

REVISTA DE PSICOLOGIA

Universitas Tarraconensis

VOLUMEN XIX (1)
TARRAGONA 1997

Universitat Rovira i Virgili

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XIX (1/1997)

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN SUS CORRELATOS CON CONDUCTA ASERTIVA, CONDUCTA DE AYUDA, STATUS GRUPAL Y AUTOCONCEPTO

Maite Garaigordobil
Facultad de Psicología
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este estudio analiza las relaciones de la creatividad verbal y gráfica con conducta asertiva, conducta de ayuda, autoconcepto y status grupal. La muestra está formada por 155 niños de 8 a 10 años, de ambos sexos, distribuidos en 5 aulas de centros públicos y privados. Para la evaluación se utilizaron 6 instrumentos: Escala de comportamiento asertivo (Wood, Michelson y Fynn); Escala de sensibilidad social (Silva y Martorell); Test de los Usos, de las consecuencias y de los círculos (Adaptaciones de la Batería de Guilford); Test de abreacción (De la Torre); Evaluación del status grupal (Garaigordobil); y Listado de adjetivos para evaluar el autoconcepto (Gough y Heilbrun). El análisis correlacional entre creatividad y estas variables muestra escasas y bajas correlaciones. Se encontraron tendenciales relaciones significativas de la creatividad verbal con conducta asertiva. Sin embargo, la creatividad gráfica apenas mostró correlaciones con estos factores.

Palabras Clave: Creatividad, Evaluación, Desarrollo infantil.

ABSTRACT

This paper investigates the relationship between verbal-graphic creativity and other factors such as: assertive behavior, helping behavior, self-concept, and peer status. The study sample consists of 155 subjects between 8 and 10. To assess these variables were utilized 6 instruments: Assertive behavior scale (Wood, Michelson & Fynn), social sensibility behavior (Silva & Martorell), unusual uses, consequences and circles test (Guilford's battery), close resistance test (De la Torre), peer status evaluation (Garaigordobil), and Adjective list to assess self-

concept (Gough & Heilbrum). After applying correlation analysis, results showed few and low correlations between creativity and the above variables. However, significant correlations were found between creativity and assertive behavior.

Keywords: Creativity, Assessment, Child development.

INTRODUCCIÓN

El análisis de los estudios que han tratado de determinar las características de la persona creadora, presenta un panorama lleno de contradicciones y discrepancias, por lo que resulta difícil de admitir que haya una serie de características constantes en todas las personas creativas. Dos tipos de estudios han abordado la clarificación de estas relaciones, por un lado, estudios empíricos que tratan de determinar las características de la personalidad creadora basándose en las correlaciones entre instrumentos tradicionales de personalidad y de creatividad, y por otro lado, los análisis de las biografías de sujetos manifiestamente creativos. Con el fin de clarificar los resultados de estos estudios se ha elaborado una tabla en la que se presentan sintéticamente los mismos (ver Tabla I).

Tabla I. Características de la personalidad creadora

ESTUDIO	CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONALIDAD
Barron y Welsh (1952)	Fluidez Verbal. Impulsividad. Expansividad. Independencia de Juicio. Originalidad. Amplitud de intereses.
Crutchfield (1961, 1962)	Flexibilidad. Fluidez. Conocimientos y percepciones singulares. Intuitivos cuando abordan problemas. Empáticos. Perceptivamente abiertos. Preferencia por la complejidad. Innovación. Menor tendencia a seguir las normas del grupo.
Mackinnon (1962)	Introversión. Intuición. Actitud de apertura comprensiva. Individualismo. Autodirigidos por sus propias convicciones.
Fleming y Weintraub (1962)	Ausencia de rigidez.
Wallach y Kogan (1965)	Alta sensibilidad frente a los estímulos fisiognómicos. Menor angustia manifiesta.
Torrance (1969, 1975)	Alejamiento del entorno. Poca comunicación. Humor en el trabajo. Actitud lúdica. Carencia de rigidez. Relajamiento y Distensión.
Beaudot (1973)	Inventiva. Audacia. Imaginación. Facilidad de Palabra.
Steinberg (1976)	Rigidez, pensamiento concreto, conducta conformista y convencional, hostil y prejuiciosa frente a grupos ajenos al suyo son características de la personalidad autoritaria, y antítesis de la personalidad creativa.

