



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Natalia Vargas

1

Incidencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios

Pág. 1

Marcela López,
Liliana Bakker,
María Marta Mainetti y
Justo Zanier

2

De la norma a la práctica en la integración escolar de niños con retardo mental

Pág. 11

Ruth Hernández Vital y
Raquel Inés Bouvet de
Korniejczuk

3

Escolarización y creatividad: estudio de una muestra mexicana

Pág. 18

Reflexiones

Wilson Gonzalo Muñoz
Flores

4

Una mirada al rol social de la escuela: un referente introductorio en búsqueda de la escuela social

Pág. 46

Reseñas

Mar Elizondo Smith

5

Alumnos superdotados y talentosos

Pág. 52



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,
Viviana Veizaga, Juan Alberto Díaz, Tevni Grajales Guerra,
Donald Jaimes Zubieta, Vicente León Vázquez

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Violeta Hernández Álvarez,
Alfonso Paredes Aguirre, Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,
Fernando Canale, William Roberto Darós, Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly,
Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,
Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi, María Cristina Richaud de Minzi,
Horacio J. A. Rimoldi, Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 6, No. 1, enero - junio de
2006.

Publicación semestral de la Universidad de
Montemorelos en coedición con la Universidad
Adventista del Plata, la Universidad Adventista
de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile,
la Corporación Universitaria Adventista de
Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave.
Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros,
Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel.
826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx,
vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr.

Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de
Derechos al Uso Exclusivo No.

04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Incidencia del trabajo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios
Natalia Vargas

- 11 De la norma a la práctica en la integración escolar de niños con retardo mental
Marcela López, Liliana Bakker, María Marta Mainetti y Justo Zanier

- 18 Escolarización y creatividad: estudio de una muestra mexicana
Ruth Hernández Vital y Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk

Reflexiones

- 46 Una mirada al rol social de la escuela: un referente introductorio en búsqueda de la escuela
Wilson Gonzalo Muñoz Flores

Reseñas

- 52 Alumnos superdotados y talentosos
Mar Elizondo Smith

INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Natalia Vargas

Escuela Juan Draghi Lucero 4-052, Argentina

RESUMEN

Con el propósito de investigar la posible incidencia que tiene el trabajo y el número de horas semanales de trabajo sobre el rendimiento académico de los alumnos, se estudió el rendimiento académico de 206 estudiantes de ambos sexos, pupilos y no pupilos, pertenecientes a la Universidad Adventista del Plata.

Con el objetivo de describir los datos demográficos se utilizaron distribuciones de frecuencias y porcentajes, se calcularon las medias, medianas, modas y los desvíos estándar. Para evaluar la incidencia del trabajo sobre el rendimiento académico fue aplicada la prueba t para muestras independientes. Para el análisis de la incidencia de las horas de trabajo sobre el rendimiento se aplicó la prueba de ANOVA de un factor y la prueba post hoc de Scheffé para determinar contrastes significativos.

Los resultados obtenidos revelan que los alumnos que trabajan presentan un rendimiento académico mayor que aquellos que no lo hacen; así también, los estudiantes que trabajan 20 horas semanales obtienen un rendimiento superior a aquellos estudiantes que no trabajan.

Introducción

Uno de los temas que ha llamado la atención, y que continúa siendo un centro de interés para muchos investigadores en el área de la educación, es el rendimiento académico.

Según Pizarro (1985, citado en Reyes Tejada, 2003) “el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que

una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (p. 1). El mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define al rendimiento académico como la “capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos” (p. 1). Por otro lado, Himmel (1985, citado en Reyes Tejada, 2003) define el rendimiento académico o efectividad escolar como “el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio” (p. 1).

Serón (1994), por su parte, manifiesta que “el rendimiento académico o también llamado, con frecuencia *logro*,

Natalia Vargas, Asesoría Pedagógica,
Escuela Juan Draghi Lucero 4-052.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Natalia Vargas, B° Amigorena, manzana B, casa 16, 1° sector, 5539 El Plumerillo, Las Heras, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: nataliavargas@al.uap.edu.ar

expresa los resultados que obtienen los alumnos y las alumnas en las evaluaciones de los diversos objetivos propuestos en el currículum escolar” (p. 249).

La dificultad de medir los objetivos no cognitivos obliga a limitar la medición del rendimiento académico a los conocimientos sustantivos y su clasificación en asignaturas, cursos y niveles mediante las calificaciones o notas que los alumnos van obteniendo a lo largo de sus estudios (Serón, 1994).

La incidencia del trabajo del estudiante ha sido analizada en términos de sus logros académicos como alumno y sus logros profesionales como graduado.

Los jóvenes son movidos a trabajar por variadas razones. Algunos buscan en el trabajo un medio que les permita obtener una remuneración con la cual sostenerse a sí mismos y solventar sus estudios, mientras otros desean ampliar y mejorar su inserción en el mundo del trabajo.

La incorporación del alumnado a la esfera laboral ha suscitado un gran interés en investigadores de distintas disciplinas, quienes han llevado a cabo una serie de investigaciones con el objetivo de analizar la incidencia del trabajo en la vida estudiantil de los jóvenes.

En el caso de las investigaciones realizadas con el objetivo de analizar la relación entre trabajo del estudiante y logros profesionales, existe un consenso general acerca de que el trabajo del estudiante es una práctica favorable en la preparación para la etapa laboral posterior. Se argumenta que el trabajo otorga experiencia y conocimientos que aumentan la productividad futura, sobre todo si el trabajo brinda conocimientos complementarios a los de la carrera (Fazio, 2004).

Ruhm (1997, citado en Fazio, 2004),

utilizando una base que sigue a cohortes de estudiantes desde la escuela secundaria hasta sus primeras experiencias laborales como graduados, halló que trabajar una cantidad moderada de horas durante el curso de los estudios se relaciona positivamente con los ingresos futuros y la categoría ocupacional, al menos en los primeros años luego de graduarse del nivel secundario.

En relación con los efectos del trabajo del estudiante en sus logros académicos existen argumentos contrapuestos en la literatura empírica.

Algunas investigaciones hallaron que las horas trabajadas impactan negativamente en el rendimiento académico del alumno. Estos estudios se basan en un modelo de suma cero, donde el tiempo invertido en el trabajo es tiempo que se resta al desarrollo de actividades que mejoran el desempeño, como es el caso del estudio (Coleman, 1961, citado en Fazio, 2004).

Porto y Di Gresia (2001) realizaron una investigación en la que estudiaron las características de 4.676 estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata y los determinantes del rendimiento estudiantil, el cual fue definido a partir de la cantidad de materias aprobadas por año, la nota promedio y la combinación de estas dos medidas. Los resultados derivados del procesamiento de información permitieron determinar que el rendimiento académico es menor para los estudiantes que trabajan y que el desempeño es menor a mayor cantidad de horas trabajadas, aunque se establece que el efecto es pequeño. Asimismo, se plantea que el realizar las tareas académicas y una actividad laboral conjuntamente puede tener como resultado la prolongación de los estudios y la postergación o

INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

el abandono de la escuela, entre otras consecuencias.

Haciendo alusión a los estudiantes universitarios alemanes, Mc Cathie (1998) sostiene que el hecho de que los educandos desempeñen un empleo puede acarrear como consecuencia el aumento de la duración de los estudios.

En la Argentina, tomando como base los datos proporcionados por el Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales de 1994 (Di Gresia, Porto y Ripani, 2003; Fazio, 2004), se observa que muy pocos alumnos se gradúan en el tiempo teórico de duración de la carrera. Para 20 carreras de todas las universidades públicas, la duración media de la carrera supera en un 60% a la duración teórica. Gertel (1999, citado en Fazio, 2004) atribuye este retraso, entre otros factores, al alto porcentaje de estudiantes que trabaja. De igual manera Porto y Di Gresia (2001) expresan que una de las explicaciones de la divergencia entre duración teórica y efectiva de las carreras universitarias en la Argentina se relaciona con la situación laboral (trabaja-no trabaja) y las condiciones de trabajo (cantidad de horas diarias de trabajo) de los estudiantes.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) expresa que la necesidad de trabajar y aportar al ingreso familiar es una de las razones por las cuales los jóvenes abandonan la escuela, principalmente los varones (CEPAL, 2001).

Giovagnoli (2002) analizó e investigó los factores que se relacionan con la probabilidad de desertar o graduarse que tiene un estudiante universitario. Para tal fin, se estudiaron los datos de una cohorte de estudiantes de la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Rosario en 1991. Se efectuó el segui-

miento año a año de esta cohorte hasta mayo de 2001. Los resultados obtenidos sugieren que haber iniciado los estudios universitarios y simultáneamente estar trabajando provoca un mayor riesgo de abandono en relación con quienes inician sus estudios sin una responsabilidad laboral.

En 1990 la Dirección de Estadística Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario construyó una tipología de los estudiantes con mayor riesgo de abandono, constituyendo tres grupos: (a) alumnos que trabajan 36 horas semanales y están casados, (b) alumnos que trabajan y sus padres (obreros o comerciantes) tienen sólo nivel primario y (c) estudiantes que viven en la propia ciudad, trabajan más de 20 horas, con padres que han alcanzado educación primaria y son empleados o pequeños comerciantes. El grupo que tiene menos riesgo de abandono está caracterizado por alumnos que no trabajan, provienen de otras zonas y sus padres tienen nivel secundario y se dedican a la rama agropecuaria (Giovagnoli, 2002).

En contraste con lo anteriormente expuesto, hay estudios que también muestran que el trabajo puede ser un factor positivo en el rendimiento académico de los alumnos.

Algunos autores sostienen que trabajar, particularmente en un trabajo complementario al tema de estudio, puede tener un efecto positivo en el desempeño académico. Este argumento se basa en la idea de aprender haciendo (*learning by doing*), que señala que el trabajo del estudiante puede favorecer la transferencia de conocimientos relacionados con las cuestiones de estudio. Asimismo, resaltan que el trabajo en general, aun cuando no esté relacionado con la currícula, contribuye a disciplinar

y reforzar el sentido de responsabilidad en el alumno, lo cual tendría efectos positivos sobre el desempeño académico (Holland y Andre, 1987, citado en Fazio, 2004).

El informe de 1989-1990 realizado en los Estados Unidos por el *National Postsecondary Student Aid Study* (NPSAS) concluye que trabajar hasta 20 horas a la semana puede mejorar el desempeño académico, porque el estudiante que trabaja a menudo administra su tiempo con mayor eficacia y adquiere más confianza en su éxito en el trabajo (Carter y Kravits, 1997).

En la Argentina, Di Gresia et al. (2002) analizaron los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de las universidades públicas argentinas. Para ello utilizaron como fuente de información los datos provenientes del Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales de 1994. Los resultados obtenidos por los autores revelan que el alumno que trabaja tendría un rendimiento superior respecto al que no trabaja, medido en términos de cantidad de materias aprobadas por año. Los investigadores consideran que estos resultados pueden adjudicarse a la existencia de complementariedad entre el trabajo y el estudio, y a que el alumno que trabaja percibe más claramente la posibilidad de acceder a un ascenso en la escala laboral y al mejoramiento de sus ingresos al graduarse.

Fazio (2004) investigó la incidencia del trabajo en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos. Dado que los alumnos trabajan con distinta intensidad, estudió cómo se relaciona el número de horas trabajadas con el rendimiento académico. Asimismo, indagó si la incidencia de las horas trabajadas sobre el rendimiento se mantiene

constante para cualquier cantidad de horas trabajadas (si la relación es lineal), o si depende del número de horas trabajadas (si es no lineal). Por último, analizó, en todos los casos, cómo incide en la relación trabajo-rendimiento el hecho de que el trabajo esté vinculado o no con la carrera que cursa el estudiante. Utilizó también como fuente de información los datos provenientes del Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales de 1994.

Los resultados obtenidos manifiestan que si se postula un modelo lineal se encuentra que las horas trabajadas inciden negativamente sobre el rendimiento, tanto para trabajos vinculados como no vinculados, mientras que si se postula una especificación no lineal, las horas trabajadas se asocian en forma positiva y decreciente con el rendimiento. En otros términos, en un tramo de baja cantidad de horas el rendimiento del alumno puede llegar a ser maximizado (14,5 horas semanales); más allá de ese punto las horas trabajadas inciden negativamente. Si se considera sólo el efecto de las horas trabajadas en temas vinculados, se encuentra que la relación no lineal se mantiene y que el estudiante puede aprovechar los beneficios del trabajo complementario hasta una mayor cantidad de horas trabajadas (24,5 horas semanales). En contraste, si el trabajo del estudiante no se vincula, la relación entre las horas trabajadas y el rendimiento es negativa, aun cuando trabaje pocas horas.

En conclusión, podría decirse que la incidencia positiva del trabajo del estudiante se manifiesta sólo cuando el trabajo implica una limitada dedicación horaria y un cierto grado de vinculación con los temas de la carrera que estudia, mientras que los trabajos sin vinculación con los temas de estudio afectan

INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

negativamente el rendimiento académico del alumno, cualquiera sea el nivel de horas trabajadas. Además, un alumno que trabaje en temas vinculados con la carrera puede aumentar su rendimiento trabajando una moderada cantidad de horas (hasta cinco horas diarias).

Lillydahl (1990, citado en Fazio, 2004) encontró que el efecto del trabajo es positivo mientras no supere las 13,5 horas de trabajo por semana y se torna negativo más allá de esa cantidad de horas trabajadas. Otro estudio que encuentra una relación curvilínea entre las horas trabajadas y el rendimiento es el de Schill, Mc Cartin y Meyer (1985, citados en Fazio, 2004), quienes documentan que los estudiantes que trabajaban hasta 20 horas semanales evidenciaron los más altos promedios. Asimismo, Hood, Craig y Ferguson (1992, citados en Fazio, 2004) encuentran que el rendimiento es más alto entre estudiantes que trabajan una cantidad moderada de horas (entre 7 y 14 horas semanales).

Stern, Finkelstein, Urquiola y Cagampang (1997, citados en Fazio, 2004) hallaron que el efecto contraproducente de las horas trabajadas sobre el rendimiento es menor cuando el trabajo se vincula con la actividad curricular. Por su parte, Pauly, Kopp y Haimson (1995, citados en Fazio, 2004) señalan que una estrategia para reducir los efectos negativos del trabajo es que existan vínculos más explícitos entre la actividad académica y su actividad laboral. Igualmente, Ehrenberg y Sherman (1987, citados en Fazio, 2004) encuentran, por un lado, efectos positivos del trabajo en empleos dentro del campus universitario, pero negativos en empleos fuera del campus.

En suma, en el marco de los estudios empíricos realizados acerca de los efectos del trabajo del estudiante sobre sus

logros académicos, pueden encontrarse conclusiones ambiguas.

Por una parte, se plantea que el hecho de que los alumnos realicen junto con sus tareas académicas una actividad laboral puede tener como resultado la postergación o el abandono de la escuela o la repetición, la reprobación y el fracaso escolar, entre otras consecuencias. Por otra parte, también se argumenta que la realización de actividades laborales simultánea a los estudios puede ser un factor positivo en el desempeño del estudiante.

Ante las posturas contrapuestas sobre el tema, esta investigación se planteó como objetivo estudiar la incidencia del trabajo en el desempeño académico de los estudiantes de la Universidad Adventista del Plata, una institución que ha tratado de estimular el trabajo como una actividad asociada a la formación integral de los educandos.

A raíz de lo planteado anteriormente, el presente estudio ha procurado determinar si existen diferencias de rendimiento académico entre los alumnos que trabajan y los que no lo hacen, aun cuando se parte de la aceptación del hecho de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial.

Para el presente estudio se formuló como hipótesis general que existen diferencias de rendimiento académico entre los alumnos que desarrollan actividades laborales y los que no las desarrollan. Como hipótesis operativas se formularon las siguientes:

1. Existen diferencias de rendimiento académico entre los alumnos que desarrollan actividades laborales y aquellos que no las desarrollan.

2. Existen diferencias de rendimiento académico entre los alumnos pupilos que trabajan y los pupilos que no trabajan.

3. Se presentan diferencias de rendimiento académico entre los alumnos no pupilos que trabajan y los alumnos no pupilos que no trabajan.

4. Existen diferencias de rendimiento académico de los alumnos en función de las horas semanales de trabajo que realizan.

Estas hipótesis se pusieron a prueba en subgrupos, tales como alumnos pupilos y no pupilos, y organizados en función del número de horas semanales de trabajo.

Los objetivos planteados para esta investigación fueron los siguientes:

1. Describir el rendimiento académico de los alumnos de la muestra.

2. Determinar la incidencia del trabajo sobre el rendimiento académico de la muestra.

3. Analizar la incidencia que ejerce el número de horas semanales de trabajo en el rendimiento académico de la muestra.

Método

Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 206 alumnos universitarios de ambos sexos, siendo el 57,3% mujeres y el 42,7% varones, pertenecientes a la Universidad Adventista del Plata, quienes se encontraban cursando entre primero y quinto año de sus estudios universitarios dentro de las carreras ofrecidas por las facultades (a) de Ciencias Económicas y de la Administración (39.3%), y (b) de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales (60.7%).

La edad de los sujetos de la muestra estuvo distribuida dentro de un rango de 18 a 42 años, con una media de 21.7 y un desvío estándar de 3.36. En relación con el lugar de residencia de los sujetos, 109 (53,1%) se encontraban en condi-

ción de pupilos y 97 (46,9%) como no pupilos.

En el momento de la recolección de datos, el 52% de los sujetos realizaba una actividad laboral paralela a sus estudios universitarios, en tanto el 47% restante no desarrollaba actividad laboral alguna.

Es importante destacar que los sujetos fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico, intencional y de tipo transversal. La participación fue voluntaria.

Instrumentos

Con el objetivo de lograr un control más directo sobre las diferencias individuales, se compararon grupos de sujetos con igual rango de inteligencia. Para ello previamente se aplicó el Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual, escala general, de Raven (1978).

Asimismo se utilizó un cuestionario demográfico para recoger información sobre las siguientes variables: (a) sexo, (b) edad, (c) nacionalidad, (d) religión, (e) carrera y año que cursa el estudiante, (f) lugar de residencia y (g) desarrollo o no de actividad laboral. En el caso de que la respuesta al último ítem fuera positiva, se preguntó, además, (h) cantidad de horas que trabaja por semana, (i) tipo de trabajo que realiza, (j) lugar donde trabaja y (k) motivo por el cual trabaja.

