían la pertenencia de los sujetos a los grupos experimental o control.

En primer lugar se realizó una evaluación inicial, con el objetivo de conocer el nivel de partida, tanto en la variable *creatividad*, como en el *autoconcepto* de los niños de los tres grupos. Para ello se administró de forma individual, en el mismo colegio, el TTCT en su forma A y el PAI de forma individual.

Asimismo, se aplicó el test de Matrices Progresivas de Raven, de forma individual en el colegio, con el fin de obtener una estimación del rango intelectual de los sujetos participantes en la investigación.

Para controlar el posible efecto que la variable *evaluador* podía tener en los resultados obtenidos, cuatro semanas antes de realizarse la primera evaluación, los evaluadores se incorporaron a las mismas clases que evaluarían. Fueron presentados como profesores en prácticas, para que durante este periodo tuvieran contacto con los niños, ya que, según Marín (1980), en la evaluación de la creatividad es necesaria la existencia de un clima efectivo de confianza y aceptación. De lo contrario, la existencia de un ambiente evaluativo inhibiría la manifestación de respuestas creativas.

Posteriormente, se pasó a la aplicación del programa en el grupo experimental. El propósito del programa consistió en adaptar 35 actividades del programa de Andreucci y Mayo (1993), con base en cinco cuentos tradicionales seleccionados (*Caperucita roja*, *La casita de chocolate*, *Cenicienta*, *Bambi* y *Pinocho*), con la finalidad de mejorar la capacidad creativa en los niños de educación infantil.

Se planificaron siete actividades para cada cuento (35 en total), realizando una cada sesión, después de leer el cuento en cuestión (dos sesiones por semana). Estas actividades tomaron en cuenta tanto aspectos afectivos como cognitivos, ambos factores complementarios para el desarrollo de la creatividad. Especialmente se estimularon tres áreas de este potencial: flexibilidad, fluidez y originalidad, sin dejar de lado otros factores necesarios para una adecuada estimulación de la capacidad creadora, como mantener un clima de confianza, libertad y humor. En las actividades también se incorporaron distintas expresiones: verbal, gráfica, dramática, etcétera.

Los objetivos de las actividades fueron favorecer las tres dimensiones de la creatividad antes mencionadas, principalmente, a través de tres criterios básicos para desarrollar el pensamiento divergente (Andreucci y Mayo, 1993):

1. Usos inusuales.
2. Mejora del objeto.
3. Supongamos que.

Una vez finalizada la aplicación del programa diseñado, se realizó la evaluación postest a los tres grupos, mediante la forma B del TTCT y el PAI en su forma individual. El objetivo de esta evaluación fue constatar el efecto de la aplicación del programa en la estimulación de la creatividad a través del cuento y de las

actividades derivadas de éstos, así como su incidencia en el autoconcepto de los niños.

2. Resultados

Para analizar los resultados de la evaluación de la creatividad, así como los de autoconcepto, se efectuó una comparación de promedios por medio de un análisis de covarianza (ANCOVA), con el objetivo de evaluar el cambio producido por el programa. Para dicho análisis se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 11.0.

Hemos realizado un ANCOVA de cada variable en el postest, tomando como covariada su equivalente en el pretest, que indicaría los niveles previos de la variable antes de aplicar el tratamiento al grupo experimental. Con esto se pretende eliminar la influencia que puedan tener los niveles previos de creatividad y autoconcepto en los resultados del postest.

Se ha utilizado un análisis de covarianza como técnica de análisis de los datos obtenidos, ya que es una técnica recomendada cuando se tiene un número reducido de sujetos o cuando se han utilizado grupos naturales (García Jiménez, 1992). Además, según García, Frías y Pascual (1999), es la mejor técnica de análisis de datos que se conoce para los diseños con grupos de control no equivalentes.