Evaluación de la creatividad

Barron y Harrington (1981)	Tolerancia a la ambigüedad.
Straube (1991)	Mayor desarrollo de la identidad.
Alligood (1991)	Capacidad de empatía.
Kalliopuska (1991)	Alta autoestima. Capacidad de empatía.
Chadha (1991)	Fuerte temperamento correlacionó negativamente con creatividad verbal.
Landrum (1991)	Gusto por el riesgo, visionarios, carismáticos impacientes e iconoclastas.
Pagio y Hollett (1991)	Persistencia, Adaptabilidad y Distraibilidad. Extraversión social, pero sólo en las chicas creativas.
Miller (1991)	Habilidad cognitiva de resolución de problemas interpersonales
Moss (1992)	Intuición introvertida
Sternberg y Lubart (1991, 1992)	Individualismo y apoyo por las propias convicciones. Tolerancia a la ambigüedad. Disposición al riesgo. Perseverancia. Apertura a experiencias.
Pufal-Struzik (1992)	Autosuficiencia. Independencia. Resistencia a situaciones difíciles.
Garaigordobil, Maganto, y Cruz (1994)	Creatividad verbal correlacionó con conducta social asertiva con los compañeros, con inteligencia y con rendimiento académico.

Pese a la dificultad para limitar una serie de características de personalidad de los individuos creativos, diversos estudios permiten observar algunas características que aparecen con mayor frecuencia. La revisión de la bibliografía realizada por Sikora (1979) en relación a la estructura de la personalidad que favorece la creatividad, le conduce a señalar las siguientes características: Autonomía en el pensar y actuar, apertura frente a nuevas experiencias, introversión y control interior de los procesos de pensamiento y representación, expresión de procesos interiores, resistencia ante los fenómenos inhibitorios del aprendizaje, activa elaboración de conflictos, capacidad de jugar con los elementos, y tolerancia frente a las tensiones que crea lo ambiguo, incompleto o no resuelto.

Barron y Harrington (1981) al revisar la literatura relacionada con este tipo de investigación concluyen que sus resultados corresponden con las creencias generales de nuestra sociedad sobre la creatividad. Sus análisis les llevan a concluir que parece haber un acuerdo general en que las comparaciones entre individuos creadores y no creadores han permitido aislar un pequeño número de rasgos de las personas creadoras como son: amplitud de intereses, independencia

de juicio, confianza en sí mismo, intuición y firme valoración de sí mismos como creativos. Por otro lado, también subrayan que dentro de estas características comunes existen algunas diferencias de importancia entre los individuos creadores en el campo de lo científico y en el campo de lo artístico. En los científicos parece evidenciarse una tendencia a no someterse a las reglas (flexibilidad) y mayor capacidad de abrirse a la experiencia (sensibilidad a los problemas). En el creador artístico se observa una mayor capacidad de inducir emociones en los otros a través de sus obras, por lo que parecería razonable pensar que son personas más sensibles a la emoción y los sentimientos.

Otra línea de estudio de la personalidad creadora proviene del análisis de las biografías de las personas manifiestamente creativas desde los que se subrayan una gran variedad de personalidades. No obstante, la mayor parte de los autores enfatizan la existencia de una especie de común denominador en las personas de eminente creatividad. Para Rodríguez (1985) las personas creativas muestran comunes características afectivas como soltura y libertad, pasión o capacidad para entusiasmarse, audacia o capacidad para afrontar riesgos, y profundidad o facilidad para ir más allá de la superficie, características volitivas como tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad de decisión, así como características cognitivas como fineza de percepción, capacidad intuitiva, curiosidad, imaginación y capacidad crítica.

Algunos autores afirman que la creatividad radica en la inteligencia (Guilford), otros consideran que lo creativo radica en la personalidad en el sistema de valores que el hombre tenga (Catell) y otros desde una perspectiva integradora postulan que la creatividad radica en la combinación de rasgos de personalidad y de la capacidad intelectual (Thurstone). En esta perspectiva globalizadora recientemente Sternberg y Lubart (1992) han elaborado una teoría (Investment Theory) desde la que se propone que "la creatividad implica los recursos de la inteligencia, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación, y contexto ambiental" (p. 243).

Las investigaciones que han analizado las relaciones entre creatividad con otros rasgos de personalidad ponen de manifiesto discrepancias en sus resultados. Por ello, este trabajo se plantea como objetivo analizar las relaciones de la creatividad verbal y gráfica, evaluada con tests de pensamiento divergente con algunas variables como: conducta asertiva, autoconcepto, sensibilidad social y status en el grupo. Principalmente se propone que la creatividad verbal correlaciona positivamente con la conducta asertiva en la interacción con otros, con conductas de ayuda, y con autoconcepto, sin embargo, no se considera que tenga relaciones con el status del niño en el grupo. Además, se hipotetiza que la creatividad gráfica manifiesta escasas correlaciones con estas variables.

MÉTODO

Muestra

La muestra está constituida por 155 sujetos con edades comprendidas entre 8 y 10 años pertenecientes a un centro público y otro privado, de la provincia de Guipúzcoa. Del total de los sujetos 69 cursan 3º de EGB (8-9 años) y 86 realizan 4º (9-10 años). En cuanto al sexo, la muestra incluye 86 niños y 69 niñas.