El rendimiento académico fue determinado por el promedio de las calificaciones obtenidas por el alumno en las diferentes materias cursadas durante los dos cuatrimestres del año lectivo 2003, incluyendo las calificaciones de desaprobadación. La Tabla 1 presenta la escala de calificaciones utilizadas en la institución estudiada.

INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 1
Escala de calificación utilizada para la muestra

Número	Concepto
10	Sobresaliente
9	Distinguido
8	Muy bueno
7	Bueno
6	Aprobado
0-5	Desaprobado

Nota. Fuente: *Régimen de Promoción de la Universidad Adventista del Plata* (2000).

Procedimientos para la recolección de datos

La primera etapa de la recolección de datos se realizó durante los meses de octubre y noviembre del año 2003 y correspondió a la aplicación del Test de Matrices Progresivas. En la mayor parte de los casos, la aplicación del test fue efectuada en forma colectiva.

Para la aplicación del test en forma colectiva, se eligieron cursos numerosos, en los cuales había alumnos de diferentes carreras dentro de la misma asignatura. Para ello, previa autorización de los docentes, se asignaba una fecha para la administración de la prueba.

En todos los casos se proporcionó a los alumnos una detallada explicación de la investigación, sus objetivos y los procedimientos a seguir. A continuación se les solicitó completar el cuestionario demográfico adjuntado al protocolo del Test de Matrices Progresivas.

La segunda parte de la recolección de datos se realizó en julio de 2004, cuando las calificaciones del año 2003 ya habían sido ingresadas a la base de datos del Sistema Académico.

Cabe destacar que, con la finalidad

de un mayor control de la variable rendimiento académico, sólo se tomó registro de las calificaciones obtenidas durante el año 2003 y no del total de materias cursadas por el sujeto a lo largo de su carrera universitaria. Esta medida se fundamenta en que el realizar una actividad laboral a la par de los estudios no es un hecho que permanece estable a lo largo de la carrera. Puede suceder que durante algunos años el estudiante trabaje, mientras que en otros no lo haga.

Procedimientos para el análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 10.0).

Con el objetivo de describir los datos demográficos se utilizaron distribuciones de frecuencias y porcentajes, y se calcularon las medias, medianas, modas y desvíos estándar.

Para el análisis de la primera, segunda y tercera hipótesis se utilizó como prueba de significación estadística la prueba *t* para muestras independientes.

La cuarta hipótesis fue analizada por medio de la prueba de significación estadística ANOVA de un factor. Con la finalidad de observar entre qué grupos se presentaron diferencias significativas, se aplicó la prueba *post hoc* de Scheffé.

Resultados

Datos descriptivos

De los alumnos que trabajan, el 27.5% realiza una actividad laboral que se relaciona con los estudios que lleva a cabo, mientras que un 65.1% trabaja en una actividad que no tiene relación con su carrera universitaria.

El 76.1% de los sujetos afirmó trabajar con la finalidad de pagar sus estudios universitarios, el 18.3% expresó que lo

hace para cubrir sus gastos personales, mientras que el 3.7% restante manifestó hacerlo por otros motivos, tales como estar ocupado o adquirir experiencia.

El número de horas trabajadas por los alumnos se halla en un rango que se extiende entre 6 y 50 horas semanales, con una media de 21.83 y un desvío estándar de 7.536.

La media de rendimiento académico de la muestra fue de 8.12, con un desvío estándar de .81, en un rango que se extiende entre 5.88 y 9.69 con una mediana de 8.22.

Incidencia del trabajo sobre el rendimiento académico

En lo que respecta a la incidencia del trabajo sobre el rendimiento académico de los alumnos universitarios, la aplicación de la prueba *t* en cada uno de los casos mostró los siguientes resultados:

1. Se observan diferencias significativas ($t_{(201)} = 2.174, p = .006$) entre las medias de rendimiento académico de los alumnos que trabajan ($M = 8.27$) y aquellos que no lo hacen ($M = 7.95$). Los estudiantes que trabajan presentaron un mejor rendimiento en comparación con los estudiantes que no desarrollan una actividad laboral.

2. Se encontraron diferencias significativas ($t_{(106)} = 2.174, p = .032$) entre las medias de rendimiento académico de los alumnos pupilos que trabajan ($M = 8.25$) y aquellos alumnos pupilos que no lo hacen ($M = 7.75$). Los alumnos pupilos que desarrollan una actividad laboral presentaron un mayor rendimiento que los que no trabajan.

3. No se presentaron diferencias significativas ($t_{(92)} = 1.707, p = .091$) entre las medias de rendimiento académico de los alumnos no pupilos que trabajan ($M = 8.29$) y aquellos no pupilos que no

realizan una actividad laboral ($M = 7.99$). Aunque no significativamente, la media de rendimiento académico fue más alta para los sujetos que trabajan.

Incidencia del número de horas de trabajo sobre el rendimiento académico

Para analizar la incidencia que ejerce el número de horas de trabajo sobre el rendimiento académico de los alumnos, primeramente se procedió a agrupar a los sujetos según la cantidad de horas trabajadas por semana, quedando así establecidos cuatro grupos. En el primer grupo fueron ubicados los alumnos que no trabajan; en el segundo grupo, los que trabajan entre 6 y 15 horas semanales; en el tercero, los que trabajan 20 horas por semana, y en el cuarto, los que trabajan entre 25 y 50 horas semanales.

Una vez establecidos los grupos se realizó un ANOVA. El análisis de varianza mostró que existe una diferencia significativa en el rendimiento académico en función de las horas trabajadas ($F_{(3)} = 3.125, p = .027$).

Con la finalidad de observar en qué grupos se presentaron diferencias significativas, se aplicó la prueba *post hoc* de Scheffé, la cual mostró un contraste significativo entre las medias de los alumnos que no realizan ninguna actividad laboral y aquellos que trabajan 20 horas semanales. La media del rendimiento académico fue superior para los sujetos que trabajan 20 horas semanales ($M = 8.30$) en relación a los alumnos que no trabajan ($M = 7.87$).

A pesar de que no se encontraron diferencias significativas de logro académico entre todos los grupos, se observó que las medias de rendimiento tienden a ser más altas cuanto mayor sea la actividad laboral, como puede observarse en la Tabla 2.

INCIDENCIA DEL TRABAJO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 2
Frecuencias y medias de rendimiento de los sujetos de la muestra agrupados en función de las horas trabajadas por ellos

Grupo	n	M
No trabaja	97	7.8721
6 a 15 horas	26	8.1585
20 horas	68	8.3082
25 a 50 horas	13	8.3562
Total	204	

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación mostraron que los estudiantes que trabajan presentan un rendimiento académico mayor que aquellos alumnos que no realizan una actividad laboral.

Estos resultados coinciden con lo encontrado por Di Gresia et al. (2003), quienes analizaron los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de las universidades públicas argentinas y hallaron que los alumnos que trabajan tienen un rendimiento superior respecto a los que no trabajan.

¿Por qué este grupo de alumnos tendría un logro académico mayor? Posiblemente esto se deba a que el trabajo en general, aun cuando no esté relacionado con la currícula, contribuye a disciplinar y reforzar el sentido de responsabilidad en el alumno, lo cual tendría efectos positivos sobre el desempeño académico (Holland y Andre, 1987, citado en Fazio, 2004).

Por otra parte, teniendo en cuenta el lugar de residencia de los sujetos, el análisis de los datos reveló que en el caso de los alumnos pupilos, el rendimiento académico es mayor para los alumnos que trabajan, en comparación con los que no

lo hacen, mientras que en el caso de los alumnos no pupilos, no se presentaron diferencias significativas entre los alumnos que trabajan y aquellos que no realizan una actividad laboral, aunque se percibió que el rendimiento académico tendía a ser mejor en los sujetos que trabajan. Esto podría deberse a que quizás los alumnos que son pupilos deben administrar mejor su tiempo, dado que la vida dentro de las residencias estudiantiles les exige cumplir con ciertas actividades que deben cumplirse dentro de horarios establecidos, lo cual podría favorecer su rendimiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que los alumnos trabajan con duraciones diferentes, ¿qué incidencia tendría el número de horas trabajadas en el rendimiento académico de los estudiantes?

En lo que respecta a los sujetos que trabajan de 6 a 15 horas semanales, no se encontró una diferencia significativa en cuanto al rendimiento académico en comparación con los estudiantes que no realizan una actividad laboral, aunque se observó que el rendimiento tendía a ser mejor en los alumnos que trabajan.

En lo referente a los sujetos que trabajan 20 horas por semana, el análisis de los datos permitió observar una diferencia significativa entre el rendimiento académico de éstos y el de los alumnos que no realizan una actividad laboral.

Los sujetos que trabajan de 25 a 50 horas semanales no mostraron un rendimiento académico significativamente diferente del de los que no trabajan, aunque se advirtió que el rendimiento académico de quienes trabajan tendió a ser mejor.

Los resultados obtenidos coinciden con lo encontrado por Schill et al. (1985, citados en Fazio, 2004), quienes hallaron que los estudiantes que trabajaban hasta

20 horas por semana obtenían los más altos promedios.

Según lo expresado por el NPSAS (citado en Carter y Kravits, 1997), el trabajar hasta 20 horas a la semana puede mejorar el desempeño académico, porque los estudiantes que trabajan a menudo administran su tiempo con mayor eficacia.

Referencias

- Carter, C. y Kravits, S. L. (1997). *Orientación vocacional: cómo alcanzar tus metas*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- CEPAL. (2001). *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago: Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Di Gresia, L., Porto, A. y Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los estudiantes de las universidades públicas argentinas*. Recuperado el 28 de mayo de 2004, de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc45.pdf>
- Fazio, M. V. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. Recuperado el 13 de julio de 2004, de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc52.pdf>
- Giovagnoli, P. I. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Recuperado el 25 de mayo de 2004, de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- Mc Cathie, A. (1998). ¿Qué quieren los estudiantes? *El Correo de la UNESCO*, 9(51), 22-23.
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2001). *Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes*. Recuperado el 28 de mayo de 2004, de <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/espec/espec2.pdf>
- Raven, J. C. (1978). *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual. Escala general. Manual para la aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Reyes Tejada, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. Recuperado el 6 de julio de 2004, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/Cap1.htm
- Universidad Adventista del Plata. (2000). *Régimen de promoción*. Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina: Autor.
- Serón, A. G. (1994). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

Recibido: 19 de agosto de 2005

Revisado: 5 de diciembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006

DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON RETARDO MENTAL

Marcela López, Liliana Bakker, María Marta Mainetti y Justo Zanier
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

RESUMEN

En Argentina la normativa vigente desde 1998 para la integración escolar se basa en un paradigma educativo-curricular según el cual las necesidades educativas especiales son comprendidas dentro de un modelo biopsicosocial de abordaje, por lo que el retardo mental debería ser entendido como el resultado variable de la interacción entre las capacidades intelectuales del niño y el ambiente.

Con el objetivo de indagar la relación entre la normativa, los discursos y las prácticas docentes en la integración escolar de niños con retardo mental, se realizó un estudio transversal-descriptivo. El mismo abarcó el análisis de la normativa de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en profundidad a directivos y docentes de instituciones educativas especiales y comunes, e inspectores de la rama especial y el análisis de proyectos individuales de integración.

Los resultados ponen de manifiesto que, si bien la normativa propone un cambio de paradigma en el abordaje de la discapacidad y consecuentemente de la integración, aún no se ha logrado un cambio pleno en las prácticas, advirtiéndose rupturas entre discursos docentes acordes a la normativa y el trabajo áulico anclado todavía en un paradigma médico-psicométrico. De acuerdo con los resultados presentados se considera imprescindible integrar prácticas y nociones, conductas y representaciones, por lo cual la nueva normativa debería ir acompañada de un cambio de acciones que permitan una ruptura con el modelo anterior.

Liliana Bakker, Marcela López y Justo Zanier, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina; María Marta Mainetti, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Marcela Carolina López, Grupo de Bioética, Genética Humana

y Salud, Área Psicobiológica, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Larrea 1950, 7600 Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: mclopez@cybertech.com.ar

Introducción

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) realizada en el año 1994 en Salamanca, España, se planteó como objetivo principal la integración en escuelas

de todos los niños sin distinción, y consecuentemente la reforma del sistema educativo para que tal integración fuese posible. Igualmente, en Argentina, la normativa vigente propone una escuela integradora que desarrolle una pedagogía de la diversidad basada en un paradigma educativo-curricular. Este paradigma considera el origen interactivo de los problemas de aprendizaje y se postula en reemplazo de un paradigma médico-psicométrico, que considera que la causa de la dificultad en el aprendizaje se encuentra en el alumno. Esto origina una nueva estructura de escuela y de las prácticas que se desarrollan en ella, una resignificación de los roles de los actores involucrados y la existencia de rupturas y continuidades en el interior del proceso.

En los últimos cinco años, en Argentina, se produjo un crecimiento significativo en la cantidad de alumnos integrados con diferentes discapacidades (de diversos orígenes). Sin embargo, surge como uno de los principales factores que dificultan el proceso de integración escolar de niños con NEE la falta de contenidos curriculares específicos en los programas de formación docente (López, Bakker, Mainetti y Zanier, 2002). Esta deficiencia en la formación corre el riesgo de traducirse en un obstáculo para el abordaje de estrategias de acción que atiendan las necesidades de cada niño en particular. Asimismo, el trabajo citado da cuenta de que la discapacidad que más temor genera en el docente es el retardo mental (RM). Un dato significativo es que la población de niños integrados con RM, en la ciudad de Mar del Plata, corresponde al 31% del total de integraciones.

Por otro lado, al examinar los factores

que, desde la perspectiva de las escuelas especiales, están presentes en las escuelas comunes y favorecen el proceso de integración escolar de niños con NEE (Bakker, López, López y Zanier, 2004) surge como factor relevante e imprescindible para una buena integración educativa la internalización de un paradigma de “inclusión” en los profesionales docentes de las escuelas de educación común.

En este marco se ha analizado el proceso de integración escolar de niños con RM, para lo cual se ha utilizado la definición propuesta por la American Association on Mental Retardation (AAMR) que considera que “el retardo mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los dieciocho años” (1997, p. 17).

En este punto es importante considerar que la atención escolar de niños con una discapacidad que involucre RM requiere de un docente que incorpore un modelo biopsicosocial de abordaje de la problemática, que enfatice la idea de que el RM es el resultado variable de la interacción entre las capacidades intelectuales del niño y el ambiente.

En la etapa exploratoria de la presente investigación, se observaron ciertas contradicciones entre lo normado, lo expresado por los actores involucrados

DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

en el proceso y lo realizado en la práctica. Así, el presente trabajo intenta reflexionar acerca de las rupturas que se producen entre los discursos, las prácticas y la normativa vigente para la provincia de Buenos Aires en la integración escolar de niños con RM y las implicaciones que conllevan estas rupturas.

Materiales y método

Se realizó un estudio no experimental, transversal, exploratorio-descriptivo, que abarcó en una primera instancia el análisis de la normativa vigente en la Provincia de Buenos Aires para la integración escolar de niños con NEE.

Posteriormente, se realizaron veintitrés entrevistas en profundidad en ámbitos privados y estatales. El universo estudiado lo constituyeron directivos y docentes de Instituciones Educativas Especiales y Comunes de la ciudad de Mar del Plata e Inspectores de la Rama Especial.

La guía de entrevista incluyó, entre otras, las siguientes temáticas: (a) percepción de la situación actual de la integración escolar, (b) conceptualización y significación de los términos integración escolar, (c) adaptaciones curriculares y aprendizajes equivalentes, (d) conocimiento de las normativas vigentes en la provincia de Buenos Aires y (e) teoría y práctica en la integración escolar de niños con RM en los distintos Niveles de Educación. Los datos obtenidos de las entrevistas se abordaron metodológicamente mediante el análisis cualitativo de contenido.

Finalmente se analizaron 15 proyectos individuales de integración, en cuanto a expectativas de logro, contenidos seleccionados, metodología didáctica y evaluación.

Resultados

Un análisis de la normativa nos permite caracterizar al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, que se halla alineado con los principios generales de la Ley Federal de Educación (1995) y que propone un marco pedagógico basado en la calidad y la equidad. Las especificidades de la provincia están marcadas por la Ley Provincial N° 11612/95, que hace referencia a "la integración de las personas con NEE mediante el pleno desarrollo de sus capacidades". Las NEE quedan definidas en 1998 cuando se firma el Acuerdo Marco para Transformación de la Educación Especial (A19), como "las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular" (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

La normativa vigente pretende plasmar en la práctica la interiorización de un nuevo paradigma —intentando superar las limitaciones y discriminaciones ocasionadas por el paradigma médico-psicométrico— al considerar al alumno desde una mirada holística y buscando generar respuestas educativas acordes con las necesidades de cada persona. Pone énfasis en la transformación de la educación especial al pretender superar la situación de subsistemas de educación aislados (común-especial) y al hacer puntual referencia en la articulación de los servicios escolares que permiten la integración de los alumnos con NEE. De esta manera generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la

enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales.

En este contexto, examinar el estado actual de la integración de niños con RM implica, en primer lugar, dejar traslucir con qué concepciones y significados aborda su práctica cada uno de los actores involucrados. Con este propósito se seleccionó como variable a analizar en las entrevistas en profundidad la significación del término integración escolar extraído de la normativa vigente.

Para el análisis de esta variable se construyeron dos categorías: (a) trabajo conjunto de la escuela especial-escuela común y (b) atención de las NEE en la escuela común. Las entrevistas realizadas dan cuenta de que la integración escolar se interioriza en dos tipos de discursos:

1. Los expresados generalmente por los actores de la escuela especial, donde se percibe una correlación con la concepción teórica, lo que debe ser, lo esperado, lo que dice la norma, correlación evidenciada por el uso de asociaciones tales como integración-ámbito normalizador o integración-atención de las NEE. En estos discursos se hace referencia a la existencia de un sistema educativo único, al trabajo conjunto de la maestra integradora-maestra común, y a las ayudas pedagógicas necesarias para lograr igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de todos los niños, encontrándose una correlación con las dos categorías halladas en la normativa.