También se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) de cada variable en el postest, que analizaría la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos sin tener en cuenta los niveles de creatividad y autoconcepto de partida. Los resultados de este análisis hemos de interpretarlos siempre a la luz de los obtenidos en el ANCOVA, ya que podemos obtener diferencias significativas que achaquemos al experimento y que sean simplemente debidas a los distintos niveles previos de creatividad y de autoconcepto de los que partían los sujetos del estudio; y por el contrario, los efectos del experimento podrían verse camuflados si las ganancias obtenidas por los distintos grupos acaban igualando los resultados finales por partir los sujetos de niveles previos de creatividad y autoconcepto diferentes.

Asimismo, se realizó un test de rangos múltiples o test de comparaciones múltiples, con el objetivo de detectar entre qué grupos existen diferencias. Dicho test no hubiese tenido cabida en este estudio si hubiésemos trabajado sólo con dos grupos, pero en nuestro caso ha sido necesario para confirmar que las diferencias encontradas son siempre entre cada uno de los grupos control con el grupo experimental y no entre los grupos control entre sí (véase Tabla I).

Tabla I. Puntuaciones medias de las variables *flexibilidad, fluidez, originalidad y autoconcepto* de los tres grupos en los dos momentos de medición

Variable	Grupo	Medida	Media
Flexibilidad	Control 1	Pretest	14.14
		Posttest	14.57
	Control 2	Pretest	13.47
		Posttest	14.11
	Experimental	Pretest	15.17
		Posttest	21.22
Fluidez	Control 1	Pretest	19.95
		Posttest	20.52
	Control 2	Pretest	19.05
		Posttest	19.21
	Experimental	Pretest	21.13
		Posttest	35.83
Originalidad	Control 1	Pretest	20.43
		Posttest	20.86
	Control 2	Pretest	19.68
		Posttest	19.53
	Experimental	Pretest	14.14
		Posttest	14.57
Autoconcepto	Control 1	Pretest	13.47
		Posttest	14.11
	Control 2	Pretest	15.17
		Posttest	21.22
	Experimental	Pretest	19.95
		Posttest	20.52

Al realizar el análisis estadístico de los datos, se obtuvieron los siguientes resultados:

1) Se han obtenido diferencias significativas entre los grupos control y el grupo experimental ($F=31.419$; $p<0.001$), en la variable flexibilidad verbal (véase Figura 1).

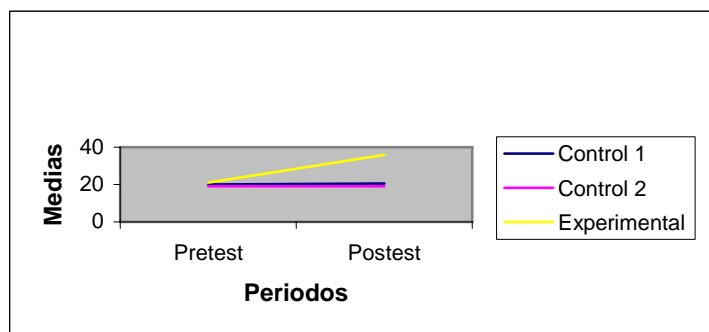


Figura 1. Evolución de la variable fluidez en los grupos control 1, control 2 y experimental

2) Asimismo se obtuvieron diferencias significativas entre los distintos grupos en el postest ($F = 7.4$; $p = 0.001$) para la variable fluidez verbal (véase Figura 2).