Instrumentos

Para evaluar las variables objeto de estudio se utilizaron 8 instrumentos de evaluación, que se describen a continuación.

Escala de Comportamiento Asertivo para niños (Wood, Michelson y Flynn. CABS (versión 1983). Este cuestionario evalúa mediante autoinforme el comportamiento social de los niños, analizando sus respuestas a variadas situaciones de interacción con otros compañeros. Los ítems exploran situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos..... La escala tiene 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo con 2 niveles de respuesta pasiva, 1 asertiva y 2 agresivas, de las cuales el niño elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. En la corrección de la prueba obtenemos, por un lado, la puntuación en conducta agresiva, por otro lado, la puntuación en conducta pasiva, y finalmente, la cantidad total de conducta no asertiva en la interacción con los iguales. Los estudios psicométricos del cuestionario muestran alta consistencia interna ($KR20 = .78$), y fiabilidad (test-retest = .86), así como validez discriminante y convergente.

Evaluación de la Creatividad. Tareas gráficas y verbales adaptadas de la batería de Guilford (1951): (1) El Test de los círculos: Esta prueba evalúa la creatividad gráfica con los 3 indicadores conceptualizados por Guilford: Fluidez (capacidad para producir gran número de ideas); Flexibilidad del pensamiento (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra); Originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas, valorada con el criterio infrecuencia estadística); Y un cuarto indicador incorporado en este estudio: Conectividad (capacidad de integrar en una unidad significativa superior estructuras gráficas autónomas). Para esta tarea se entrega un folio que contiene 24 formas circulares, de 3 cm de diámetro, con una separación de 3 cm entre sí, en base a las cuales deben realizar todos los dibujos que se les ocurra tomando como referencia estas formas. Para ello disponen de 15 minutos de tiempo. (2) Test de los Usos Posibles inusuales y el test de las Consecuencias: Ambas tareas adaptaciones de la Batería de Guilford

tienen por finalidad evaluar la creatividad verbal en tres de sus indicadores: Fluidez, flexibilidad y originalidad. La primera tarea solicita a los niños que enumeren posibles usos pero inusuales de un periódico, para lo que se les da 5 minutos y a continuación se les pide que piensen consecuencias que se producirían si se diera una situación hipotética como es la "no existencia de las escuelas", disponiendo de 10 minutos para la segunda tarea. En relación a estos instrumentos, estudios realizados (Guilford, Wilson, Christensen, 1952) confirman adecuados niveles de fiabilidad en las tres tareas (Usos =.80, Consecuencias =.66 y Círculos =.97).

Test de Abreacción para evaluar la creatividad (TAEC) (De La Torre, 1991). Este test gráfico-inductivo de completación de figuras permite valorar varios indicadores de creatividad de los cuales hemos seleccionado: Control de la tensión al cierre (control que el sujeto tiene para atrasar el cierre de aberturas sin dejarse llevar de la tensión natural para percibir de inmediato un todo acabado); Originalidad (valorada por la infrecuencia estadística de la idea); Fantasía (representación mental de algo que no viene dado de forma inmediata por los sentidos, que sobrepasa lo percibido adentrándose en el terreno de lo irreal o fantástico); y Conectividad (capacidad de integrar en una unidad significativa superior estructuras gráficas autónomas). Para operar la tarea se entrega al niño un folio que contiene 12 pequeñas figuras compuestas por 3 o 4 trazos simples, con las cuales debe realizar dibujos que se le ocurran incluyendo estas figuras en sus dibujos, y con tiempo libre para la ejecución. Los estudios psicométricos realizados con la prueba muestran una alta consistencia interna entre los ítems de la prueba ('alpha' de Cronbach = .86), alta fiabilidad (test-retest = .81), y validez externa tomando como criterio una muestra de estudiantes de Bellas Artes.

Evaluación del Status grupal: El juego de las siluetas (Garaigordobil, 1995a). La situación experimental, diseñada "ad hoc" y planteada en esta prueba, tiene por finalidad evaluar el status del niño en el grupo a través del análisis de los mensajes que se dan en la comunicación intragrupo. Específicamente se explora la cantidad y la cualidad de los mensajes que los niños envían a sus compañeros del grupo-aula. El análisis de los mensajes permite evaluar la percepción que tienen los niños de sus compañeros, posibilitando detectar niños aceptados en el grupo, niños rechazados o despreciados por sus compañeros, así como niños que tienen bajo impacto social en el aula, es decir, que apenas son tenidos en cuenta por sus compañeros recibiendo poca cantidad de mensajes. Esta actividad se realiza en el aula de psicomotricidad, en gran grupo con el siguiente procedimiento: En primer lugar, se distribuyen los participantes en parejas y por turnos dibujan la silueta de cada uno de ellos sobre un pliego de papel continuo que se entrega a cada niño del grupo. Cuando tienen la silueta elaborada ponen su nombre sobre ella. Posteriormente, se dan 20 minutos de tiempo para que cada participante se desplace delante de todas las siluetas de los compañeros de grupo y escriba libremente mensajes positivos en las siluetas que desee. En su