2. Los expresados generalmente por los actores de la escuela común. Si bien hace uso de las mismas asociaciones que el tipo anterior, éstas van seguidas

de expresiones que vacían de significado el discurso y se traducen en prácticas no acordes al nuevo modelo pedagógico. Los actores de la escuela común consideran al alumno integrado como propiedad de la maestra integradora, evidenciándose una ruptura en la articulación entre la escuela especial-escuela común: "Sí, porque tiene el rótulo y porque él ya entra como diferente... al haber un centro integrador de por medio y demás... ya están poniendo la diferencia antes de entrar".

Sumado a lo anterior, en ambos discursos se instala la diferencia "nosotros-otros", al señalar que se brinda a los niños integrados la posibilidad de participar del espacio educativo de "nosotros"; por otro lado, en la construcción de esta alteridad no se encontró referencia explícita al término RM en las expresiones de los docentes. En ocasiones esta negación puede dar paso al uso de términos que lejos de generar integración, excluyen y estigmatizan, lo que se ve potenciado cuando el RM está asociado a un síndrome genético ("portadores de cara..., mogólico"), donde el otro diverso se construye, como un "otro" inabordable, con escasas posibilidades de recuperación, continuándose, en la práctica, el paradigma médico.

Asimismo, la significación que posee la integración escolar de niños con RM en los actores involucrados cobra relevancia cuando se analizan las problemáticas áulicas en relación con las adaptaciones curriculares y su correspondencia con la conceptualización del término aprendizajes equivalentes.

Ambos conceptos quedan explicitados en las resoluciones vigentes

DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

en la provincia de Buenos Aires No. 3972/02 y No. 2543/3, las cuales afirman que “las adaptaciones curriculares tienen como finalidad que la persona con NEE acceda al diseño curricular común y su connotación es la de brindar la posibilidad de aprendizajes equivalentes”, ya que “a un mismo contenido puede accederse para su apropiación, por variados caminos y con una amplia gama de recursos que les den mayor carácter de concreción”. Finalmente, una de las resoluciones menciona: “evaluar logros de aprendizajes equivalentes”.

Las adaptaciones curriculares se constituyen, así, en condiciones facilitadoras que posibilitan al alumno el logro de competencias acordes con su capacidad. Entre ellas, las denominadas adaptaciones propiamente dichas deben remitir a modificaciones del currículum común en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El análisis de los proyectos individuales de integración dio cuenta de la falta de personalización en los mismos. Existe un formato único para cada ciclo (Inicial y EGB 1, 2 y 3) donde se presentan objetivos generales, comunes, sin descripción de contenidos específicos; asimismo no se explicita la metodología de trabajo ni los parámetros de evaluación. Además en los proyectos analizados no se encontró referencia a la implementación de aprendizajes equivalentes.

En la práctica, el desconocimiento del significado del término aprendizajes equivalentes y su connotación en la construcción de adaptaciones curriculares, lleva a un recorte de contenidos, con un sesgo claramente inclinado hacia lo cognoscitivo. Sin

embargo éste concepto es empleado en los discursos para enmarcarse en una norma, pero permanece sin ser comprendido por quienes deben trabajarlo en la práctica. Lo expuesto da cuenta de que los proyectos de integración responden a un formato pre-establecido, no constituyéndose en la práctica una guía para el docente. A este respecto la inspectora de la Rama Especial señaló:

Creo que cada día es un desafío nuevo; creo que hay cuestiones teóricas que no se están inculcando: el tema de los aprendizajes equivalentes, de adaptación curricular, el tema de la educación especial, esta cosa de poder involucrarnos en la evaluación, como que históricamente evaluamos al alumno, lo que puede o no puede, lo que logra o no lo logra, pero ¿cuál es nuestra intervención para que pueda o no pueda? Ese es el punto que nos está costando y es esencialmente la diferencia entre un modelo y otro y nos cuesta.

Sumado a lo anterior, la falta de tiempo suficiente para que el niño interactúe con el contexto educativo en el período diagnóstico (45 días) impide una adecuada evaluación, por parte de los docentes, que facilite la selección de adaptaciones curriculares que permitan favorecer, compensar e incrementar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, del análisis de las entrevistas se desprende que el mayor punto de conflicto se produce en las adaptaciones curriculares correspondientes a criterios y procedimientos de evaluación y

acreditación. Las mismas deben ser personalizadas, respetando el ritmo y tiempos de construcción de los aprendizajes de cada niño, brindando información clara que permita el análisis de logros y dificultades, acreditando si hubo progresos con respecto al estado inicial del niño y no con relación a la media grupal, hecho que excluiría del sistema a niños RM. Asimismo dichas adaptaciones deben remitir y concordar ineludiblemente con el resto de las adaptaciones curriculares realizadas.

Esto genera controversias a la hora de acreditar y promocionar niños con RM que no logran alcanzar los aprendizajes correspondientes a las expectativas de logro previstas para el ciclo que cursan. Asimismo, surge desde el discurso de los docentes una posible antinomia entre integración social y pedagógica. Cuando el progreso por la EGB presenta dificultades, los docentes comienzan a separar integración escolar-integración social para justificar la permanencia del alumno con RM en el sistema.

Discusión

A partir de las nuevas normativas vigentes, en la Provincia de Buenos Aires, la integración escolar ha tenido un fuerte impacto social y pedagógico en la educación, producto de un cambio de paradigma desde un modelo que clasificaba y excluía hasta un modelo que trata de incluir buscando igualdad de oportunidades. Un cambio de paradigma significa mucho más que un cambio de teoría, de normativas o de leyes; significa cambiar el eje alrededor del cual gira una realidad, cambiar el lugar de observación y por lo tanto de acción con respecto a un fenómeno

determinado.

La presente investigación permitió develar las significaciones que los actores implicados en el proceso de integración escolar (docentes, directivos e inspectores) asignan a las normas y a las acciones. Se evidenció una ruptura importante entre las normas vigentes y las prácticas, hecho que apoya lo expresado por Bourdieu (2001), quien sostiene que las normas o las reglas no son eficaces por sí solas y es necesario preguntarse bajo qué condiciones puede actuar una regla. Es decir, mientras que un cambio normativo se efectúa de un día para el otro, no ocurre lo mismo en las prácticas; para ellas se necesita mucho más tiempo y una nueva concientización. Por lo tanto, un cambio en la normativa puede coexistir con una serie de continuidades en las prácticas, que impiden o condicionan el cambio propuesto, generando una carencia de significado.

En el paradigma médico se establecía la diversidad mediante un test o un examen médico y ello implicaba la separación del grupo de niños “normales”. El nuevo paradigma construye la diversidad buscando igualdad de oportunidades, incluyendo a todos en la denominación NEE, proceso que puede llevar a la negación de las diferencias y de ese modo impedir el tratamiento particular necesario para ese niño. En el caso de la integración de niños con RM las adaptaciones curriculares tendrían que responder a criterios de funcionalidad que permitieran el logro de una educación integral, ponderando equilibradamente las diferentes áreas de desarrollo y aprendizaje, lo que supone una complejidad de prácticas y multiplicidad de propuestas.

DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Por lo expuesto, se advierte que es imprescindible integrar prácticas y nociones, conductas y representaciones. El rol de los docentes es protagónico en el éxito de la integración, por lo cual la nueva normativa debe ir acompañada de un cambio de acciones que permitan la ruptura con el modelo anterior. En este contexto es importante reflexionar sobre lo que significa para el docente “atender a la diversidad”. Sabemos que la atención a la diversidad no es algo natural, sino algo que se construye. Las nuevas normativas, si bien han cambiado el eje de observación y el tratamiento de la discapacidad y consecuentemente de la integración, no han logrado aún un cambio pleno en las prácticas.

Sin embargo, en el proceso de búsqueda de los significados subyacentes en las prácticas respecto a la integración escolar de niños con RM no se encuentran cuestionamientos a la inclusividad como valor, sino que la mayoría de las voces se alzan para señalar los obstáculos que deben salvarse antes de emprender procesos de integración con alumnos con RM, para que realmente se logre su inclusión y no terminen por legitimar, debido a su fracaso, la exclusión que se buscaba superar.

Referencias

- Association on Mental Retardation. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bakker, L., López, M., López, A. y Zanier J. (2004). Integración educativa de niños con déficit cognitivo: factores que favorecen la interacción escuela educación especial-escuela educación común. En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación: Psicología, Sociedad y Cultura* (pp. 148-150). Buenos Aires: UBA.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/95. Argentina.
- Ley Provincial N° 11612/95. Buenos Aires, Argentina.
- López, M., Bakker, L., Mainetti, M. y Zanier, J. (2002, septiembre). *Trastornos genéticos e integración escolar en el nivel inicial de educación: valoración de la formación docente en genética humana*. Ponencia presentada en el 31° Congreso Argentino de Genética, La Plata, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Acuerdo Marco para la Transformación de la Educación Especial. Documento para la Concertación: serie A, N° 19.
- Resolución N° 3972/02. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Transformación Educativa de la Educación Especial.
- Resolución N°. 2543/3. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación Anexo I Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela inclusiva y Anexo II Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en servicios educativos comunes.

Recibido: 13 de septiembre de 2005

Revisado: 25 de noviembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006

ESCOLARIZACIÓN Y CREATIVIDAD: ESTUDIO DE UNA MUESTRA MEXICANA

Ruth Hernández Vital y Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

La escolarización puede afectar la creatividad. Con esta idea, se administró el Test de Torrance para Medir el Pensamiento Creativo a una muestra mexicana de 345 sujetos, 181 escolarizados y 164 no escolarizados. Como se esperaba, los niños mayores (12 a 17 años) no escolarizados puntuaron significativamente mejor en las pruebas que sus pares coetáneos escolarizados. No se observaron efectos de género, pero sí de edad, de acuerdo con lo previsible.

El informe discute los resultados incluyendo algunas reflexiones relativas a las implicaciones del estudio, incluyendo una referencia a la necesidad de un reenfoco de las estrategias y técnicas utilizadas en la tarea educativa, de modo que se generen espacios para el desarrollo de la creatividad.

Introducción

Con el devenir de los años diversos estudios han contribuido a extinguir el mito del genio. Casi ha desaparecido la conceptualización del ser humano que aporta innovaciones, como dotado de algún ingrediente adquirido por razones meramente genéticas y sumamente especiales. La casi total desaparición de estos conceptos ha permitido abrir paso a una línea de investigación educativa sobre la creatividad. ¿Qué caracteriza a un individuo creativo? ¿Cómo se logra la creatividad? ¿Cuál es el mejor medio

para desarrollar la creatividad en el individuo? ¿Por qué se hace necesario ligar la creatividad al proceso escolar?

Se han realizado importantes estudios sobre la creatividad desde diversos enfoques (Guilford et al., 1994; Heinelt, 1979; Logan y Logan, 1980; Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Veraldi y Veraldi, 1974) preocupados mayormente en (a) averiguar cuánto aumenta o disminuye la capacidad creativa al someter a un grupo o a un individuo a un proceso de capacitación, como algunos de los estudios de Torrance, (b) hurgar en la historia para encontrar características comunes a los individuos creativos, o (c) averiguar cuáles son las mejores condiciones ambientales para motivar al alumno para la creatividad.

Hay estudios diversos relativamente recientes sobre los factores que impiden el desarrollo de la creatividad. Logan y Logan (1980) presentan las características

Ruth Hernández Vital y Raquel Inés Bouvet de Korniejczuk, Facultad de Educación, Universidad de Morelos, Morelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Ruth Hernández Vital, Área de Gestión Académica, Universidad de Morelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Morelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: ruth-rhv@um.edu.mx

que impiden el desarrollo de la creatividad: la rigidez, la rutina, la falta de imaginación, el conformismo y la falta de uso de la intuición. Rodríguez Estrada (1995a) asegura que nada bloquea tanto la creatividad como el miedo al fracaso y a la contradicción. Perry (1990) señala que nada hay más perjudicial para la creatividad como aburrir al niño con una actividad cuando él prefiere hacer otra cosa; nada más dañino que insistirle en terminar una tarea sólo porque al adulto le parece interesante o divertida. En esta misma línea, Ediger (2001) señala que el modelo educativo actual de los Estados Unidos de Norteamérica es un obstáculo para la creatividad, pues el profesor solamente está interesado en que los alumnos conozcan las respuestas que deberán plasmar en el examen de opción múltiple que el Estado les ha de aplicar al término del curso. De manera que no hay espacio para que el docente introduzca nuevas estrategias de enseñanza y mucho menos para que los estudiantes se espacien en el aprendizaje creativo. Florida (2002) describe esta situación señalando que el principal interés de la administración escolar está en obtener los fondos de subsidio del estado que son necesarios para lucir un campus asfaltado, y equipos y mobiliarios de oficina lujosos y a la vanguardia. Mientras esto sucede, los estudiantes han salido de las escuelas en busca de modelos que les permitan espaciarse en tradiciones y costumbres que les resulten agradables. A su vez, Bracey (2002) insta a la comunidad educativa de los EE. UU. a evitar caer en el error de reemplazar la cultura educativa con la idolatría de las puntuaciones de los tests. Este error, sostiene, lleva a la educación a estar lejos de lo creativo, pues los tests demandan conformismo y lucha por la respuesta co-

recta, que son los antípodas de la creatividad.

De acuerdo con Amabile (1989), la evaluación, la competencia, las elecciones restringidas, la presión por la conformidad, las fallas frecuentes y el aprendizaje rutinario pueden destruir la creatividad en la escuela. Por su parte, Hiam (1998) presenta los nueve obstáculos que pueden frenar la actividad creadora: (a) falta de formulación de preguntas para no exponerse siempre al porqué, (b) falta de registro de ideas que aparecen solo una vez y si no son aprovechadas se desechan, (c) falta de revisión de ideas que han quedado fijas en la mente pero nunca más vuelven a ser consultadas, (d) falta de expresión de las ideas que en ocasiones por temor al ridículo quedan guardadas, (e) falta de pensar en nuevas direcciones cuando se expone un tema o se presenta un problema para resolver, (f) falta de deseo por más información o de profundización en las ideas enfrentadas, (g) falta de intento por ser creativo y conformidad con hacer las cosas tan “bien” como las hacen los demás, (h) falta de persistencia en los intentos y desánimo cuando el primer intento falla, (i) falta de tolerancia del comportamiento creativo que en ocasiones convierte al innovador en un bocado extraño, misterioso y fastidioso.

Género y creatividad

Lewis Terman (citado en Veraldi y Veraldi, 1974) advierte que en las realizaciones de un grupo que él estudió desde la infancia, las mujeres ocupan muy buena posición. Sin embargo, sigue diciendo, es importante notar que aunque igualan o aventajan a los varones desde la educación primaria hasta la terciaria, una vez pasada la escolaridad tienden a abandonar la competencia con los varones. La

explicación es clara: Al terminar la educación universitaria la mujer generalmente se casa y se enfrasca en tareas domésticas, en las que es muy improbable que se ponga de manifiesto o que se reconozca su creatividad.

Estudios realizados en la Universidad de Buffalo, donde fueron sometidos algunos alumnos a pruebas de creatividad, dejaron notar que los cursos de creatividad han beneficiado a todos los estudiantes sin discriminación de género. Esto es, los postests no mostraron diferencias de edad o género; el beneficio fue igual para hombres y mujeres. Los grupos estudiados fueron dos: (a) hombres y mujeres desde los veintitrés hasta los cincuenta años y (b) hombres y mujeres de los diecisiete a los veintidós años. En ambos grupos el índice de creatividad se elevó en proporciones equivalentes en todos los casos.

Guilford et al. (1994) advierten contra los estereotipos sexuales. Recomiendan a los padres no permitir que sus hijos varones piensen que es cosa de “maricas” mostrarse abiertos a los sentimientos e interesados por el color, la forma, el movimiento y las ideas. O que la niña crea que está mal mostrarse intelectualmente curiosa, interesada por la investigación, la experimentación o los asuntos competitivos. Los estereotipos sexuales, sostienen, destruyen la creatividad según lo han mostrado los resultados de diversas investigaciones.

Torrance realizó un estudio en el que aplicó un test relacionado con el mejoramiento de los productos a un grupo de niños que habían sido caracterizados como creativos. Entre otros, los objetos a mejorar eran un carro de bomberos y un botiquín de enfermeras. Los niños menos creativos enseguida rechazaron utilizar un botiquín de “mujer”, aseve-

rando ‘yo soy varón’; mientras que las niñas rehusaron manifestar interés alguno por el carro de bomberos. Los varones más creativos transformaron el botiquín de enfermera en botiquín de médico antes de ofrecer sus sugerencias.

La validez predictora del pensamiento original fue examinada por Hong y Milgram (1995) en 60 estudiantes del segundo grado de educación primaria. Fueron comparados como predictores del pensamiento creativo (a) el pensamiento original medido por una prueba de fluidez ideacional y (b) la inteligencia medida por dos subconjuntos de la escala de inteligencia de Wechsler. El pensamiento original correlacionó fuertemente con el pensamiento creativo, pero no así con la inteligencia. En busca de diferencias de puntuaciones en género y las variables independientes inteligencia, pensamiento original y capacidad para la creatividad, se encontró diferencia en las puntuaciones de género con la variable inteligencia, pero no en creatividad y pensamiento original.

Los resultados de una investigación llevada a cabo por Runco, Johnson y Bear (1993) reflejan que (a) padres y maestros identifican de igual manera los rasgos creativos en los niños, (b) padres y madres correlacionan percibiendo creativos a sus hijos y (c) la edad solamente correlaciona con una porción de niños creativos, en tanto no hallaron diferencias significativas en género. Contrastan con ellos los hallazgos de Kim y Michael (1995), quienes realizaron un estudio con una muestra de estudiantes coreanos del décimo primer grado, 92 varones y 101 niñas, para identificar el grado de relación entre medidas seleccionadas de creatividad y (a) logro académico según indicadores cuantitativos y (b) estilo preferido para

aprender y pensar, que fue medido por una prueba estandarizada. Hallaron poca o ninguna relación entre las puntuaciones de creatividad y el logro académico, pero las niñas revelaron mayor promedio de puntuación en creatividad que sus contrapartes masculinas.

Cada vez hay más indicios de que la capacidad para el pensamiento creativo no está reservada solamente para los varones, sino que es posible que la mujer despliegue amplia capacidad de pensamiento creativo, igual o en algunos casos aun mayor que los varones, contrariamente a lo sostenido por largo tiempo y hasta los inicios del siglo XX.