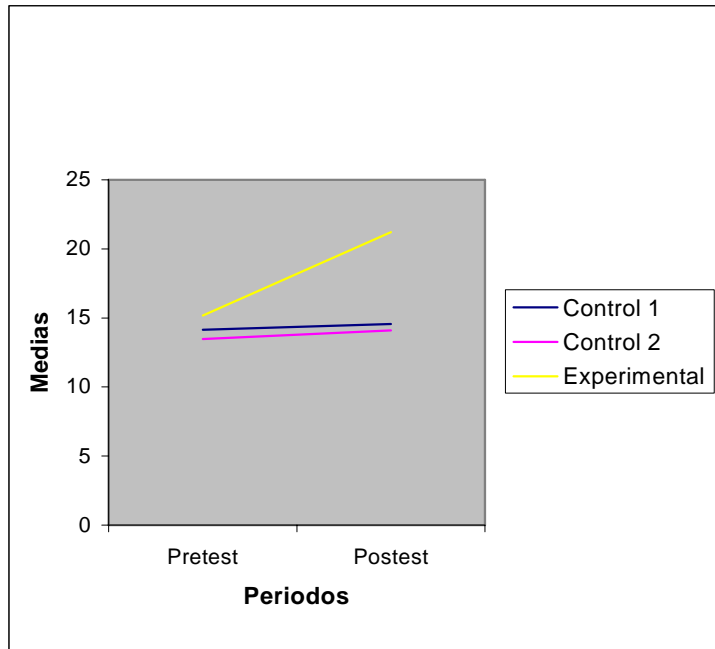


Figura 2. Evolución de la variable flexibilidad en los grupos control 1, control 2 y experimental

3) Respecto a la variable originalidad verbal, también se obtuvieron diferencias significativas entre grupos en el postest a favor del grupo experimental ($F=7.194$; $p=0.002$) (véase Figura 3).

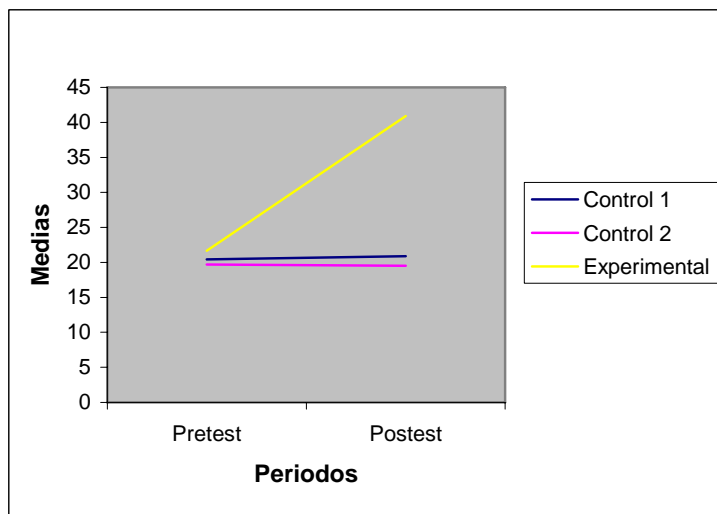


Figura 3. Evolución de la variable originalidad en los grupos control 1, control 2 y experimental

4) Finalmente, en relación a la evaluación del autoconcepto, también se observaron diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en las medición postest ($F=6.994$; $p=0.018$) valores buenos: $F=12.017$; $p<0.001$ (véase Figura 4).

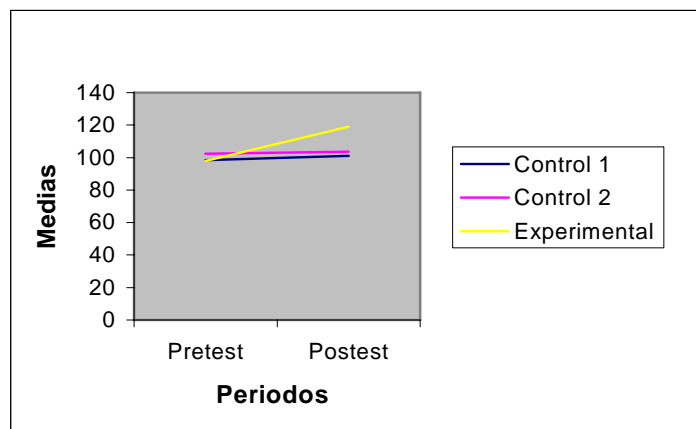


Figura 4. Evolución de la variable autoconcepto en los grupos control 1, control 2 y experimental

3. Discusión

El programa de creatividad aplicado produjo un aumento significativo en la expresión de la capacidad creadora de los niños, tanto en las dimensiones de fluidez, flexibilidad y originalidad. Dicha mejora produjo, asimismo, un incremento significativo en el autoconcepto de los niños sometidos a dicho programa de intervención.