corrección, se registran los mensajes que recibe cada niño, valorándose la cantidad de mensajes positivos, es decir, que implican descripciones físicas o de características psicológicas del niño de cualidad positiva o amistosa, así como la cantidad de mensajes negativos, definiendo estos como mensajes agresivos, despreciativos o negativos ya sea en el plano físico o en el de las características psicológicas del niño. Posteriormente, se obtiene la cantidad total de mensajes recibido por cada niño (sumatorio de positivos y negativos), así como el índice social global (diferencia entre positivos y negativos) que indica el grado de aceptación del grupo hacia cada niño del aula. En su valoración, se otorga un punto por mensaje, invalidando aquellas frases que no indican ninguna descripción positiva o negativa, o cualidad del niño.

Listado de Adjetivos para la evaluación del autoconcepto infantil (LAI) (Adaptación del test "Adjective Check List" de Gough y Heilbrun (1965). Este listado contiene 28 adjetivos de cualidad positiva, incluyendo descripciones de 3 características intelectuales (listo, ingenioso...), 6 corporales (guapo, fuerte, rápido...), 11 afectivas (pacífico, alegre, responsable, obediente...) y 8 de sociabilidad (comunicativo, amistoso, confiado, cooperativo, sincero...), en base a los cuales se evalúa el autoconcepto de cada niño en estas 4 dimensiones del autoconcepto. En el proceso de corrección, se otorga un punto cuando el adjetivo ha sido marcado por el niño como adjetivo que le autodescribe.

Evaluación de la sensibilidad social (Silva y Martorell, 1983). Esta escala forma parte de la Batería de socialización de Silva y de Martorell permitiendo evaluar la sensibilidad social o conductas de ayuda en relación a los compañeros del aula que tienen más dificultades. Los 14 ítems de la escala exploran el grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos compañeros del grupo que tienen problemas y son rechazados o postergados. La evaluación es realizada por la maestra, indicando en cada hoja de respuesta la frecuencia con la que el niño realiza la conducta descrita (nunca, alguna vez, frecuentemente, siempre). Los estudios psicométricos realizados con la prueba muestran alta consistencia interna entre los ítems ($\alpha = .90$), y fiabilidad (test-retest = .51), así como validez criterial.

Procedimiento

Las pruebas se realizaron en un aula preparada para ello, en el orden y procedimiento que se describe a continuación. En la primera sesión de evaluación se aplicó el cuestionario de asertividad (CABS), operándose la cumplimentación colectivamente, en pequeños grupos de 5. En la segunda sesión, los sujetos se agruparon por aulas (grupos naturales) para realizar el juego de las siluetas, el cual se operó en un espacio grande, libre de obstáculos. En la siguiente sesión se administró la prueba de evaluación del autoconcepto (LAI) y los tests de creatividad (GUILFORD-TAEC) que fueron administrados colectivamente en grupos de 10 niños.

Por otro lado, los profesores/as de estos grupos previo entrenamiento clarificador de la conductas objeto de codificación, observaron durante 20 días las conductas de ayuda que los niños tenían en el aula, cumplimentando posteriormente la escala de sensibilidad social.

RESULTADOS

Con la finalidad de clarificar las relaciones entre la creatividad verbal y gráfica con las variables medidas se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, cuyos resultados se presentan a continuación.

Creatividad-Conducta asertiva-Conducta de ayuda

En primer lugar, se analizaron las relaciones de la creatividad con la conducta asertiva, y con la conducta de ayuda, cuyos resultados se presentan en la tabla II.