Edad y creatividad

Sin proponérselo, Alejandro Dumas (citado en Novaes, 1973) planteó un buen problema de investigación sobre creatividad al exclamar: ¿Cómo es posible que siendo los niños tan inteligentes y tan creativos, al llegar a hombres se vuelvan tan torpes? Una de las dificultades que bien podría dar respuesta al gran escritor, dice Novaes, es la de falta de identificación precoz de las posibilidades creadoras y de determinación de las relaciones entre la edad y la calidad del rendimiento creador.

Torrance (citado en Novaes, 1973) examinó la cuestión de cómo la capacidad creadora cambia en función de la edad de los niños y de los adolescentes. Torrance sostiene que hasta la edad de treinta años puede experimentarse un desarrollo acelerado de la creatividad. Del bloqueo del desarrollo de la creatividad a cierta edad se ha culpado al condicionamiento social y educativo o a la pseudo regresión del proceso debido a transformaciones evolutivas.

Rodríguez Estrada (1995b) señala que la búsqueda de la edad de oro de los

creadores se sitúa precisamente en el mediodía de la vida. Estudiando a los creadores e inventores más famosos de la presente generación se nota como el período más floreciente la etapa vivida entre los treinta y los cuarenta años. Ciertamente es también que algunas grandes y reconocidas creaciones se han manifestado a edad muy avanzada como en los casos de Cervantes, Franklin, Goethe, Kant, Silvio Pellico, Richard Wagner y algunos grandes políticos cuyo poder creativo se ha revelado ya muy cerca del ocaso, casos que deben ser considerados excepcionales. De cualquier forma, siempre comenzaron siendo creativos desde jóvenes. Existen grandes evidencias de que la edad de oro es siempre más temprana en tres casos bien definidos: los poetas, los músicos y los matemáticos. Entre estos tres grupos la precocidad es un fenómeno corriente.

Fisher y Specht (1999) examinaron los aspectos significativos propios de la adultez exitosa y su relación con la creatividad. Participaron en el estudio 36 personas adultas que contribuyeron en una exposición de arte señorial, cuyo rango de edad se ubicaba entre los 60 y los 93 años de edad. Por medio de entrevistas a los participantes se exploró qué era lo que ellos entendían con respecto al éxito en la adultez y la creatividad, los factores observados como necesarios para cada uno y los beneficios de la actividad creativa y su relación con la adultez exitosa. El análisis de los contenidos confirmó seis rasgos característicos de la adultez exitosa: un sentido de propósito, interacciones con otros, desarrollo personal, autoaceptación, autonomía y salud. Los hallazgos indican que la actividad creativa contribuye para conseguir una adultez exitosa por promover un sentido de competencia, propósito y

crecimiento. La creatividad artística también facilita la adultez exitosa por estimular el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, la motivación y la percepción que convierte en creatividad práctica en el sentido en que cada individuo maneja su vida diaria.

Aún queda un amplio espacio por cubrir con estudios que presenten mayores revelaciones en torno de la creatividad en relación con la edad del individuo. Hasta ahora las diferencias de creatividad entre grupos de edad ha sido investigada mayormente en calidad de variable demográfica secundaria como parte de la realización de otros estudios. Sin embargo, existen ya manifestaciones claras de que es factible que un individuo que está dotado con el talento creativo puede desarrollarlo a medida que avanza en edad siempre y cuando no interfieran algunos factores como condicionamiento social y encasillamiento escolar u obstaculización familiar o ambiental circunstancial.

Didáctica de la creatividad

En los inicios de la década de los sesenta, Parnes y Meadow (citados en Veraldi y Veraldi, 1974) demostraron por medio de un estudio que, en efecto, cuando se desarrolla la habilidad creadora por un medio escolarizado, ésta tiende a persistir. Los psicólogos mencionados sometieron a estudio a dos grupos de adolescentes, uno como prueba experimental y el otro como grupo testigo. Al término de dieciocho meses de tratamiento, el grupo que recibió los cursos de creatividad demostró significativas mejorías en su capacidad de pensamiento creativo, en comparación con los miembros del grupo testigo.

Al explorar la teoría de la capacidad individual del razonamiento y la pro-

ducción de pensamientos, Wegerif, Mercer y Dawes (1998) encontraron que la estrategia denominada charla exploratoria tiende a mejorar la capacidad de razonamiento en los niños. Los resultados llevaron a concluir que el uso de la charla exploratoria puede mejorar el razonamiento tanto de un individuo como de un grupo, la técnica de la charla exploratoria puede ser enseñada y ese entrenamiento puede redundar en resultados individuales perceptiblemente mejorados en una prueba no verbal del razonamiento.

Otros estudios llevados a cabo paralelamente, auspiciados por la Universidad de Chicago, confirmaron la hipótesis según la cual la creatividad es susceptible de desarrollo, si no durante toda la vida, al menos durante el período de actividad profesional (Veraldi y Veraldi, 1974).

Curtis, Demos y Torrance (1976) hacen referencia a diversos estudios llevados a cabo por un grupo de investigadores en la Universidad de Búfalo cuyos resultados permiten asegurar que después del entrenamiento para la creatividad dado a un grupo de estudiantes, éstos pueden mejorar notablemente y aumentar esa habilidad además de conservarla por bastante tiempo.

Kroflič (1998) investigó cómo el movimiento de la creatividad como método de enseñanza y aprendizaje influye sobre algunos aspectos del desarrollo intelectual, emocional y social de los estudiantes en los primeros grados de la escuela primaria. Algunos efectos observados como el pensamiento creativo, el comportamiento social, la empatía y el humor de los maestros confirman la hipótesis de que el movimiento creativo como método holístico de la enseñanza podría estimular el pensamiento creativo

de los niños. Entre los hallazgos más importantes del estudio se cita el hecho de que el movimiento creativo como una herramienta holística puede estimular el desarrollo del pensamiento creativo y puede ser un método de enseñanza y aprendizaje creativo, a la vez que permite la transferencia del pensamiento creativo de una modalidad no verbal (movimiento) a otra modalidad no verbal (dibujo).

Barak y Doopelt (1999) desarrollaron un estudio para examinar el pensamiento creativo y la tecnología. El pensamiento creativo fue tratado como una síntesis entre el pensamiento lateral y el pensamiento vertical. En el primer semestre se enseñó a los estudiantes a utilizar las herramientas desarrolladas por De Bono conocidas como CoRT (Cognitive Research Trust) que consiste en un programa para estimular el pensamiento creativo. En el segundo semestre los estudiantes trabajaron en proyectos originales y lograron construir 37 proyectos originales durante los 3 años que duró la implementación del programa. Los estudiantes contendieron con problemas complejos y adoptaron soluciones que combinaban el pensamiento lateral, una profunda examinación de posibles soluciones, reconocimiento de posibilidades y limitaciones del sistema y hallazgos de solución para los programas. El estudio arroja luz con respecto al importante rol que la tecnología educativa puede jugar en desarrollar en los estudiantes la capacidad para el pensamiento creativo.

El estudio realizado por Fontenot (1993) en el mundo de los negocios reveló que la creatividad se puede desarrollar. Se trabajó con un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental recibió entrenamiento para la creatividad y el grupo control no reci-

bió el entrenamiento. Al término del entrenamiento se asignó una tarea a ambos grupos y se compararon los resultados. El entrenamiento afectó positivamente la fluidez y la flexibilidad del grupo experimental, lo cual redundó en la calidad de su desempeño.

Con el objetivo de encontrar actividades sencillas que pudieran insertarse en los períodos regulares de clases para estimular el talento creativo y animar a los maestros a identificar y estimular a los estudiantes creativos, Carroll y Howieson (1992) llevaron a cabo una investigación con un grupo de alumnos del séptimo grado. Para conseguir las puntuaciones de creatividad utilizaron los *Torrance Tests of Creative Thinking* y, para obtener coeficientes de inteligencia, la prueba *Otis Intelligence*. Para determinar la imaginación se utilizó la *Betts Vividness of Imagery Scale* y el *Gordon Test of Imagery of Control*. La variable personalidad se determinó utilizando una versión del 16PF para adolescentes del grupo Cattell denominada *High School Personality Questionnaire* (HSPQ). Los sujetos que obtuvieron las puntuaciones más altas en creatividad fueron emparejados con un grupo de sujetos de igual inteligencia que habían obtenido puntuaciones muy bajas en creatividad. Con respecto a la imaginación, las pruebas tanto de la escala de Betts como de Gordon fueron manejadas con más éxito por el grupo de creativos. En cuanto a la resolución de problemas, los problemas que involucran matemáticas fueron más fácilmente resueltos por los inteligentes, aunque los sujetos que combinaban alto CI y alta creatividad hicieron mucho mejor. Se observó que cuatro de los factores de personalidad del HSPQ mostraron diferencias significativas entre los dos grupos:

1. El grupo creativo obtuvo mayor puntuación en el rasgo que describe una personalidad integrada.

2. Los no creativos tuvieron mayor puntuación en el rasgo que sugiere una personalidad excitable versus una personalidad flemática.

3. El factor aventurero caracterizó a quienes tuvieron puntuaciones más altas en creatividad.

4. Los altamente creativos obtuvieron mayor puntuación en autosuficiencia e inventiva que sus contrapartes que son identificados por esta escala como dependientes sociales.

Aproximadamente durante una década Mildrum (2000) ha experimentado con la enseñanza de la creatividad en las aulas de escuelas elementales y de educación media. En cada situación adaptó el modelo curricular diseñado para un uso regular orientándolo hacia la creatividad. El modelo que utilizó se llama *Ten Lessons in Creativity* (TLC), que diseñó en coautoría con Robin Hands como parte de una tesis de maestría en educación de sujetos dotados. El propósito de la investigación ha sido determinar si el TLC tiene efectos significativos sobre las actitudes y las habilidades relacionadas con la creatividad en un aula regular de clases. Aunque la creatividad es usualmente parte del currículo utilizado para la educación de los dotados, la autora cree que todos los niños podrían ser beneficiados con este tipo de instrucción y percibe que la aplicación del TLC puede llevarse a cabo en el marco del aula regular de clases. Los resultados de sus estudios revelan que los niños que han participado en las lecciones demuestran incremento de conocimiento de las habilidades y actitudes creativas y lo evidencian, entre otras demostraciones, por el aumento de su

acervo de vocabulario, el incremento de la conciencia metacreativa y el desarrollo de otras aptitudes relacionadas con la creatividad.

Geffen (1993) procuró determinar el efecto de un plan de estudios integrado de arte y ciencia en actitudes de estudiantes hacia la ciencia y el arte, la información y el funcionamiento artístico. Trabajó con un grupo control y un grupo experimental. Los estudiantes masculinos en tratamiento demostraron actitudes más positivas hacia la ciencia y el arte que los del grupo control. El tratamiento no tuvo efectos negativos sobre la creatividad.

En otro estudio experimental, Wierenga y van Bruggen (1998) utilizaron el CSS (Creativity Support Systems) para realzar la creatividad de los sujetos. Para medir la creatividad antes y después del tratamiento utilizaron las pruebas de Torrance (TTCT). El estudio reveló que la aplicación de los CSS da interesantes resultados, pero la metodología utilizada no convenció ni a expertos ni a investigadores, por lo que decidieron no hacer generalizaciones.

La mayoría de los estudios realizados probando metodologías o técnicas para estimular el desarrollo del pensamiento creativo han demostrado que es factible despertar, estimular, fortalecer y desarrollar esta capacidad que se considera innata en el ser humano.

Cada vez son más numerosas las pruebas de que si el pensamiento creativo puede ser desarrollado, es mucho más factible que esto suceda cuando se lleva a cabo el esfuerzo por medio de un procedimiento escolarizado.

Por esa razón, sería de suma importancia que la escuela prestase mayor atención a la urgente necesidad de implementar metodologías, técnicas y estrategias

ESCOLARIZACIÓN Y CREATIVIDAD

para fortalecer el área de la creatividad en el proceso de escolarización del individuo. Las condiciones están dadas. El escenario está dispuesto. Lo que hace falta es explotar esas condiciones para brindar oportunidades a los educandos de manera que puedan poner de manifiesto su capacidad innata para innovar y desplegar la capacidad con que han sido dotados.

El mejor ambiente para la creatividad

Según Singer (citado en Guilford et al., 1994), los factores sociológicos tales como la movilidad social ascendente parecen guardar estrecha relación con la frecuencia registrada en el pensamiento creativo. En Estados Unidos de Norteamérica, por ejemplo, los adultos procedentes de familias negras, judías e italianas resultaron ser más dados a dejar volar su imaginación que las personas cuyo origen subcultural era irlandés, alemán o anglosajón.

Anne Roe (citada en Veraldi y Veraldi, 1974) se abocó a la tarea de descubrir cuáles son los factores que determinan la proliferación de las diferentes orientaciones de científicos. Su instrumento abarcaba el conjunto de la historia personal de los individuos, aislando el mayor número de elementos analizables. En los resultados, el status y las ocupaciones de la familia demuestran desempeñar un papel muy importante. Ante todo, Roe destacó que la inmensa mayoría de esas personalidades científicas procedía de medios intelectuales: el 53% eran hijos de padres que ejercían profesiones liberales; el 2% solamente eran hijos de obreros especializados. Ninguno procedía de obreros sin certificados de estudios. Añade que esto se nota particularmente entre los físicos, pues 10 de cada 12 tenían un padre que ejercía una pro-

fesión liberal, mientras que entre los antropólogos, cinco de cada ocho procedían del mundo de los negocios. El estudio concluye que la forma de vida familiar constituye el entorno natural del niño y es indudable que queda señalado por él.

Los hallazgos de De Souza Fleith (2000) sugieren que tanto los maestros como los estudiantes perciben que un ambiente de clases que estimula la creatividad, provee a los estudiantes varias opciones, acepta ideas diferentes y se enfoca en las fortalezas e intereses de los estudiantes. Por otro lado, un ambiente escolar que inhibe la creatividad se reconoce porque se ignoran las ideas de los estudiantes, los maestros son controladores y existe una estructura excesivamente rígida.

En una breve consideración sobre las particularidades del individuo creativo, Logan y Logan (1980) revelan factores significativos obtenidos por investigaciones descriptivas en las que aparece que los grupos más creativos, amistosos y cooperativos proceden de hogares tolerantes, mientras que los grupos más bajos en estas características proceden de hogares en los que los padres son muy estrictos y dominantes. El modelo de familia de donde proceden los individuos altamente creativos se caracteriza por una expresión abierta, el estímulo, la falta de dominación por parte de los padres y la aceptación de regresión en el comportamiento. Los padres, recomiendan, debieran proteger y animar al hijo capaz, no castigarlo. Deberían considerar la creatividad infantil como un beneficio para la familia, así como un valor propio del hijo. Los mismos autores consideran que es de importancia crítica que el padre comprenda la necesidad que tiene el niño de expresar libremente sus

ideas. Además, sostienen que se puede ayudar al niño, proporcionándole condiciones ambientales que lo animen a llevar su comportamiento creativo al más alto nivel. El papel del padre para crear un ambiente en el que pueda florecer la creatividad implica, por tanto, (a) ayudar al niño a construir una autoimagen positiva, (b) poner pocas limitaciones al comportamiento imaginativo y (c) proporcionar experiencias de facetas múltiples como parte del medio ambiente en el que pueda crecer la creatividad. Es de una importancia crítica, añaden, que el padre comprenda la necesidad que tiene el niño de expresar libremente sus ideas, intentar solucionar problemas, experimentar, crear e innovar, sin temor al ridículo o a la crítica que denigre sus esfuerzos creativos. Si se le da tiempo, libertad, materiales, experiencias, estímulo y conocimientos a medida que los necesita, el niño traducirá su imaginación, sus sentimientos, sus ideas, en algún medio artístico y/o científico, a través del cual se expresará y comunicará. Durante el momento de crear el individuo sobrepasa los límites del trabajo de todos los días en este mundo y se eleva al espacio exterior si los adultos que lo rodean lo liberan de la amenaza de la vergüenza y el fracaso.

Hudson y Stinnett (1990) hallaron que existe una relación positiva significativa entre los tipos de familia rígidos y estructurados y la autopercepción cognitiva de los niños y sus competencias físicas. De acuerdo con los resultados de su estudio, las puntuaciones de los niños en originalidad y fluidez resultaron significativamente más altas en los sujetos que procedían de una familia caótica y separada.

Romo (1997) hace referencia a los resultados de investigaciones realizadas

con los enfoques sociométrico, idiográfico y psicobiográfico. Estos enfoques apuran hasta el fondo el estudio de la persona reduciéndose al aspecto psicológico y en especial a la vida afectiva de la persona. Por medio de tal enfoque, expone, trabajos de investigación como el de Mary Gedo han revelado que la vida afectiva, que está estrechamente relacionada con la capacidad creadora, queda muy determinada por las experiencias infantiles vividas en el hogar.

Rodríguez Estrada (1995b) afirma que el medio social es un concepto vago cuando se trata de identificar influencias específicas. Para cada individuo, dice él, el medio se concretiza y se encarna en su familia; y más concretamente en la persona de sus padres. Además hace referencia a estudios realizados por Weisberg, Springer, Getzels y Jackson en niños de edad escolar. Los resultados de dichos estudios revelaron correlaciones significativas entre la personalidad de los padres y la creatividad de los hijos. Sobresale en el perfil de los padres de niños creativos (a) una personalidad bien definida, que no se funde o fusiona en el matrimonio, sino que conserva su identidad e independencia psicológica; (b) alta expresividad, ya que fácilmente hablan en familia de sí mismos, de sus problemas y proyectos; (c) una relación con sus hijos no dominante, sino permisiva y tolerante. En cambio, gran enemiga de la creatividad es la familia burocrática; porque la burocracia es considerada rutinaria, es distancia psicológica, es impersonalidad, mecanización en las relaciones y pobreza de estímulos.

En consideración de las características del individuo altamente creativo, los estudios de Burkhart realizados con estudiantes (citados en Logan y Logan, 1980), revelaron que los individuos

creativos liberales y no autoritarios procedían de hogares dominados por la madre. Burkhart interpretó que este hecho daba un ambiente más permisivo debido a la división de la autoridad paterna.