En síntesis, en relación al sistema de hipótesis planteadas se puede concluir lo siguiente:

Los resultados de la presente investigación confirman plenamente la hipótesis principal que la sustenta. Esto es, el autoconcepto puede ser estimulado a través de la implementación de un programa psicoeducativo basado en los cuentos, diseñado especialmente para el desarrollo de la creatividad. De esta manera, se confirmó la hipótesis específica referida al efecto del programa en la creatividad y el autoconcepto de los sujetos, encontrándose que aquellos que fueron sometidos al programa (grupo experimental) manifestaron un aumento significativamente mayor en su expresión de la capacidad creativa y de su autoconcepto, que aquellos que no fueron sometidos a la aplicación de dicho programa (grupos control).

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de desarrollar y estimular el potencial creativo lo más temprano posible en el desarrollo y en el nivel infantil, donde aún los niños pueden expresarse libremente, ya que, como ha quedado

comprobado en la investigación que aquí se presenta, los logros creativos de una persona constituyen la base para un autoconcepto positivo.

La etapa infantil es fundamental en el desarrollo de la persona. Según plantea Espriu (1993), en esta etapa es determinante la disposición del niño para el aprendizaje formal. Esto mismo lo plantea Bean (1994), al señalar que la evidencia científica de diversas disciplinas ha individualizado los años preescolares como críticos para implantar acciones que influirán en forma decisiva en el desarrollo posterior de la persona.

Prolongar esta estimulación al resto de los niveles facilitará un desarrollo pleno y estable de las capacidades creativas del individuo y de un autoconcepto positivo, ambos constituyen y son fundamentales en el proceso evolutivo global.

Por lo tanto, integrar un estilo de enseñanza creativa que considere ambas modalidades, debiera aplicarse en todo el sistema educativo, incluyendo una metodología y las estrategias específicas para desarrollar la creatividad. Las actividades a realizar deberían adecuarse a las características de los niños y a su etapa de desarrollo, en términos de variedad, cantidad, duración, significación y nivel de abstracción, asegurándose, hasta donde es posible, la motivación necesaria e inherente a cualquier proceso de aprendizaje (Andreucci y Mayo, 1993).

Además, esto permitiría que los niños aprendan de una manera menos convencional, estimulándolos a buscar más allá de lo establecido, a investigar y descubrir nuevas alternativas de solución de problemas, a utilizar más su imaginación, a tener una apertura hacia las experiencias desconocidas y una gran dosis de autenticidad y seguridad individual.

La creatividad es una capacidad inherente e indisoluble del desarrollo infantil. Sin embargo, las experiencias educativas pueden limitar e inhibir la manifestación de dicha capacidad. De este modo, los niños con un autoconcepto positivo podrán dominar y superar las contradicciones, se mostrarán más confiados en sus propias capacidades y tenderán a no reprimir sus emociones y sentimientos. Se sentirán más libres y motivados para crear y canalizarán su impulso creador de una forma más constructiva y enriquecedora, tanto para ellos, como para las personas que les rodean.

Fomentar la creatividad y el autoconcepto en los niños de educación infantil, repercutirá en un aumento de su calidad de vida como niños, ya que jugarán de una forma más adaptada, tendrán buenas expectativas sobre sí mismos y sobre su futuro, mostrarán contactos amigables con las personas de su entorno inmediato, se mostrarán activos y flexibles y podrán comunicar sus pensamientos e inquietudes de forma abierta y sin temores.