Tabla II. Correlación de Pearson entre Creatividad Verbal y Gráfica con conducta no asertiva y con sensibilidad social

	Conducta No Asertiva			Sensibilidad	
	Agresiva	Pasiva	Total		
Usos Fluidez	-.14 *	.05	-.10		.00
Usos Flexibilidad	-.16 *	-.00	-.16 *		-.01
Usos Originalidad	-.19 **	.19 **	-.08		.01
Consecuen. Fluidez	-.16 *	-.09	-.21 ***		-.08
Consecuen. Flexibilidad	-.15 *	.03	-.13 *		-.05
Consecuen. Originalidad	-.08	.01	-.07		-.04
Círculos Fluidez	.05	-.05	.02		-.08
Círculos Flexibilidad	-.00	-.16 *	-.08		-.18 **
Círculos Originalidad	.08	-.15 *	.00		-.13 *
Círculos Conectividad	.10	-.01	.08		-.16 *
Torre Abreacción	-.09	.01	-.08		-.14 **
Torre Originalidad	.11	.05	.14 *		-.03
Torre Fantasía	-.07	-.09	-.12		.04
Torre Conectividad	-.09	-.02	-.10		.04

*** $p < .005$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Respecto a la creatividad verbal, como se puede observar en la tabla II, se dieron relaciones significativas negativas de las conductas agresivas con fluidez ($r = -.14$, $p = .042$), flexibilidad ($r = -.16$, $p = .022$) y originalidad ($r = -.19$, $p = .007$) en el test de los usos inusuales, y con fluidez ($r = -.16$, $p = .019$) y flexibilidad ($r = -.15$, $p = .025$) en el test de las consecuencias. Ello indica que los

niños que dieron gran cantidad de ideas, agrupadas en variadas categorías, y los que tuvieron altas puntuaciones en originalidad en el test de los usos, manifestaban pocas conductas agresivas en la interacción social. Así, creatividad verbal correlacionó negativamente con agresividad. Sin embargo, las conductas pasivas mostraron correlaciones positivas con originalidad ($r = .19$, $p = .007$) en el test de los usos, sugiriendo que los niños con altas puntuaciones en originalidad verbal tendían a mostrar algunas conductas pasivas.

La conducta no asertiva tuvo correlaciones significativas negativas con flexibilidad en el test de los usos ($r = -.16$, $p = .022$), y con fluidez ($r = -.21$, $p = .004$) y flexibilidad ($r = -.13$, $p = .048$) en el test de las consecuencias. Esto pone de relieve que los niños que tuvieron gran cantidad de ideas en ambos test y tendencialmente variadas categorías de agrupamiento de estas ideas en el test de consecuencias, mostraban conductas asertivas en la interacción social.

En lo que respecta a la creatividad gráfica, se observan escasas relaciones con conducta asertiva. Principalmente, se dieron tendenciales correlaciones significativas de carácter negativo entre conducta pasiva con flexibilidad ($r = -.16$, $p = .023$) y originalidad ($r = -.15$, $p = .025$) en el test de los círculos, indicadoras de que los niños que dieron muchas categorías de ideas y incluyendo ideas originales en el test de los círculos, mostraban pocas conductas pasivas.

En síntesis, los niños tendencialmente creativos en tareas verbales tuvieron pocas conductas agresivas, y pocas conductas no asertivas en conjunto, aunque manifestaron cierta cantidad de respuestas pasivas en sus relaciones interpersonales. Sin embargo, los creativos en tareas gráficas tuvieron pocas conductas pasivas. De este modo se ponen de manifiesto diferencias entre la creatividad verbal y gráfica en sus relaciones con la conducta social.

Posteriormente, se analizaron las relaciones de ambos tipos de creatividad con la variable sensibilidad social o conductas de ayuda, constatándose la misma tendencia, es decir, pocas y bajas correlaciones entre estas variables. Como se puede observar en la tabla II, no se dan correlaciones significativas entre la conducta de ayuda y los 3 indicadores de las dos tareas de creatividad verbal. Únicamente se observan tendenciales relaciones significativas negativas de sensibilidad social con flexibilidad ($r = -.18$, $p = .010$), originalidad ($r = -.13$, $p = .050$), y conectividad ($r = -.16$, $p = .019$) en el test de los círculos, así como con abreacción ($r = -.14$, $p = .035$) en el test de abreacción. Estos resultados evidencian, en primer lugar, la ausencia de relaciones entre la creatividad verbal con conductas de ayuda, y en segundo lugar, las tendenciales relaciones negativas con creatividad gráfica ya que los niños que tuvieron muchas categorías de ideas, originales, y alta capacidad para conectar unas formas con otras dibujando unidades significativas mayores, así como niños con control de la tensión al cierre, tenían significativamente pocas conductas de ayuda en relación con sus compañeros.

Creatividad-Autoconcepto

Con la finalidad de verificar si los niños creativos poseen una positiva autoimagen se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre ambas variables cuyos resultados se presentan en la tabla III.