En este mismo tenor, Guilford et al. (1994) plantearon la interrogante, ¿cuál de los dos progenitores resulta más significativo en el sentido de fomentar tendencias creativas por el establecimiento de un sentimiento de relación afectiva positiva entre progenitor e hijo? Naturalmente vino la respuesta: Esa figura es la madre. Y aquí puede citarse, dice el autor, a Goethe quien dijo: “De mi padre heredé la apariencia y el porte / y la conducta seria en la vida. // Mi madre me dio la alegría / y el gusto de inventar historias” (p. 56) En muchas culturas de hecho, sigue diciendo el autor, la función que cumple la madre al cantar canciones de cuna, contar historias al niño antes de dormir e introducir conceptos religiosos, puede contribuir a fomentar el pensamiento creativo. La mayor parte de los datos recabados al respecto tienden a confirmar dicho concepto. Los descubrimientos de Sharaf (citado en Guilford et al., 1994), por ejemplo, revelan que un estrecho vínculo de afecto e incluso una relación de confianza con la madre se asocia con el desarrollo de las actitudes introceptivas en los jóvenes. Los datos obtenidos a partir de varios estudios realizados sobre la base de cuestionarios acerca de la frecuencia registrada en las ensoñaciones diurnas relacionadas con el pensamiento imaginativo de hombres y mujeres adultos revelan que los individuos que tienden a verse a sí mismos identificados en sus intereses con sus madres más que con sus padres revelan una mayor tendencia a la imaginación que los sujetos de orientación más paterna.

En los resultados de los estudios de Maslow (1994) se pone de manifiesto que, cuando un individuo varón es creado en un ambiente familiar de disciplina paterna severa, manifestará un miedo o indisposición hacia todo lo que calificaría de femineidad. Así que, si un hombre ha sido criado en un hogar estricto, “lo femenino” para él significará todo lo que es creativo; es decir: imaginación, fantasía, color, poesía, música, ternura, languidez, romanticismo; todos esos rasgos, que están presentes en alto grado en un individuo creativo, por lo general aparecerán como peligrosos para la imagen de la masculinidad machista.

Singer (citado en Guilford et al., 1994) encontró que la proximidad de los niños con al menos un adulto fomenta la interacción verbal o la práctica del libre juego de la fantasía imaginaria. Esta capacidad es en cierta medida menguada en el momento en que el niño interactúa con otros niños de su misma edad; es decir, queda manifiesto que los niños no tienden a revelar su capacidad creadora mediante el juego con sus pares. En el estudio, los niños que se encontraron menos animados a revelar la fantasía de sus pensamientos eran niños que tenían menor número de hermanos mayores, que eran hijos únicos, o bien, que habían nacido primero. Dada la proximidad de al menos un adulto que fomenta la interacción verbal o el libre juego de la fantasía, el niño requiere aún así, la oportunidad de llevar a la práctica dichas actividades. Los indicios actuales muestran que el contacto extensivo con otros niños suele disminuir la oportunidad de dicha expresión de la fantasía mediante el juego, a menos que, por supuesto, esos otros niños sean considerablemente mayores y desempeñen un rol cuasipaterno, como en el caso de una

hermana mayor que juega a las visitas o a la maestra con una hermana mucho menor. En términos generales, se ha observado que el flujo extensivo de movimiento y estimulación afectiva que proporciona un grupo de niños suele involucrar al pequeño en la situación externa reduciendo al mínimo sus tendencias hacia la expresión de la fantasía mediante el juego. El autor hace notar interesantes observaciones en relación con el estudio de niños precoces o genios desde la infancia, que en muchos casos sugieren la existencia mínima de contacto con otros niños de su edad y, ocasionalmente, circunstancias en que los padres efectivamente desalentaron esos contactos en el afán por desarrollar la grandeza latente en sus hijos. Existen ejemplos conmovedores en los que la soledad, la obvia capacidad intelectual y la curiosidad, se combinaron en el desarrollo de sus grandes aptitudes internas.

Guilford et al. (1994) señalan que los resultados de algunas investigaciones permiten hacer inferencias con respecto a que los adultos que fueron criados en un ambiente urbano o rural tienden a mostrar mayor capacidad para pensar creativamente que quienes fueron criados en los suburbios. Una explicación con apoyo psicológico podría ser que los individuos que viven en las ciudades o en ambientes rurales más poblados experimentan mayores espacios de soledad que los que viven en los suburbios que generalmente se agrupan para realizar cualquier proyecto que les viene a la mente.

Susa y Benedict (1994) condujeron una investigación que reveló que los patios de juego tienen relación significativa con el desarrollo social cognitivo en términos de creatividad. Aplicaron una prueba para medir el pensamiento diver-

gente a dos grupos de niños: uno que jugaba en un patio escolar tradicional y otro que se adaptó como patio contemporáneo o estimulante de la creatividad. Los resultados indicaron que la creatividad correlaciona con el tipo de patio. El patio contemporáneo adaptado impulsa la creatividad, mientras que el patio tradicional no estimula la capacidad para la creatividad.

En busca del mejor ambiente para las manifestaciones creativas, Livingstone, Nelson y Bar (1997) analizaron las variables exigencia y proporcionamiento de habilidades para ejercitar la creatividad. Sus resultados les permitieron encontrar que un ajuste entre la demanda para la creatividad y la capacidad para la creatividad se relacionan significativamente con la tensión baja y la alta satisfacción profesional. Sin embargo, la influencia ambiental fue la más impresionante en la tensión, satisfacción profesional y rendimiento creativo.

Shalley, Gilson y Blum (2000) procuraron determinar si el ambiente laboral tiene relación significativa con la creatividad. Los resultados de su investigación proveen soporte empírico a las teorías e investigaciones previas que sostiene que las características ambientales del medio laboral facilitan o inhiben la creatividad. Adicionalmente, encontraron que las características próximas del ambiente laboral parecen ser más importantes que las características distales. Específicamente, los trabajos con alto requerimiento de creatividad son también relativamente altos en complejidad, autonomía y demanda, y tienen un control organizacional relativamente bajo.

De los estudios de Eskildsen, Dahlgard y Anders (1999) se obtienen conclusiones similares a las anteriores, pues sus hallazgos sugieren que si una

organización quiere demostrar excelencia en los negocios debe estar dispuesta a realizar un cambio orientado a propiciar un ambiente que estimule, reconozca, refuerce y sostenga la creatividad de los empleados por medio de la educación y el entrenamiento.

De los estudios de Amabile (1998), con respecto al mejor ambiente laboral para incrementar la creatividad, se concluye que específicamente los administradores necesitan entender que la creatividad consta de tres partes: ser experto, tener habilidad para pensar flexible e imaginativamente y estar motivado. Los administradores pueden influir sobre las primeras dos, pero a un costo alto y con bajos resultados. En cambio, podrían lograr mucho más si entendieran que la efectividad de los empleados se basa en la motivación intrínseca.

Diakidoy y Kanari (1999) examinaron lo que creen los maestros acerca de la creatividad de los estudiantes. Los resultados indican que los maestros tienden a percibir la creatividad como una habilidad general manifestada principalmente en el contexto artístico. Los profesores creen que existe un ambiente propicio para fomentar la creatividad. Este estudio resultó a tono con los estudios de Amabile, Hemnssey y Stenberg (citados en Diakidoy y Kanari, 1999), quienes aseveran que los ambientes que acentúan la conformidad, la competición y la evaluación son menos propicios para estimular la creatividad.

Las investigaciones reseñadas permiten visualizar cuáles son los factores que se han ido perfilando como predictores de la capacidad creativa o innovadora. Llama la atención encontrar que la ocupación de los padres, o ser hijo de padres profesionales, tenga relación con ser un individuo creativo. Además, es notoria

la referencia de autores hacia la influencia que ejerce sobre la creatividad el tipo de ambiente hogareño en que se desarrolla un individuo.

Sobresale el hecho de que los individuos más creativos provienen de hogares tolerantes, donde no se atacan las ideas creativas de los hijos, sino que se permite libertad de expresión en un ambiente de empatía. En este caso se acreditaría gran beneficio a la vida familiar afectiva positiva. La personalidad de los padres, de acuerdo con la literatura, juega también un importante papel en el desempeño creativo de los hijos. Y un aspecto muy interesante encontrado por los investigadores es que son más creativos los hijos de hogares donde domina la autoridad de la madre, quizá por el modelo intuitivo de la mujer, pues se hace referencia a que un perfil machista es peligroso debido a la posibilidad de cercenar la creatividad por tabúes. Gran importancia y esperanza reviste el descubrimiento de que en cualquier edad puede desinhibirse el individuo y empezar a descollar su capacidad creativa, pues la edad no es condicionante, a no ser por las implicaciones del medio. También se encuentran en ventaja, con respecto al despliegue de sus capacidades creativas, aquellos que han sido favorecidos con nacer o criarse en un nivel socioeconómico no bajo.

Escolarización y creatividad

Espriu Vizcaíno (1998) hace referencia a una investigación con dos grupos de niños sometidos a dos ambientes escolares diferentes. El estudio prueba que la rigidez de la escolaridad inhibe la creatividad, mientras que la flexibilidad en los procesos educativos la estimula.

Guncer y Oral (1993) realizaron un estudio en Turquía para observar la

correlación existente entre la creatividad y la disciplina en el aula de clases. Se eligieron los estudiantes más creativos y se correlacionó el resultado con la disciplina en el aula. Se encontró que los niños más creativos son percibidos por sus maestros como indisciplinados y las actitudes creativas son clasificadas como desorden social. Los investigadores concluyen que estos resultados muestran que hace falta informar a los maestros sobre las manifestaciones creativas y cómo encauzarlas.

Palaniappan (1998) buscó la relación entre la creatividad y la preferencia cognitiva en estudiantes de Malasia. Para medir la creatividad utilizó las pruebas de Torrance. Las correlaciones entre las dimensiones de la creatividad y las preferencias cognitivas resultaron bajas y estadísticamente insignificantes. Por su parte, para determinar la relación empírica entre la capacidad intelectual y la creatividad con intensidades psicológicas, Kitano (1990) realizó una investigación con una muestra de niños en educación preescolar. No encontró relación significativa entre sensibilidad y capacidad intelectual, pero la sensibilidad correlacionó significativamente con la originalidad.

En busca de diferencias de creatividad entre dos grupos de estudio, Ward, Saunders y Dodds (1999) tomaron una muestra de adolescentes identificados previamente como dotados y un grupo de estudiantes universitarios. La prueba de creatividad consistió en imaginar, describir y dibujar una fruta lo más originalmente posible. Las producciones de los adolescentes resultaron más creativas que las de los estudiantes universitarios. Los adolescentes, aunque incluyeron características propias de una fruta común, también demostraron originalidad

y flexibilidad al atribuirle características que no tienen las frutas conocidas y al describirla como una fruta que existe en otro planeta. En cambio, el grupo de universitarios produjo frutas imaginarias que incluían solamente cualidades de frutas existentes. Las conclusiones que derivaron del estudio les permitieron aseverar que el conocimiento existente dirige las actividades imaginativas de los individuos de modo que moldea la mentalidad del individuo hacia un alto grado de rigidez que se vuelve hasta cierto punto resistente y difícil de romper.

Holt (1986) sostiene que la mayor parte de los niños que pasan por la escuela fracasan en la vida debido a que únicamente desarrollan una parcela ínfima de su potencial para aprender, comprender y crear, con la que nacieron y de la que hicieron pleno uso durante sus dos o tres primeros años de vida.

Curtis et. al (1976) aseveran que la aptitud creativa de los individuos suele hallarse tan reprimida por su educación y su experiencia, que se tornan incapaces de reconocer en toda su plenitud el potencial del que, efectivamente, están dotados; menos aún, de ponerlo en explotación.

Según Heinelt (1979) la imaginación es más significativa que el saber. Ser productivo significa olvidar la mayor parte de lo que se aprendió en la escuela.

Nérici (1969) sostiene que es objetivo en todos los niveles de la educación favorecer el desenvolvimiento del espíritu creador, pues de ello depende gran parte del desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes. Los organismos escolares debieran brindar en sus planes y métodos de estudio oportunidades para el desarrollo de la creatividad, en lugar de inhibirla con asignaciones tradicionalistas que responden más a modelos

estereotipados que al impulso del espíritu creativo. Las escuelas primaria, media y superior, están necesitando proveer actividades que permitan echar a andar la imaginación y la fantasía.

Con el ingreso a la escuela, una importante etapa del comportamiento creativo toca a su fin. Es de suponer que el pensamiento creativo recibe sus estímulos y ofrecimientos más fuertes en la edad preescolar, durante la cual ya se cristaliza en hábitos, actitudes y facultades duraderos (Heinelt, 1979, p. 30).

Curiosamente la creatividad, que es fundamental para el éxito profesional de la persona, puede ser incluso contraproducente para el éxito de los estudiantes. Lo que el sistema de enseñanza espera de los alumnos es que recuerden los datos enseñados y, sobre todo, que sean capaces de extraer de ellos consecuencias lógicas. Por eso memoria y lógica son dos características básicas para el éxito en los exámenes. (Corrales, 1991, p. 13)

Muchos alumnos de los primeros años de la universidad, a quienes se entrevistó en relación con sus pensamientos de fantasía diurnos, manifestaron que dicha actividad había disminuido tras su ingreso en ese establecimiento de educación superior. (Guilford et al., 1994, p. 60)

“En la moderna práctica educacional ha recibido escasa consideración una aptitud necesaria para resolver los problemas creativamente. Se trata de la aptitud para generar y manejar la incertidumbre” (p. 86).

Soriano de Alencar (1996) hace referencia al contexto de la enseñanza que predomina en la mayoría de las escuelas en muchos países. En dicho contexto, enfatiza, tiende a reducirse la creatividad del alumno por debajo del nivel de sus

posibilidades reales, ya que adopta comúnmente características de opresora, excesivamente volcada hacia el pasado, con un énfasis exagerado en la reproducción y memorización del conocimiento, sin haberse proyectado aún al futuro, y habiendo hecho poco o nada por preparar al estudiante para solucionar problemas creativamente y para enfrentar los desafíos que acompañan una era marcada por rápidas transformaciones, incertidumbres y turbulencias. Es una educación que estimula el miedo a equivocarse y fracasar, que refuerza el miedo al ridículo y a la crítica, que ve en la fantasía una pérdida de tiempo, que cultiva una actitud negativa en relación con el comportamiento de arriesgar y de crear, y que deja de lado el extraordinario recurso de la imaginación. Es una educación que tiende a resaltar, peor aún, la ignorancia, la incompetencia y la incapacidad del alumno, dejando de lado lo mejor de cada niño, adolescente y adulto.

Lowenfeld y Brittain (1992) disienten de las afirmaciones de otros autores que culpan a la escuela de coartar el pensamiento creador. Ellos creen que sería más razonable decir que el pensamiento creador no es uno de los objetivos primordiales de la escolarización según el sistema actual. Pues la escuela ha sido hecha responsable de muchas otras tareas en detrimento de la importancia de asegurarse de que exista en la escuela un ambiente positivo para el desarrollo de la creatividad. Sin embargo, dicen ellos, hay pruebas suficientes para asegurar que a los docentes que se desenvuelven en el sistema educativo tradicional no les gustan los alumnos creativos. Generalmente los docentes castigan la creatividad en los creativos y recompensan la falta de creatividad en los conformistas

y dóciles, claro, en detrimento del desarrollo de su imaginación o pensamiento creador.

No podemos culpar por completo a maestros ni a escuelas. Las escuelas son un reflejo de los valores del hogar y de la comunidad, pero, con toda probabilidad, no serán (las escuelas) un mayor estímulo que la comunidad para la actividad creadora de la mente, no tolerarán en un mayor grado la divergencia. (Torrance, 1977, p. 79)

Lo que parece haberse desarrollado en la mayor parte del mundo escolar es una incómoda suerte de distensión. Los maestros piden que los estudiantes respondan a tipos de problemas programados, que dominen listas de nombres y que memoricen y faciliten definiciones cuando se les solicita. No piden que los estudiantes intenten reconciliar sus formas de comprensión anteriores, parciales con las notaciones y conceptos de la escuela; en lugar de ello se ocupan sólo de las últimas formas de conocimientos, esperando que los estudiantes puedan, más tarde, desarrollar las reconciliaciones por su propia cuenta. Tampoco los maestros plantean problemas arduos que forzarían a sus alumnos a esforzarse al máximo de nuevas maneras y que harían que se corrieran riesgos que empeorarían la imagen de los estudiantes y del maestro... ni maestros ni alumnos quieren arriesgarse a la comprensión; más bien, se contentan con compromisos de respuesta correcta más seguros. Bajo tales compromisos, ambos –maestros y estudiantes– consideran que la educación es un éxito si los alumnos son capaces de proporcionar respuestas que han sido sancionadas previamente como correctas. Ciertamente, a largo plazo, tal compromiso no es muy feliz, ya que no se pueden producir compromisos genuinos

mientras se acepten realizaciones ritualizadas, repetitivas o convencionalizadas (Gardner, 1997).

Logan y Logan (1980) declaran que los maestros tienen la responsabilidad de desarrollar técnicas y crear un medio ambiente en la escuela para que el espíritu de los niños no desfallezca. Por su parte Adair (1992) sostiene que uno de los objetivos de la educación consiste en desarrollar una mente inquisitiva. Asimismo Anatole France (citado en Adair, 1992) asevera que todo el arte de la enseñanza es solamente el arte de despertar la curiosidad de los aprendices, de las mentes jóvenes, con el fin de satisfacerla después. Declaraciones como las anteriores, además de las ideas de Montessori (1998), quien sostiene que la parte más importante de la vida corresponde al primer período y por ello se hace importante observar al niño en la etapa inicial de la escolarización porque es en este período cuando se forma el conjunto de facultades psíquicas, contrastan notablemente con ideas expresadas en relación con la escolarización, en las cuales se afirma que ciertos procesos de socialización a los que es sometido el escolar coartan su capacidad creativa.

Problemática del estudio

El estudio que se reporta aquí ha sido realizado tomando como objeto de estudio la capacidad creativa de un escolar en contraste con la capacidad creativa de quien prescindió de la escolarización. La presente investigación pretende determinar si el hecho de cursar los grados de escolarización hace alguna diferencia en la capacidad para la expresión creativa.