Asimismo, tendrán conciencia de su identidad y utilidad personal. Se sentirán socialmente competentes, serán capaces de tomar decisiones y de establecer metas realistas. A la vez que podrán satisfacer sus necesidades básicas de

afecto, debido a las oportunidades que el medio escolar les proporciona para el desarrollo de sus destrezas personales. Todo ello, gracias al reconocimiento y la atención por parte del sistema educativo de sus éxitos y destrezas. De ahí la necesidad de recalcar la importancia de no poner el énfasis en lo que el niño no es capaz de realizar y fracasa, sino que hay que proporcionarle situaciones y oportunidades de aprendizaje donde pueda poner a prueba sus habilidades y capacidades.

El niño debe sentir el apoyo incondicional de su profesor durante el proceso de aprendizaje. Dicho apoyo no debe estar subordinado a los logros o fracasos del niño. El niño requiere, por parte de su profesor, de un afecto que no esté condicionado por sus logros escolares, sino por el reconocimiento de su ser como único e individual. De este modo, el clima psicológico que debe predominar en el aula debe ser, en la medida de lo posible, relajado y alegre, libre de temores y juicios de valor respecto al trabajo y comportamiento de los niños; un clima de tranquilidad y confianza, donde se premie la iniciativa y la innovación, y que sea a la vez atractivo y estimulante. De este modo, se mantendrá encendida la llama de la creación, y el instinto natural del niño por crear se manifestará de forma plena y en todas sus vertientes.

Es por ello que, el desarrollo de la creatividad y el autoconcepto, están estrechamente relacionado con la existencia de un clima afectivo y una relación profesor-alumno, que favorezca la libre expresión del niño.

Es fundamental que se establezca dentro del aula una buena interacción profesor-alumno, una relación basada principalmente en aceptación, calidez, empatía y en la congruencia en una metodología de enseñanza flexible y participativa, que promueva el logro de un aprendizaje vivencial y significativo para los niños. Los niños deben poder interactuar de forma activa con sus profesores, y éstos deben encauzar y acoger sus sentimientos e inquietudes y permitir que se expresen libremente. El profesor debe ser, por tanto, una figura de seguridad para el niño, alguien que le aliente e incite a expresar sus capacidades de creación, y le anime y refuerce por cada nuevo intento de lograr algo distinto e irrepetible. Al fin y al cabo, algo suyo, algo de lo que pueda sentir terriblemente orgulloso. Orgulloso de su yo creador.

Referencias

Andreucci, C. y Mayo, B. (1993). *El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Católica de Chile.

Bean, R. (1994). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Borrajó, G. (1998). *Expresión creativa desde la cuna*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.

Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.

Burns, R. B. (1998). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.

De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.

Espru, R. M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.

García Jiménez, M. V. (1992). *El método experimental en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.

García, J. F., Frías, M. D. y Pascual, J. (1999). *Los diseños de la investigación experimental. Comprobación de las hipótesis*. Valencia: csv.

Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Harter, S. (1993). *Visions of self: beyond the me in the mirror*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

López, E. y Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: CEAC.

Menchen, F. (1999). Dimensión creativa. En M. Carretero, *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 269-285). Madrid: Santillana.

Moore, C., Ugarte, M. y Urrutia, E. (1987). *Estimulando la creatividad: una experiencia en el sistema educacional chileno*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Chile.

Raven, J. C. (1966). *Test de matices progresivas*. Barcelona: Paidós.

Repucci, L. (1980). Investigaciones sobre la creatividad. En G. A. Davis y J. A. Scott (Eds.), *Estrategias para la creatividad* (pp. 30-42). Buenos Aires: Paidós.

Rieben, L. (1979). *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Barcelona: Médica y Técnica.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance test of creativity thinking. Norms technical manual. Verbal tests, forms A and B; figural tests, forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.

Zegers, B. (1981). Proposición de un modelo analítico de la psicología de sí mismo. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 32-43.