Tabla III. *Correlación de Pearson entre Creatividad Verbal y Gráfica con Autoconcepto*

	Autoconcepto				
	Intelectual	Corporal	Afectivo	Social	Global
Usos Fluidez	.06	-.09	-.06	.10	.00
Usos Flexibilidad	-.07	-.08	-.06	.02	-.05
Usos Originalidad	-.08	-.09	-.10	.05	-.05
Consecuen. Fluidez	.05	.03	.09	.17	* .12
Consecuen. Flexibilidad	.08	.10	.13	* .20	** .16 *
Consecuen. Originalidad	-.03	-.10	-.10	-.09	-.10
Círculos Fluidez	.04	-.01	-.15	* -.15	* -.12
Círculos Flexibilidad	.00	.02	.04	-.03	.01
Círculos Originalidad	-.01	.13*	-.02	-.08	-.01
Círculos Conectividad	.00	.04	-.03	-.03	-.01
Torre Abreacción	.02	.17*	.10	.10	.13 *
Torre Originalidad	-.00	-.02	-.05	-.06	-.06
Torre Fantasía	-.00	.11	-.02	.05	.03
Torre Conectividad	.12	-.04	.10	.05	.07

** $p < .005$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Como se puede observar en la Tabla III, la creatividad verbal en el test de los usos no correlacionó con autoconcepto en ninguno de los subfactores explorados. Sin embargo, con el test de consecuencias sí se encontraron correlaciones significativas positivas aunque bajas entre autoimagen referida a características afectivas y flexibilidad ($r = .13$, $p = .050$), autoimagen referida a aspectos de sociabilidad con fluidez ($r = .17$, $p = .018$) y flexibilidad ($r = .20$, $p = .007$), así como autoimagen global con flexibilidad ($r = .16$, $p = .020$). Ello indica, que los niños con flexibilidad de pensamiento en el test de consecuencias, que dieron variadas categorías de ideas, mostraron significativamente un mejor autoconcepto referido a características afectivas, de sociabilidad y un mayor autoconcepto global.

La creatividad gráfica versus verbal mostró aún menores correlaciones con autoconcepto. En el test de los círculos, se dieron correlaciones significativas negativas bajas entre fluidez y características afectivas ($r = -.15$, $p = .026$) y sociales ($r = -.15$, $p = .026$), así como positivas aunque más bajas entre originalidad y autoimagen corporal ($r = .13$, $p = .050$). Además, se vieron

correlaciones significativas positivas de abreacción con autoconcepto corporal ($r = .17$, $p = .014$) y con autoconcepto global ($r = .13$, $p = .046$). Esto sugiere que los niños que tuvieron gran cantidad de ideas en el test de los círculos tenían tendencialmente bajo autoconcepto en lo relativo a características afectivas y sociales. Sin embargo, también se observa que los niños originales en el test de los círculos tendencialmente tenían buen autoconcepto corporal. Si a la ambigüedad de estos resultados añadimos el bajo nivel de significatividad encontrado entre creatividad gráfica y autoconcepto, podemos inferir que no existe apenas relación entre estas variables.

Creatividad-Status grupal

Con la finalidad de evaluar las relaciones entre la creatividad con el status del niño en el aula, se correlacionaron las puntuaciones en los test de creatividad con los mensajes recibidos por cada niño tanto positivos como negativos, así como con su impacto en el aula, y con su índice social global o nivel de aceptación. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla IV.

Como se puede observar en la tabla IV, las relaciones entre la creatividad y el status grupal analizado mediante un juego de comunicación intragrupo, son escasas. La creatividad verbal no mostró relaciones significativas con ninguna de las 4 variables de comunicación evaluadas. Sin embargo, se observan correlaciones significativas positivas aunque muy bajas entre fluidez ($r = .13$, $p = .044$) y cantidad de mensajes negativos, así como correlaciones bajas negativas entre originalidad ($r = -.13$, $p = .050$) e impacto social. Estos datos sugieren que los niños que tuvieron gran número de ideas en el test de los círculos tendencialmente recibieron mensajes negativos por parte de sus compañeros, mientras que los niños originales tenían bajo impacto social en el aula, eran poco tenidos en cuenta por sus compañeros.

Tabla IV. Correlación de Pearson entre Creatividad Verbal y Gráfica con Status Grupal determinado por los mensajes positivos y negativos recibidos

	Mensajes +	Mensajes -	Impacto	Indice Social
Usos Fluidez	-.03	-.01	-.04	-.02
Usos Flexibilidad	.04	-.10	-.01	.07
Usos Originalidad	-.00	.09	-.05	.03
Consecuen. Fluidez	.12	-.04	.10	.12
Consecuen. Flexibilidad	.08	.02	.09	.05
Consecuen. Originalidad	-.00	-.08	-.05	.03
Círculos Fluidez	-.02	.13*	.05	-.07
Círculos Flexibilidad	.05	-.03	.03	.05
Círculos Originalidad	-.10	-.04	-.13 *	-.06
Círculos Conectividad	-.02	.07	.01	-.04