El problema fue planteado por medio de la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias pueden encontrarse respecto de la capacidad para la creatividad entre un grupo

de niños que cursaron la escolaridad primaria, y otro grupo de niños que no la cursaron, tomados del nivel socioeconómico medio bajo, en el estado de Nuevo León, México, entre los años 2001 y 2002?

Otras preguntas relacionadas abordadas en el estudio fueron las siguientes: ¿Hay diferencia significativa de pensamiento creativo entre los géneros de los niños? ¿Hay alguna diferencia significativa determinada por la edad? ¿Hay alguna diferencia significativa determinada por el coeficiente intelectual?

La problemática abordada es de gran importancia y actualidad. Su estudio se justifica en razón de que las instituciones de educación están preparando a los profesionales que llegan a formar el núcleo productivo de la sociedad.

Cada vez son más numerosas las organizaciones que están en busca de personal creativo e innovador, tanto en producción como en pensamiento, con el propósito de mantenerse a la vanguardia. Dichos organismos esperan que los profesionales, sin importar el área de especialidad, se desempeñen haciendo despliegue de su potencial creativo. Ese personal creativo debiera estar siendo preparado en las escuelas. En otras palabras, se requiere de la escuela que tome en serio su función de favorecer el desarrollo del pensamiento creativo e innovador, aceptando como propio el desafío de propiciar un ambiente en el que se asegure que tal función se cumpla apropiadamente.

Hay quienes se han aventurado a sostener que el proceso de escolarización en nada contribuye a fomentar la creatividad o el pensamiento creativo. Más todavía, hay quienes se han tomado la libertad de asegurar que la escuela no sólo no promueve el desarrollo de la

creatividad, sino que también la aplasta o la elimina (Anderson, 1959; Bruer, 1995; Corrales, 1991; De Bono, 1998; De la Torre, 1995; Espíndola Castro, 1996; Guilford et al., 1994; Heinelt, 1979; Holt, 1986; Kneller, 1965; Lauster, 1992; Livon, 1990; Logan y Logan, 1980; Lowenfeld y Brittain, 1992; Maja-ro, 1988; Nérici, 1969; Rodríguez Estrada, 1991; Sefchovich, 1997; Soriano de Alencar, 1996). Dichas afirmaciones debieran despertar un sentido de alerta en los protagonistas de la educación. Se atribuye a los educadores la responsabilidad como extintores de la creatividad por medio de la acción educadora. La sociedad reclama del sistema educativo y de los agentes educativos que se estimule y cultive esa potencialidad con la que se sabe, nace todo individuo; de tal manera que se dé a la creatividad la misma importancia que se da a la memoria, y a otras facultades. El compromiso social de los educadores de hoy podría ser reclamado mañana cuando las sociedades futuras, habiendo adquirido conciencia de ese derecho universal e inalienable, acusen y reclamen al sistema educativo de haberles privado del privilegio de desarrollar la creatividad que es factor fundamental para la mejora individual y colectiva. La misma conciencia que la sociedad tiene hoy de la universalidad de la educación podría tener mañana con respecto a la creatividad. La educación de la creatividad puede llegar a convertirse en una exigencia social.

Justificó también la realización del estudio la oportunidad de escuchar la voz de estudiosos del tema (De Bono, 1970, 1983, 1988, 1993; De la Torre, 1995; Gardner, 1994, 1995; Rodríguez Estrada, 1995a, 1995b, 1997), quienes instan a todos los que están relacionados

de alguna manera con la responsabilidad de proporcionar escolaridad, a iniciar una preocupación genuina por el desarrollo de la creatividad, un asunto que cada día se vuelve más demandante.

Método

El estudio se realizó mediante un procedimiento no experimental, ex post facto, de corte transversal y vertical.

Participantes

La población del estudio estuvo compuesta por niños de 4 a 7 y de 12 a 17 años de edad que no cursaron la educación primaria; y niños de 6 y 7 años de edad que cursaban el primer grado de educación primaria y niños de 12 a 16 años de edad que cursaban el primer grado de educación secundaria, en escuelas públicas. Ambos grupos de sujetos procedían del nivel socioeconómico medio bajo de los municipios de Allende, Montemorelos y General Terán, en el estado de Nuevo León, México. Siendo que la naturaleza del estudio impidió trabajar con un procedimiento de muestreo aleatorio se utilizó un procedimiento de muestreo no probabilístico, del tipo avalancha, o de red. Es decir, se seleccionó primero el grupo de sujetos no escolarizados y luego el de escolarizados, lo más similar posible al primero con respecto a dos variables: nivel socioeconómico y coeficiente intelectual. Se realizó este procedimiento muestral para evitar que el nivel socioeconómico y el coeficiente intelectual se comportaran como variables extrañas e interviniesen a manera de sesgo en los resultados del estudio. La muestra quedó conformada por 345 sujetos, 181 escolarizados y 164 no escolarizados, 174 varones y 171 mujeres, organizados en cuatro grupos independientes: (a) 75 niños mayores no

escolarizados de 12 a 17 años de edad, (b) 89 niños pequeños no escolarizados de 4 a 7 años de edad, (c) 90 niños mayores escolarizados de 12 a 16 años de edad y (d) 91 niños pequeños escolarizados de 6 a 7 años de edad. Se eligió la muestra en forma cuidadosa y se interpretaron los resultados en forma conservadora, a fin de obtener buenos resultados al trabajar con muestreo no aleatorio, en atención a las recomendaciones de Polit y Hungler (1999).

Instrumentos

Test de Torrance. Para conseguir las puntuaciones que determinan el grado de creatividad se utilizó la prueba estandarizada *Torrance Test of Creative Thinking, Figural Booklet A* [Test de Torrance para Medir el Pensamiento Creativo, Figural Cuaderno A]. Puede obtenerse un valor no estandarizado y uno estandarizado para la creatividad. Las puntuaciones para el valor no estandarizado se determinan como resultado de la sumatoria de los puntos obtenidos en las cinco dimensiones principales que conforman la creatividad en los test de Torrance: (a) fluidez, (b) originalidad, (c) abstracción de los títulos, (d) elaboración y (e) resistencia a cierre prematuro. Para el valor estandarizado se suman al valor no estandarizado las puntuaciones obtenidas en 13 dimensiones adicionales denominadas fortalezas creativas: (a) expresividad emocional, (b) articulación de la historieta, (c) movimiento o acción, (d) expresividad de títulos, (e) síntesis de figuras incompletas, (f) síntesis de líneas o círculos, (g) visualización inusual, (h) visualización interna, (i) extensión o rompimiento de límites, (j) humor, (k) riqueza de imágenes, (l) colorido de imágenes y (m) fantasía. La suma de las puntuaciones obtenidas en

las cinco dimensiones más los puntos adicionales obtenidos por fortalezas creativas proporcionan la puntuación estándar. Las puntuaciones estandarizadas se consultan en el manual de normas técnicas elaborado por Torrance (1998). Una vez obtenida la puntuación se busca el valor estandarizado con respecto a los baremos establecidos. La medida estándar o promedio es de 100 puntos. Se consideran superiores al término medio las puntuaciones mayores o iguales a 120 puntos. Las puntuaciones menores o iguales a 80 puntos se consideran inferiores al término medio. Las puntuaciones localizadas entre 80 y 120 puntos son consideradas término medio. El instrumento provee un espacio para asentar datos demográficos: edad, género y grado escolar.

Por un período mayor a los 25 años, Torrance y sus colaboradores desarrollaron baterías de actividades para medir el pensamiento creativo a fin de estandarizar un test que permitiera medir el pensamiento creativo. Después de un largo y dedicado esfuerzo se puede contar con el Test de Torrance para Medir el Pensamiento Creativo, aplicable en todas las culturas desde el jardín de niños hasta las escuelas de profesionales y el posgrado (Torrance, Ball y Safter, 1992).

Según lo aseveran Biondi y Parnes (1976), Torrance ha sido acreditado por los expertos como el principal investigador y guiador del desarrollo de instrumentos y programas para desarrollar y medir la creatividad en los niños. Además, Torrance es reconocido por Parker (1998) como autoridad renombrada internacionalmente en investigaciones y promoción de la creatividad. La prueba estandarizada *Torrance Test of Creative Thinking, Figural Booklet A* consiste en

espacios donde se ha iniciado un dibujo y se espera que el sujeto complete el dibujo con alguna figura que le sugiera su imaginación. En algunas secciones el dibujo deberá sugerir una historia. En otra sección al terminar su dibujo deberán darle un título a la historia que está representada por esa figura. Las secciones tienen un límite de tiempo de diez minutos.

De acuerdo con Cramond, Matthews Morgan, Torrance y Zuo (1999), la creatividad debe ser evaluada con métodos múltiples para reconocerla y consolidarla. Una prueba para medir la creatividad puede ser más valiosa si se utiliza con ciertos subgrupos de niños. Además de la prueba de creatividad se sugiere utilizar el producto de las evaluaciones de funcionamiento para asegurarse de que el potencial creativo, así como la productividad creativa, están evaluados. Las pruebas de Torrance para medir el pensamiento creativo se recomiendan como las mejores medidas estandarizadas debido a la preponderancia de la evidencia de su confiabilidad y validez a través del tiempo y en diversas culturas. Además, se hallan entre las pruebas más populares para medir el pensamiento divergente (Plucker y Runco, 1998).

La popularidad de las pruebas de Torrance se hace evidente al revisar los resultados de estudios de investigación en el área de creatividad. Su uso es casi único cuando se trata de asignar un coeficiente de creatividad. Se han encontrado vastas referencias de investigadores que utilizaron los tests de Torrance en sus trabajos de investigación (Campos y González, 1994; Carrol y Howieson, 1992; Gallucci, Middleton y Kline, 1999; Jurcova y Stubnova, 1999; Kattami, ElKassai y Kattami, 1995; Kim y Michael, 1995; Kurtzberg y Reale, 1999;

Liu, 1998; Moreno Abello, 1992; Niaz, Saud de Nunez y Ruiz de Pineda, 2000; Palaniappan, 1998; Parker, 1998; Plucker, 1999; Rudowicz, Lok y Kitto, 1995; Shumakova, Shcheblanova y Shcherbo, 1991; Subhi, 1999; Vonkomerova, 1993; Wright, 1998; Yamada y Tam, 1996; Yong, 1994).

Prueba WISC. A fin de descartar la posibilidad de deficiencia o incapacidad intelectual en los niños no escolarizados de la muestra en edades que deberían corresponder a la etapa terminal de la educación primaria, se les administró la prueba de vocabulario del Test de Inteligencia para Niños de Wechsler (WISC). Esta prueba fue aplicada a los sujetos mayores tanto escolarizados como no escolarizados, con la finalidad de confirmar que ambos grupos se hallaban en una situación intelectual equiparable a la hora de medir su puntuación en creatividad. La prueba fue tomada para su aplicación y puntuada con apoyo del manual de instrucciones y evaluación (Wechsler, 1982) y cotejada con el manual de fundamentos y tablas preparado para tal fin (Wechsler, 1983).

Instrumento para determinar el NSE.

El nivel socioeconómico se determinó sobre la base de posesiones materiales de la familia de los sujetos participantes en la muestra. La idea base para desarrollar este instrumento se tomó de tesis realizadas en el nivel de licenciatura (Contreras Hernández, 1990; López Ramírez, 1990; Rodríguez Heras, 1990). La equiparación de los sujetos no escolarizados con los escolarizados se realizó utilizando el criterio de observación.

Recolección de la información

Para administrar los instrumentos a

los niños no escolarizados, se buscó de uno en uno a los sujetos que participaron en la muestra hasta conseguir la cantidad establecida. En seguida, se aplicaron los instrumentos a los niños que cursaban el primer grado de educación primaria y el primer grado de educación secundaria, en un momento en que estaban reunidos en el aula de clases.

Análisis de la información

Una vez obtenidas las puntuaciones para determinar el grado de creatividad de los sujetos, se procedió a capturar tanto las puntuaciones resultantes en los tests como las características demográficas en una base de datos preparada para dicho fin y fueron sometidas a prueba las hipótesis de diferencia de medias de creatividad entre grupos de sujetos escolarizados y no escolarizados y de impacto del género y la edad.

Se aplicó la prueba *t* para grupos independientes a fin de determinar la diferencia entre índices generales de creatividad y variables independientes; y el análisis multivariado de varianza (MANOVA) para determinar la diferencia de los perfiles de medias de las cinco dimensiones entre los grupos del estudio.

Igualmente se utilizó la prueba *t* para determinar la existencia de diferencias de medias de creatividad entre grupos de niñas y varones y entre grupos de edad. Para buscar entre los grupos del género y de edad la diferencia de perfiles de medias de creatividad en las cinco dimensiones se utilizó adicionalmente el MANOVA.

Como parte del control de la variable capacidad intelectual, se utilizó la prueba *t* para grupos independientes a fin de determinar si existía diferencia de CI entre sujetos escolarizados y sujetos no

ESCOLARIZACIÓN Y CREATIVIDAD

escolarizados.

Resultados

Incidencia de la escolarización

Los resultados obtenidos muestran una diferencia significativa de medias de los valores estándares de creatividad entre los grupos de niños mayores ($t_{(163)} = 3.781, p = .000$). Los sujetos no escolarizados tuvieron una media ($M = 106.93$) significativamente mayor que los escolarizados ($M = 96.48$). Consistentemente

se observaron diferencias significativas entre los perfiles de medias de las cinco dimensiones (F de Hotelling = 15.109, $p = .000$). Los análisis permitieron determinar contrastes significativos en cuatro de las cinco dimensiones de creatividad (ver Tabla 1): (a) originalidad ($F_{(1, 163)} = 23.577, p = .000$); (b) elaboración ($F_{(1, 163)} = 4.700, p = .032$); (c) abstracción de títulos ($F_{(1, 163)} = 6.339, p = .013$) y (d) resistencia a cierre prematuro ($F_{(1, 163)} = 11.278, p = .001$).

Tabla 1

Medias de valores de las dimensiones de creatividad en grupos de niños mayores (escolarizados y no escolarizados)

Grupos	Fluidez	Originalidad	Elaboración	Abstracción de los títulos	Resistencia a cierre prematuro
Escolarizados grandes	139.21	115.58	88.24	25.71	86.46
No escolarizados grandes	142.00	134.54	95.14	37.12	98.33
Significación de las diferencias		***	*	*	**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Para someter a prueba los datos se partió de la presuposición de que no existían diferencias de medias de creatividad entre los niños pequeños escolarizados y los niños pequeños no escolarizados. A fin de que los grupos sean equivalentes en edad, exclusivamente para este análisis no se incluyeron como parte del estudio los no escolarizados de 4 y 5 años de edad. Se utilizó la prueba t para analizar los datos relacionados con la presuposición y pudo corroborarse el supuesto empíricamente ($t_{(127)} = .810, p = .419$). La diferencia entre las medias para los grupos de los sujetos pequeños

no es significativa (M de escolarizados = 60.69; M de no escolarizados = 63.29). Estos resultados eran previsibles, debido a que el estudio parte de la presuposición de que no hay diferencia de medias de creatividad entre los niños que han ingresado a la escuela y los de la edad similar que aún no han ingresado a la escuela.

Los resultados obtenidos según los cuales no hay diferencia significativa de puntuaciones de creatividad entre los grupos de niños pequeños y si la hay entre los grupos de niños mayores, mostrarían que la escolarización incide

negativamente sobre la creatividad de la muestra.

Incidencia del género

No se observó diferencia de medias de creatividad entre los grupos de varones y niñas ($t_{(343)} = .026, p = .979$). Estos resultados se obtuvieron tomando los datos de dos grandes grupos: varones pequeños y mayores juntos; y niñas pequeñas y mayores juntas (M de varones = 80.03; M de mujeres = 79.95). Tampoco existe diferencia de perfiles de medias en las cinco dimensiones entre ambos grupos (F de Hotelling = .940, $p = .455$).

Igualmente se realizó el estudio de diferencias de creatividad por género, discriminando por grupos de edad. Para ello se compararon los datos de los niños pequeños y las niñas pequeñas no encontrando diferencias significativas ($t = .428, p = .669$). Pero se observó una ligera diferencia significativa de perfiles de medias de dimensiones (F de Hotelling = 2.580, $p = .028$). Un análisis univariado permitió constatar los datos dimensión por dimensión para identificar en cuál de las dimensiones se observaba un contraste significativo. Se determinó un contraste significativo en la dimensión de elaboración ($F_{(1, 178)} = 6.347, p = .013$), donde la media de los varones pequeños ($M = 73.75$) es más alta que la de las niñas pequeñas ($M = 70.03$).

Al analizar los datos relacionados con los sujetos mayores en busca de diferencias de medias de creatividad entre varones y niñas, no se encontraron diferencias significativas de puntuación de creatividad estándar ($t_{(163)} = .822, p = .412$), pero se encontró una diferencia significativa de perfiles de medias de las cinco dimensiones de creatividad (F de

Hotelling = 2.472, $p = .035$), observándose un contraste significativo de medias de creatividad ($F_{(1,163)} = 7.288, p = .008$) entre varones y niñas mayores en la dimensión de fluidez. La prueba t para muestras independientes reveló que es más alta la media de la dimensión de fluidez en las niñas ($M = 143.74$) que en los varones ($M = 136.00$).

En suma, con respecto a la incidencia del género sobre las puntuaciones de creatividad, puede aseverarse que, aunque se encontraron diferencias entre las medias de la dimensión elaboración en los sujetos que componen la submuestra de niños pequeños, y en la dimensión de fluidez en la submuestra de los niños mayores, no hay incidencia significativa si se toma en cuenta la muestra total y la puntuación estándar.

Tampoco se observó incidencia significativa a nivel de submuestras al utilizar los valores totales estandarizados de creatividad. De manera que se puede afirmar que los niveles de creatividad entre niñas y varones, en condiciones semejantes, son similares.