Torre Abreacción	-.06	-.02	-.07	-.03
Torre Originalidad	-.09	.06	-.06	-.10
Torre Fantasía	-.10	.00	-.10	-.08
Torre Conectividad	.24 ***	-.11	.19 **	.24 ***

*** $p < .005$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Por otro lado, también se dieron correlaciones significativas entre conectividad en el test de abreacción con cantidad de mensajes positivos ($r = .24$, $p = .001$), con impacto social ($r = .19$, $p = .008$) y con el índice social global ($r = .24$, $p = .001$) que indican que los niños conectivos que tendían a unir unas figuras con otras para realizar unidades significativas más globales, recibieron gran cantidad de mensajes positivos por parte de sus compañeros, siendo niños bastante tenidos en cuenta por los otros, y de forma positiva, es decir, aceptados socialmente.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio muestran bajas correlaciones de la creatividad con las variables analizadas, y específicamente menos relaciones con la gráfica que con la verbal. En lo que se refiere a la creatividad verbal, los resultados indican que los niños creativos en este área tenían pocas conductas agresivas, así como bastantes conductas asertivas en la interacción social en general, aunque mostraran también algunas conductas pasivas. Estos datos apuntan en la misma dirección que otros estudios (Mackinnon, 1962; Torrance, 1969, 1975) que observaron cierta tendencia de los sujetos creativos a no ser demasiado comunicativos, a la introversión. Sin embargo, no se dieron correlaciones significativas con conductas de ayuda, lo que discrepa con algunos resultados de otros estudios (Allgood, 1991; Kalliospuska, 1991) que encontraron correlaciones con capacidad de empatía estrechamente relacionada con conductas de ayuda.

Aunque en algún estudio (Kalliospuska, 1991) se han encontrado relaciones positivas entre creatividad verbal y autoconcepto, nuestros resultados se muestran ambiguos, ya que con el test de los usos no se dieron correlaciones, sin embargo, se halló que los niños con flexibilidad de pensamiento en el test de consecuencias tenían un buen autoconcepto referido a características afectivas, sociales, y un buen autoconcepto global. Ello evidencia cierta confusión respecto a las relaciones de estas variables debido a las discrepancias halladas en los resultados obtenidos con las 2 tareas de evaluación de la creatividad verbal. Además, tampoco se observan correlaciones significativas de la creatividad con status grupal.

Finalmente, respecto a las relaciones de la creatividad gráfica con las distintas variables estudiadas, los resultados de nuestro estudio muestran que los

niños creativos en este área manifiestan significativamente pocas conductas pasivas y pocas conductas de ayuda. Además, no se dieron apenas relaciones de la creatividad gráfica con autoconcepto ni con status grupal, a excepción de las relaciones positivas entre conectividad en el test de abreacción y recepción de mensajes positivos, alto impacto en el grupo, y aceptación social. Sin embargo, no se halló relación entre conectividad en círculos con estas variables, por lo que sus relaciones no son demasiado claras.

En este estudio se constata que la creatividad verbal y gráfica implican rasgos, características, y aptitudes diferenciales. En conjunto se puede afirmar que los resultados obtenidos aportan datos sobre las relaciones de la creatividad con otras variables, planteándose dos implicaciones derivadas de los mismos. En primer lugar, una llamada de atención sobre las técnicas que evalúan la creatividad, ya que este estudio utilizando multitécnicas pone de relieve discrepancias en las correlaciones entre las tareas verbales entre sí, y gráficas entre sí, que sugieren problemas de validez de los instrumentos de evaluación de la creatividad, como ha sido sugerido por otros investigadores (Forteza, 1974). Y en segundo lugar, las implicaciones educativas que dimanen de las relaciones encontradas entre creatividad y conducta social que en nuestra opinión permiten sugerir la inclusión en el curriculum escolar de programas de intervención psicoeducativa que tengan por finalidad promover la conducta social positiva y el desarrollo de la creatividad en el contexto de un grupo que trabaja o juega cooperativamente (Garaigordobil, 1992 ab, 1995abcd, en prensa, abc, Garaigordobil y Maganto, 1994 ab; Garaigordobil y Echebarria, 1995; Garaigordobil, Maganto y Etxebarria, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- Alligood, M. (1991). Testing Roger's theory of accelerating change: The relationships among creativity, actualization and empathy in persons 18 to 92 years of age. *Western Journal of Nursing Research*, 13(1), 84-96.
- Barron, F., & Welsh, G.S. (1952). Artistic perception as a possible factor in personality style: its measurement by a figure preference test. *Journal of Psychology*, 33, 199-203.
- Barron, F., & Harrington, D.M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Beaudot, A. (1973). *La creatividad en la escuela*. Madrid: Studium.
- Chadha, N.K. (1991). A factor analytic study of verbal creativity, temperament and frustration. *Psycho-Lingua*, 21(2), 61-66.
- Crutchfield, R. (1961). *The creative process*. In Proceedings of Conference on the creative person. IPAR. University of California, Berkeley, 6-14.
- Crutchfield, R. (1962). Conformity and creative thinking. En H. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 120-140). New York: Atherton Press.
- Forteza, J.A. (1974). Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(31), 1033-1054.
- Fleming, E.S., & Weintraub, S. (1962). Attitudinal rigidity as a measure of creativity in gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 53, 81-85.
- Garaigordobil, M. (1992a). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Tesis Doctoral. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (Microfichas).
- Garaigordobil, M. (1992b). *Juego cooperativo y socialización en el aula: Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6-8 años*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad: Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105.
- Garaigordobil, M. (1995c). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.

- Garaigordobil, M. (1995d). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, 49, 69-86.
- Garaigordobil, M. (en prensa a). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (en prensa b). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación Primaria. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, 1994*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (en prensa c). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*.
- Garaigordobil, M., y Echebarria, A. (1995). Assessment of a peer helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 63-69.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (1994a). *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia*. San Sebastian: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (1994b). Un modelo de intervención psicológica para la socialización infantil. En A. Clemente, M. Gutierrez, F. Pérez-González y R. García-Ros (Eds.), *Intervención psicopedagógica y desarrollo humano* (pp. 175-187). Valencia: Cristobal Serrano Villalba.
- Garaigordobil, M., Maganto, M., y Cruz, M.S. (1994). *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta social, inteligencia, rendimiento académico y autoconcepto*. Actas del IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de compostela, p. 397.
- Garaigordobil, M., Maganto, M., y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 140-151.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J.P. (1951). *Guilford Test for Creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company. P.O. Box 837.
- Guilford, J.P., Wilson, R.C., & Christensen, P.R. (1952). *A factor analytic of creative thinking. Administration of test and analysis of results*. Reports from the psychological Laboratory, The University of Southern California, July.
- Gough, H.G., & Heilbrun, A.B. (1965). *The adjective check list manual. ACL*. Consulting Psychologist Press. Palo Alto. California.

- Kalliopuska, M. (1991). Empathy, self-esteem and other personality factors among junior ballet dancers. *British Journal of Projective Psychology*, 36(2), 47-61.
- Landrum, G.N. (1991). The innovator personality: A case study on thirteen innovative visionaries based on key characteristics of their personal behavior. *Dissertation Abstracts International*, 52(6), 2205-A.
- Mackinnon, D.W. (1962). The personality correlates of creativity a study of american architects. En G.S. Nielson (Ed.), *Personality Research*. Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. V.2. Munksgaard, Copenhagen, 11-39.
- Miller, K.L. (1991). Interpersonal cognitive problem-solving and creativity: A longitudinal study. *Dissertation Abstracts International*, 52(2-A), 478.
- Moss, M.A. (1992). The meaning and measurement of Jung's construct of intuition: Intuition and creativity. *Dissertation Abstracts International*, 52(11-A), 3829.
- Paguio, L.P., & Hollett, N. (1991). Temperament and Creativity of Preschoolers. *Journal of Social Behavior & Personality*, 6(4), 975-982.
- Pufaf-Struzik, I. (1992). Differences in personality and self-Knowledge of creative persons at different ages: A comparative analysis. *Gerontology & Geriatrics Education*, 13(1-2), 71-90.
- Rodriguez, M. (1985). Diagnóstico y Autodiagnóstico de la creatividad. En *Manual de Creatividad* (pp. 121-126). México, D.F: Trillas.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Silva, F., & Martorell, M.C. (1983). *Batería de Socialización*. Madrid: TEA.
- Steinberg, L. (1976). La creatividad como rasgo caracteriológico. En J. Gowan, G. Demos & E. Torrance (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (pp. 131-143). Salamanca: Anaya.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1991). An investment Theory of Creativity and Its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253.
- Straube, Ch.E. (1991). Career and identity development of creative persons. *Dissertation Abstracts International*, 51(12-A Pt.1), 4072.
- Torrance, E.P. (1969). *Orientación del Talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrance, E.P. (1975). Test para evaluar las habilidades creativas. En G.A. Davis & J.A. Scott (Eds.), *Estrategias para la creatividad* (pp. 159-174). Buenos Aires: Paidós.
- Torre De la, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. TAEC.. Madrid: Escuela Española.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid: Rialp.

- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children. A study of the creativity intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Kinston, Inc.
- Wood, R., Michelson, L., & Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, Noviembre (Trad. Castellana En L. Michelson., D. Sugai., R. Wood., & A. Kazdin (1983). *Las habilidades sociales en la infancia* (pp. 203-210). Barcelona: Martínez Roca.