Incidencia de la edad

Al estudiar la incidencia de la edad sobre los índices de creatividad, los resultados indican que existe diferencia altamente significativa de creatividad entre los dos grupos de edad: (a) mayores y (b) menores ($t_{(343)} = 21.037, p = .000$). La media de los sujetos mayores ($M = 101.23$) es mucho más alta que la de los sujetos menores ($M = 60.52$). Los resultados obtenidos por la prueba t quedan respaldados por los resultados obtenidos por medio del MANOVA aplicado a las cinco dimensiones (F de Hotelling = 142.694, $p = .000$). Se pudo corroborar la existencia de contrastes significativos de creatividad en las

cinco dimensiones entre grupos de edad: (a) fluidez ($F_{(1,343)} = 711.287, p = .000$); (b) originalidad ($F_{(1,343)} = 459.835, p = .000$); (c) elaboración ($F_{(1,343)} = 137.229, p = .000$); (d) abstracción de los títulos ($F_{(1,343)} = 28.212, p = .000$) y (e) resistencia a cierre prematuro ($F_{(1,343)} = 168.767, p = .000$). En las cinco dimensiones las medias mayores correspondieron al grupo de edad de niños mayores: (a) fluidez (M de mayores = 139.66, M de menores = 80.78); (b) originalidad (M de mayores = 123.53, M de menores = 67.02); (c) elaboración (M de mayores = 91.23, M de menores = 71.83); (d) abstracción de los títulos (M de mayores = 31.11, M de menores = 14.17); (e) resistencia a cierre prematuro (M de mayores = 91.31, M de menores = 58.66).

La diferencia altamente significativa de valores de creatividad entre los grupos de edad es obvia y visible desde el momento de la instrumentación.

Incidencia de la capacidad intelectual

Una observación somera a los resultados de este estudio podría atribuir la diferencia de creatividad entre los niños mayores no escolarizados y los mayores escolarizados a diferencias de capacidad intelectual. Por ello se aplicó a los niños mayores, tanto escolarizados como no escolarizados, la prueba verbal de la batería WISC. Los resultados obtenidos al analizar los datos con la prueba t para grupos independientes muestran que existe diferencia de CI entre escolarizados y no escolarizados ($t_{(163)} = 5.592, p = .000$). En la prueba verbal WISC los escolarizados mayores tienen mayor puntuación ($M = 9.04$) que los no escolarizados mayores ($M = 6.71$). Estos datos hicieron sospechar que la inteligencia y la creatividad se comportaron como variables independientes en la muestra. Por

ello se agruparon las puntuaciones del WISC en tres categorías: (a) alta ($M = 11.22$); (b) media ($M = 8.29$) y (c) baja ($M = 4.62$) a fin de someterlas a contrastes. Al analizar los datos utilizando la prueba t en busca de diferencias de medias de creatividad entre las dos categorías extremas del WISC no se encontró diferencia significativa ($t_{(100)} = 1.501, p = .137$). Esto revela que no existe relación entre la creatividad y el coeficiente intelectual.

En suma, el hecho de que los niños mayores no escolarizados reflejaron mayor creatividad que los niños mayores escolarizados, y que los niños mayores escolarizados mostraron mayor coeficiente intelectual que los niños mayores no escolarizados, permitiría sostener que la creatividad no depende de la capacidad intelectual.

Discusión

Escolarización y creatividad

Los hallazgos encontrados por medio de esta investigación revelan que el proceso de escolarización impacta de manera negativa la capacidad del individuo para la creatividad. Estos hallazgos podrían coincidir con posturas que sostienen que el proceso de escolarización no contribuye a fomentar la creatividad, sino que frena la trayectoria de su desarrollo, debido a que el sistema educativo tradicional no fue pensado para propiciar un ambiente en el que se promueva la manifestación de la creatividad, ni está interesado en ello (Corrales, 1991; De Bono, 1998; De la Torre, 1995; Espindola Castro, 1996; Guilford et al., 1994; Heinelt, 1979; Lauster, 1992; Livon, 1990; Logan y Logan, 1980; Majaro, 1988).

Cabe mencionar que las metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza

observadas en las escuelas tradicionales presentan un alto contraste con las estrategias y metodologías recomendadas por la literatura como herramientas para impulsar la creatividad.

Desde la educación dada en el hogar, la culturización está cargada de estereotipos en los que se nota el esfuerzo conjunto de hogar, escuela, iglesia, círculo de amigos y sociedad en general para moldear al individuo de manera que se comporte y reaccione frente a los diversos estímulos como el resto de sus hermanos, compañeros, amigos, vecinos y congéneres.

En un aula de clases, en rigor de verdad, tiene mayor aceptación un estudiante que reacciona frente al estímulo del maestro de la manera que éste desea o espera que reaccione, que otro que reacciona de manera inesperada, retardadora o fuera de lo común, que saca al maestro del control sobre la idea o la reacción esperada. Este último tipo de estudiantes pierde aceptación y comienza a ser catalogado como anormal.

Siendo que actualmente el logro educativo se mide con calificación numérica o su equivalente, la mentalidad del estudiante se va forjando para desagradar lo menos posible al maestro, para responder a los estímulos de la manera más cercana a lo esperado por el docente, con el objeto de obtener la más alta calificación posible.

Es común encontrar individuos recién egresados con un historial académico cuantitativamente excelente pero con escasa o nula idea de lo que pueden o deben hacer con los conocimientos adquiridos. Es también común encontrar, aunque menos notorio, estudiantes que han sido castigados durante todo un curso o incluso durante toda una carrera por haber expuesto ideas disímiles e incluso

opuestas al enfoque o interpretación de los maestros, razón por la cual fueron juzgados como indisciplinados, irrespetuosos o rebeldes. Estos alumnos, aunque egresan con un historial académico cuantitativamente pobre, muestran un desempeño notable en cuanto se ubican en el mercado laboral.

No sorprende, entonces, encontrar al término de una preparación profesional un enorme grupo de individuos con posesión de gran cúmulo de conocimientos, pero hurgando en el mismo cajón, sin ideas ni pensamientos propios, sino reflejando las ideas o pensamientos de los demás, no sólo en el ámbito laboral, sino aun en el modo de vivir.

Desde el marco referencial de este estudio, cabe aclarar que el promover la creatividad de ninguna manera fomenta el desarrollo de mentalidades corruptas o dañadas que quieran salirse de los convencionalismos con definido propósito de dañarse a sí mismos, dañar a otros o dañar el medio ambiente. Más propiamente los resultados de este estudio sustentan la idea de proveer a los individuos durante la etapa de escolarización espacios que permitan la espontaneidad para exponer pensamientos nuevos que conlleven a la creación de nuevas alternativas con el objeto de solucionar más velozmente y con menos inversión de energía, materia y tiempo, los diversos problemas que aquejan a la sociedad contemporánea.

Género y creatividad

No se encontró diferencia de capacidad para la creatividad entre hombres y mujeres. Estos resultados están a tono con los expuestos por Rodríguez Estrada (1995a), Lewis Terman (citado en Veraldi y Veraldi, 1974) y Guilford et al. (1994), quienes aseveran que actualmente no se

hace discriminación entre géneros en muchos aspectos de la vida.

Aunque el siglo XX ha dejado como parte de su legado la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer, lo cierto es que todavía existen algunos espacios en los que se marcan barreras que segregan y discriminan al género femenino, sobre todo en lo que respecta a obtener grados académicos o puestos de deber. Sin embargo, en lo que a creatividad concierne, ha quedado ampliamente demostrado que tanto la mujer como el hombre han sido dotados con similar capacidad para pensar creativamente y de esta manera producir nuevo conocimiento verdadero y útil. Por lo tanto, en el proceso educativo mismo, debe enfatizarse este hecho: la capacidad creativa se halla distribuida equitativamente entre ambos constituyentes del género humano.

Edad y creatividad

Se encontró una diferencia altamente significativa de capacidad para la creatividad entre los grupos de edad, donde los sujetos mayores obtuvieron una puntuación más alta en creatividad.

Debido a que el test de Torrance utilizado en el estudio se basa principalmente en dibujos, la alta diferencia puede explicarse por el hecho de que un niño de 4 a 7 años de edad generalmente tiene más limitaciones para dibujar que un niño de 11 a 16 años. Este hallazgo también coincide con lo expuesto por Rodríguez Estrada (1995a), quien afirmó que la edad de oro de la creatividad se sitúa en el mediodía de la vida. Al respecto, siendo que la edad de los sujetos estudiados se sitúa en el primer cuarto de su vida, no sorprende encontrar una correlación alta entre edad y creatividad, según la cual a mayor edad los sujetos

muestran mayor creatividad. Si se espera que los creativos lleguen a su etapa de oro a la mitad de su vida, los sujetos aquí estudiados están aún lejos de la mitad de su vida productiva.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones con respecto a la creatividad en relación con la escolarización, la edad y el género del individuo pueden ser respaldadas por los hallazgos de esta investigación:

1. La escolarización primaria rígida y tradicional puede bloquear la capacidad para la manifestación de la creatividad con que está dotado un niño. Es decir, un niño creativo puede ver disminuida su máxima manifestación de creatividad durante el proceso de escolarización.

2. No hay lugar para la manifestación de la creatividad en el sistema de pensamiento vertical, apropiado solo para algunos propósitos, privilegiado por el sistema educativo tradicional, pero inadecuado para estimular el pensamiento creativo.

3. Se espera que un individuo acreciente su capacidad para la creatividad al aumentar en edad.

4. La inteligencia y la creatividad se comportan como variables independientes; es decir, la creatividad, dentro de los niveles normales, no depende de la capacidad intelectual.

5. Puede esperarse la misma capacidad media para ser creativo de un hombre que de una mujer.

Los hallazgos de este estudio permiten reconocer que existe la necesidad de reenfocar la metodología, las estrategias y las técnicas que se utilizan para llevar a cabo la tarea educativa en el nivel elemental o primario con el sistema tradicional. Es notorio que actualmente no se

utilizan metodologías, técnicas ni estrategias adecuadas para fomentar la creatividad. Por supuesto que el reenfoque no consiste solamente en agregar una clase o asignatura a la que se denomine creatividad. Más bien el imperativo es hacer de todo el proceso educativo un espacio en el que la mente del educando se desarrolle de manera que quien ya cuenta con una notoria dotación de capacidad para la creatividad la desarrolle hasta su máximo potencial y quien cuenta con una capacidad más escasa disponga de espacios en los que pueda desarrollar dicha habilidad.

Para que se logre la educación integral del educando, es necesario que se provean en la escuela espacios para la creatividad. Hoy en día una institución determinada no puede hablar de educación integral si no incluye la creatividad en la implementación de su curriculum. Para que se logre introducir este elemento, el sistema educativo tradicional necesitará hacer un cambio muy significativo y para ello sería necesario iniciar con una revisión profunda del contenido curricular y su implementación.

En un sistema educacional en el que se privilegia la importancia de la educación integral del estudiante deben desarrollarse de igual manera las facultades mentales, los sentimientos y las facultades perceptivas de los alumnos, de manera que su capacidad para la creatividad pueda ser estimulada y pueda encontrar un espacio en el que pueda expresarse.

Referencias

- Adair, J. (1992). *El arte del pensamiento creativo*. Bogotá: Legis.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76(5), 76-87.
- Anderson, H. H. (1959). *Creativity and his cultivation*. New York: Harper.
- Barak, M. y Doopelt, Y. (1999). Integrating the cognitive research trust (CoRT) programme for creative thinking into a project-based technology curriculum. *Research in Science & Technological Education*, 17(2), 139-152.
- Biondi, A. M. y Parnes, S. J. (1976). *Assesing creative growth: the tests and measured changes*. New York: Bearly.
- Bracey, G. W. (2002). Test scores, creativity and global competitiveness. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 738-739.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México: Paidós.
- Campos, A. y González, M. A. (1994). Imagery, intelligence and creativity. *Psicothema*, 6(3), 387-393.
- Carroll, J. y Howieson, N. (1992). Recognizing creative thinking talent in the classroom. *Roeper Review*, 14 (4), 209-212.
- Contreras Hernández, E. (1990). *El efecto del juego sobre la retención del aprendizaje en niños de preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Corrales, J. (1991). *La gestión creativa: un nuevo método para desarrollar la creatividad y buscar ventajas competitivas*. Madrid: Paraninfo.
- Cramond, B., Matthews Morgan, J., Torrance, E. P. y Zuo, L. (1999). Why should the Torrance Tests of Creative Thinking be used to access creativity? *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 24, 77-101.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. P. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya/2.
- De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. México: Paidós Mexicana.
- De Bono, E. (1983). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. New York: Harper Business.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar: Una guía de pensamiento para gente de acción*. Barcelona: Juan Granica.
- De Bono, E. (1993). *Ideas para profesionales que piensan: Nuevas consideraciones sobre el pensamiento lateral aplicadas a la empresa*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1998). *Pensar bien: utilice al máximo el potencial intelectual y creativo de su*

ESCOLARIZACIÓN Y CREATIVIDAD

- mente. México: Selector Actualidad.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- De Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3), 148-153.
- Diakidoy, I. N. y Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225-243.
- Ediger, M. (2001). The school principal: state standards versus creativity. *Journal of Instructional Psychology*, 28(2), 79-83.
- Eskildsen, J. K., Dahlgard, J. J. y Anders, N. (1999). The impact of creativity and learning on business excellence. *Total Quality Management*, 10(4/5), 523-530.
- Espindola Castro, J. L. (1996). *Creatividad: estrategias y técnicas*. México: Alhambra Mexicana.
- Esprui Vizcaíno, Rosa Ma. (1998). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Fisher, B. y Specht, D. (1999). Successful aging and creativity in later life. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 457-472.
- Florida, Richard. (2002). The rise of the creative class. *Washington Monthly*, 34(5), 15-19.
- Fontenot, N. A. (1993). Effects of training in creativity and creative problem finding upon business people. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 11-22.
- Gallucci, N. T., Middleton, G. y Kline, A. (1999). The independence of creative potential and behavior disorders in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 194-203.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Geffen, L. (1993). Recent doctoral dissertation research on gifted. *Roepers Review*, 15(4), 248-249.
- Guilford, J. P., Lageman, J. K., Eisner, E. W., Singer, J. L., Wallach, M. A., Kogan, N., Sieber, J. E. y Torrance, E. P. (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Guncer, B. y Oral, G. (1993). Relationship between creativity and nonconformity to school discipline as perceived by teachers of Turkish elementary school children, by controlling for their grade and sex. *Journal of Instructional Psychology*, 20(3), 208-214.
- Heinelt, G. (1979). *Maestros creativos alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hiam, A. (1998). 9 obstacles to creativity and how you can remove them. *Futurist*, 32(7), 30-34.
- Holt, J. (1986). *How children fail*. New York: Pitman.
- Hong, E. y Milgram, R. M. (1995). Original thinking as a predictor of creative performance in young children. *Roepers Review*, 18(2), 147-149.
- Hudson, C. y Stinnett, N. (1990). The relationship of family type to aspects of wellness of young children: Creativity and self-perceived competence. *Wellness Perspectives*, 6(3), 31-41.
- Jurcova, M. y Stubnova, L. (1999). Creativity and social competence of adolescents. *Studia Psychologica*, 41(3), 193-202.
- Kattami, H., ElKassai, H y Kattami, Y. (1995). The relationship between creativity and school achievement and other social, economical, and cultural variables of tenth-grades students in Ahman city. *Dirasat*, 22A(1), 217-251.
- Kim, J. y Michael, W. B. (1995). The relationship of creativity measures to achievement and to preferred learning and thinking style in a sample of Korean high school students. *Educational & Psychological Measurement*, 55(1), 60-74.
- Kneller, G. F. (1965). *The art and science of creativity*. New York: Rinehart and Winston.
- Kroflič, B. (1998, septiembre). *Creative movement in holistic approach for teaching and learning*. Documento presentado en la European Conference on Educational Research, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia.
- Kurtzberg, R. L. y Reale, A. (1999). Using Torrance's problem identification techniques to increase fluency and flexibility in the classroom. *Journal of Creative Behavior*, 33(3), 202-207.
- Lauster, P. (1992). *Descubra su auténtica vocación profesional con El Test de las Aptitudes*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Liu, M. (1998). The effect of hypermedia authoring on elementary school students' creative thinking. *Journal of Educational Computing Research*, 19(1), 27-51.
- Livingstone, L. P., Nelson, D. L. y Bar, S. H. (1997). Person-environment fit and creativity: An examination of supply-value and demandability versions of fit. *Journal of Management*, 23(2), 119-146.
- Livon, G. (1990). *Permiso, yo soy creatividad*. Buenos Aires: Machi.
- Logan, L y Logan, V. (1980). *Estrategias para*

- una enseñanza creativa. Barcelona: Oikos-tau.
- López Ramírez, S. E. (1990). *La incidencia de parásitos y el aprendizaje del niño de edad preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Majaro, S. (1988). *Cómo generar ideas para generar beneficios: La brecha creativa*. Buenos Aires: Juan Granica.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mildrum, N. (2000). Creativity reigns (not reined) in the regular classroom. *Education Digest*, 66(1), 36-38.
- Montessori, M. (1998). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Moreno Abello, J. A. (1992). La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la creatividad. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(9), 15-26.
- Nérci, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Niaz, M., Saud de Nunez, G. y Ruiz de Pineda, I. (2000) Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 34(1), 18-29.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. E. (1987). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la actitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Palaniappan, A. K. (1998). Figural creativity and cognitive preference among Malaysian undergraduate students. *Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied*, 132(4), 381-388.
- Parker, J. P. (1998). The Torrance creative scholars program. *Roeper Review*, 21(1), 32-35.
- Perry, S. (1990). *Piensa rápido*. México: Selector Actualidad.
- Plucker, J. A. (1999). Reanalyses of students responses to creativity checklists: Evidence of content. *Journal of Creative Behavior*, 33(2), 126-137.
- Plucker, J.A. y Runco, M. A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: current issues, recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roeper Review*, 21(1), 36-39.
- Polit, D. y Hungler, B. (1999). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Rodríguez Estrada, M. (1991). *Creatividad en la educación escolar*. México: Trillas.
- Rodríguez Estrada, M. (1995a). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: Mc Graw-Hill.
- Rodríguez Estrada, M. (1995b). *Psicología de la creatividad*. México: Pax México.
- Rodríguez Estrada, M. (1997). *El pensamiento creativo integral*. México: Mc Graw-Hill.
- Rodríguez Heras, N. (1990). *El desayuno y el aprendizaje del niño preescolar*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rudowicz, E., Lok, D. y Kitto, J. (1995). Use of the Torrance Tests of Creative Thinking in an exploratory study of creativity in Hong Kong primary school children: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 30(4), 417-430.
- Runco, M. A., Johnson, D. J. y Bear, P. K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23(2), 91-113.
- Sefchovich, G. (1997). *Creatividad para adultos*. México: Trillas.
- Shalley, C. E., Gilson, L. L. y Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43(2), 215-223.
- Shumakova, N. V., Shcheblanova, E. I. y Shcherbo, N. P. (1991). The use of Torrance tests in creativity and its development in junior schoolchildren studies. *Voprosy Psikhologii*, 1, 27-32.
- Soriano de Alencar, E. M. (1996). La escuela y el desarrollo del talento creativo. Un desafío para las américas. *La Educación*, 123, 163-172.
- Subhi, T. (1999). The impact of LOGO on gifted children's achievement and creativity. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15(2), 98-108.
- Susa, A. M. y Benedict, J. O. (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment & Behavior*, 26(4), 560-579.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torrance, E. P. (1998). *Torrance Tests of Creative*

ESCOLARIZACIÓN Y CREATIVIDAD

- Thinking. Norms-technical manual: Figural (streamlined) forms A & B.* Besenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P.; Ball, O. E. y Safter, H. T. (1992). *Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined scoring guide. Figural A and B.* Besenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Veraldi, G. y Veraldi, B. (1974). *Psicología de la creación.* Bilbao: Mensajero.
- Vonkomerova, R. (1993). Problems of intentional development of creativity in second grade pupils from elementary school. *Patologia a Patopsychologia Dietata*, 28(4), 348-359.
- Ward, T. B., Saunders, K. N. y Dodds, R.A. (1999). Creative cognition in gifted adolescents. *Roeper Review*, 21(4), 260-266.
- Wechsler, D. (1982). *Test de inteligencia para niños (WISC): Manual de instrucciones y evaluación.* Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, D. (1983). *Test de inteligencia para niños (WISC): Fundamentos y tablas.* Buenos Aires: Paidós.
- Wegerif, R., Mercer, N. y Dawes, L. (1998, septiembre). *From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a socio-cultural model of cognitive development.* Documento presentado en la European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia.
- Wierenga, B. y van Bruggen, G. H. (1998). The dependent variable in research into the effects of creativity support systems: Quality and quantity of ideas. *MIS Quarterly*, 22(1), 81-87.
- Wright, S. (1998). Creativity, motivation, and 'defiant' behavior: Young adolescents' perceptions of a middle school experience. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59(3-A), 0718.
- Yamada, H y Tam, A.Y. (1996). Prediction study of adult creative achievement. Torrance's longitudinal study of creativity revisited. *Journal of Creative Behavior*, 30(2), 144-149.
- Yong, L. (1994). Relations between creativity and intelligence among Malaysian pupils. *Perceptual and Motor Skills*, 79(2), 739-742.

Recibido: 13 de septiembre de 2005

Revisado: 25 de noviembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA: UN REFERENTE INTRODUCTORIO EN BÚSQUEDA DE LA ESCUELA SOCIAL

Wilson Gonzalo Muñoz Flores
Sociedad Educacional La Araucana, Chile

RESUMEN

Es importante comprender que la voz democrática de la nueva educación, la del docente ciudadano, debe formalizar las frases que ponen en evidencia la construcción de los sujetos sociales que entran en contacto culturalmente con sus mundos mediáticos. La ciudadanía pedagógica permite a los alumnos la apropiación de su dignidad y de su condición de persona, y lo hace un sujeto social que pone en práctica la individualización y la individuación, lo que permite al profesor entregar las herramientas pedagógicas necesarias para consolidar la ciudadanía democrática en las aulas. Estas aulas son espacios sociales, espacios de convivencia y de formación de un ciudadano no negado.

Es en la escuela social donde se produce el desarrollo de la conciencia crítica, lo que nos permite formar ciudadanos conforme a un ideal democrático y humanista, muy propio de los sistemas inclusores; entendiendo a este sujeto como vivenciador de la cultura pedagógica. En la escuela social las relaciones pedagógicas se codifican. Los códigos lingüísticos aparecen como un referente sociológico vinculativo entre el sujeto activo y los principios comunitarios y curriculares, lo cual permite vencer la inercia intelectual y enajenada de los docentes acrílicos del sistema planteando en sí misma una reconstrucción de la docencia, desde la conciencia pedagógica como un consenso o como proceso de negociación; es decir, se busca la reflexión asociativa como estrategia social, ciudadana y pedagógica.

Una mirada educativa democrática que se proyecta al siglo XXI requiere necesariamente un modelo de hombre y mujer que se comuniquen socialmente, un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permita el intercambio cultural

Wilson Gonzalo Muñoz Flores, Colegio Creación, Sociedad Educacional La Araucana, Chillán, Chile.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Wilson Muñoz, Calle Yervas Buenas 253, Chillán, Chile. Correo electrónico: crioclastia@123mail.cl

constante, pues con la concreción de esta mirada, donde la escuela secundaria, como gran protagonista del proceso formativo de las sociedades, adquiere un funcionalismo de primera jerarquía. Este proceso de comunicación educativa requiere un modelo de ciudadano que sea más autónomo, se exprese críticamente, afirme sus identidades, refleje socialmente sus propias comprensiones y expectativas respecto del mundo escolar y comprenda reflexivamente que sólo es posible entender la realidad social desde

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

su yo ciudadano.

Esta ciudadanía explícita subjetivada u objetivada por el ser necesita de una interacción entre el *yo de pertenencia* (vivencia) y *el yo de referencia* (convivencia). La acción comunicativa entre ellos produce un sentido cultural que interpreta la experiencia social mediante la comprensión.

Santos Guerra (1998) señala al respecto que

la comprensión exige una lectura atenta e inteligente de la realidad y de unos códigos que desenvuelven en los significados. Para llegar al núcleo de los significados hace falta penetrar en las capas mas profundas de la realidad, ya que ésta no se encuentra en la superficie de las cosas. (p. 4)

Desde esta perspectiva la escuela secundaria asume lógicamente un rol social como conector de dichos procesos, lo que implica que ella se transforme en una institución que articule, como eje centralizador, la conexión entre los sujetos y su cultura, entre los sujetos y sus significados y entre los sujetos y la posibilidad de reconstruir o resignificar las convivencias ciudadanas.

Bien sabemos que el ser humano viene dotado de programas genéticos. Ésta es una realidad que la ciencia genética y la etiología se han encargado de demostrar (ver, por ejemplo, Eibl-Eibsfeldt, 1978). Sin embargo, que “la escasa apertura del ser humano, aun no programada genéticamente, se rellene con paquetes adicionales de programación cultural” (Ávila, 2001, p.15), es una visión que la pedagogía y la escuela no deben aceptar, ya que de ser así el objetivo de nuestra nueva mirada educativa se transformaría en una pedagogía voluntarista y no social.

Sería mucho más fácil y más

cómodo disponer de mentes que, como las tábulas rasas, estuvieran vacías de imágenes, de prejuicios, de preconcepciones, de ideologías y de valores, para poder inscribir en ellas todas las arbitrariedades culturales que nos craneamos con nuestros proyectos pedagógicos. (Ávila, 2001, p.15)

Para fortuna de nuestras sociedades y de nuestras escuelas, la realidad nos impone algunos límites que llaman a la pedagogía a desarrollarse con sensatez.

Precisamente cuando en la escuela se trabaja con sensatez, construimos sociedad y también estamos construyendo ciudadanía. La ciudadanía solo se desarrolla en la democracia. El problema actual es que nuestras escuelas no han sido capaces de reconstruir al ciudadano, debido a que el sistema dio por hecho que existía. Pero no es así. Bien sabemos que la realidad de nuestras aulas es diferente. En nuestras aulas sí existen ciudadanos y ciudadanas; ésta es una afirmación correcta pero falta adjetivarlos como negados, ya que nuestro sistema escolar “está poblado de ciudadanos voluntariosos, ciudadanos imaginarios y clandestinos” (Saavedra, 2002, p. 14).

“Solo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al espacio público (escuela)” (Castoriadis, 1988, p. 23). Pero este espacio público no es una cuestión de libros ni de fondos, que es el problema. Significa ante todo cobrar conciencia de que la escuela es una polis y por consiguiente que la polis también somos nosotros y nuestros alumnos, quienes participamos de ella, que por lo tanto experimentamos prácticamente la ciudadanía democrática y que su destino depende también de nuestros actos pedagógicos y de los actos pedagógicos

ministeriales determinados por las políticas de dominio.

El rol social de la escuela secundaria debe estar al servicio de la polis y no al servicio de los poderes fácticos que luchan por dominar nuestra ciudadanía, negándola y excluyéndola y que hace que este espacio de pedagogía social no funcione bajo el amparo de la idea de dignidad determinando situaciones de alta incertidumbre ciudadana.

La escuela social: una polis pedagógica

“El último tercio del siglo XX, al calor del progreso del capitalismo y del estado de bienestar, ha sido pródigo en reformas e innovaciones educativas” (Bolívar, 2000, p. 50). Sin embargo finalizamos el siglo y nos queda una sensación de desconcierto pedagógico, fundamentalmente por que nuestras aulas no han sido capaces de montar el andamiaje social suficiente para la apropiación de principios sociales, el juicio crítico y la tolerancia en la convivencia, que regulen la instalación de la ciudadanía en la polis¹ (escuela). Indudablemente la gran tarea de la polis pedagógica en este momento de crisis es reinstalar la ciudadanía, pero no bajo los supuestos utilizados hasta ahora, es decir como inducción de principios universalistas y formales. En este sentido Goffman (1994) establece que

se trata más bien de una cuestión cultural, por lo que obedece a un proceso de construcción social que compromete subjetividades, que nos llevar a adquirir confianza en las personas..., o sea tendremos ciudadanía cuando las características de los actores educativos y de lo que representan no sean cuestionadas y de esta forma tener la certidumbre de que

los derechos y los deberes de los alumnos en la polis es un fenómeno real. (p. 29)

De este modo, pareciera importante que la polis practique la democracia y la pedagogía social, “disciplina que tiene por objetivo el conjunto de acciones educativas formales y no formales orientadas al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos [ciudadanía y democracia participativa] y colectivos que viven algún tipo de situación conflictiva en sus entorno social” (Ascencio, 1999, p. 31), para externalizarse y participar con una perspectiva de transformación en los procesos económicos, sociales y culturales de las comunidades. Este tópico inherente de la modernidad como proceso histórico hace posible la toma de conciencia de cada una de las situaciones externas que influyen en el proceso educativo. Junto con “la revisión integral de la acción educativa de la escuela, pueden finalmente facilitar la transformación de la educación en el proceso efectivo de liberación humana que expresa el discurso democrático y humanizador” (Soto, 2000, p. 85).

La escuela social no es una deducción darwiniana o una teoría oficial que pueda ser instalada por medio de una reforma educacional. Por más que nos parezca necesaria, ésta es histórica y cultural, por lo cual se construye desde las aulas y desde las prácticas docentes por cada uno de los sujetos pedagógicos que participan de la polis². Es un constructo participativo de la realidad social y cultural que se vivencia en la sala de clase.

Es en la escuela social donde se produce el desarrollo crítico, el creativo y el metacognitivo, permitiéndonos formar ciudadanos conforme a un ideal democrático y humanista, entendiendo éste como el encuentro del sujeto social con

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

sus principios comunitarios, como lo son la participación cultural, la inclusión social y la integración intelectual. La escuela social debe superar la “involución política del ciudadano” (Saavedra, 2002, p. 15), o sea debe crear por un lado las condiciones que permitan la recuperación de los derechos negados por el neoliberalismo y por otro vencer la inercia intelectual y enajenada de los docentes acrílicos del sistema planteando una reconstrucción de la docencia como un consenso o como proceso de negociación. Es decir, se busca la reflexión social como estrategia.

La escuela social: la búsqueda de la resignificación pedagógica mediante un modelo de gestión crítica

Teniendo en cuenta los principios democráticos (igualdad, libertad y equidad) del currículo presentes en la escuela social, quien ejerce la ciudadanía pedagógica debe concientizar social y culturalmente a un ciudadano capaz de insertar su rol social dentro de los marcos que regulan sus convivencias. “Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá mas oyentes que él mismo” (Freire, 1992, p.102). Entonces el pedagogo crítico debe formar un ciudadano para la democratización de los espacios de aprendizajes y no un ciudadano que se niega a ser actor social y que sólo actúa para perpetuar los conocimientos.

La escuela puede cumplir estos principios mediante la organización e implementación de prácticas educativas que fomenten procesos deliberativos y la participación activa conducente al desarrollo integral de los estudiantes y al cultivo de la democratización de los espacios. En este contexto, el escuchar y fomentar la expresión de las voces estu-

diantiles es importante e imprescindible, dado que los estudiantes son los actores y protagonistas centrales de este proceso y la calidad de sus experiencias escolares constituyen un aspecto de su formación integral.

El alumno ciudadano reflexiona sobre su propio estilo de vida y analiza los nuevos proyectos culturales que nacen de la crítica social lo que permite “generar una nueva cultura capaz de eliminar la situación de opresión y marginalidad” (Torres, 1996, p. 64), opresión cultural y marginalidad ciudadana. En esta nueva cultura se hace necesario que la relación pedagógica sea definida como una relación institucionalizada. “La relación pedagógica entre el docente y sus alumnos se nutre de una relación institucional más amplia que esta definida por el proyecto educativo global del establecimiento, donde hay relaciones humanas, donde hay valores, donde hay formas de relacionarse con otros” (Lavin, 2002, p. 264). En términos más simples, se hace necesaria la aplicación de un modelo de gestión crítica.

La gestión necesariamente debe estar abierta a los diálogos comunitarios, a una democracia aprendida en el seno familiar y a una democracia reaprendida en la escuela social. Es en este modelo de gestión social donde se gesta la escuela crítica, la que forma parte inherente de los diálogos sociales de apropiación ciudadana, configurando una actitud positiva del sujeto frente a sí mismo y frente a su mundo mediático. Por consiguiente se debe entender que la gestión es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intenciona una organización para cumplir con su propósito y que gestionar un centro educativo es articular todo lo que ocurre

diariamente en él para que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender. (Lavin, 2002, p. 25)

Esta concepción de gestionar la escuela y los aprendizajes procede del análisis de la cultura escolar desde el interior del sistema, vinculando los elementos que le son constituyentes (internalidades y externalidades educativas) con el objetivo de vivenciar de forma significativa el verdadero lenguaje educativo, resignificando así la pedagogía.

No obstante, los docentes se enfrentan a una situación paradójica:

Si el profesor no trabaja con un sentido de comunidad, puede parecer difícil crear una atmósfera tendiente a la libre expresión de ideas, al desarrollo del autoconcepto y del respeto hacia los demás... cuando el contexto social se centra en el logro individual. (Grundy, 1991, p. 187)

Por ello la resignificación está orientada a la necesidad de repensar la identidad cultural de la escuela y el rol del profesor como un intelectual transformador.

Sería interesante que el eslogan de aprender a aprender fuera internalizado inicialmente por los docentes en función del concepto de la calidad de la enseñanza, considerando lo que se aprende cuando se aprende y lo que se enseña cuando realmente se enseña; entonces reaprenderían su docencia y su sentido de identidad con la educación, pero también será necesario que el estado (concepto país), en su función de fiscalizador social y conductor intelectual, reconceptualice sus principios de organización democrática aplicados al aula.

Una reflexión desde la polis ciudadana tiene por objetivo determinar la importancia de las funciones sociales de

todos los elementos que forman parte del microsistema escolar (sala de clases), en donde el macrosistema visualiza a la polis como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de los significados, pero también como un espacio de mediación reflexiva. “La institución aparece entonces como un tejido cultural tramado por nudos de significación: valores, normas e intenciones compartidas” (Avila, 2001, p. 33), un tejido cultural que puede visualizarse como el resultado de un proceso activo de construcción simbólica de la realidad.

La polis es una forma de vida, producida culturalmente, en donde las personas intercambian sus saberes. Es desde esta lógica que los ciudadanos y ciudadanas entienden el conocimiento y deducen el modo de cómo serían parte constitutiva de la escuela, aceptando que su dimensión de sujeto histórico les concede una dimensión privilegiada. De este modo afianzan los procesos participativos y de resistencia social desde el microsistema, usando como mecanismos de lucha los saberes intercomunicados. “Es en el plano de los saberes locales donde se han desarrollado las prácticas más fecundas de ejercicio de una democracia participativa y de una ciudadanía activa” (Pontual, 1996, p. 88), donde no se niega el yo social del otro, lo cual implica la posibilidad de que cada sujeto sea capaz de observar la realidad sociocultural desde su propia dimensión y desde la dimensión de otras realidades.

Finalmente, los principios de la escuela social, tales como la reflexión, el diálogo y la comprensión, son esencialmente un “juicio de valor” (Valdés, 2004, p. 26), profundamente asertivos de la realidad. Con la acción y la participación del profesorado y de los alumnos en el diseño y el desarrollo

UNA MIRADA AL ROL SOCIAL DE LA ESCUELA

de estos juicios de valor se proyecta la educación hacia el mejoramiento de los aprendizajes significativos en el aula y la resignificación de la sala de clase como un espacio que permite la formación social y cultural de los actores comunitarios, de cara a los grandes desafíos que impone la nueva era del informacionalismo en nuestra compleja sociedad moderna.

Notas

¹ El concepto de polis se usa para resignificar el papel de la escuela en la formación ciudadana y en la formación cultural de todos quienes participan del sistema que funciona dentro de la escuela.

² El rol que cumplen los intelectuales y las personas en la legitimación de sus realidades que se construyen socialmente se encuentra claramente descrito en un texto clásico de la sociología (Berger y Luckman, 1998).

Referencias

- Ascencio, S. (1999). *Escuelas y comunicación*. Santiago: Arcis.
- Ávila, R. (2001). *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Antropos.
- Berger, P. y Luckman, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Eibsfeldt, E. (1978). *El hombre pre-programado*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"*. Madrid: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata
- Lavin, S. (2002). *La propuesta Siga*. Santiago: Lom.
- Pontual, P. (1996). *Construyendo una pedagogía democrática del poder*. Barcelona: Gedisa.
- Saavedra, S. (2002). *Discusiones en torno al concepto de ciudadanía*. Santiago: Ser.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Soto, V. (2000). *Desafíos de la educación y el currículum en el proceso de modernización en Chile*. Santiago: Tiberiades.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Valdés, H. (2004). *Evaluación del desempeño docente*. Santiago: UBB.

Recibido: 13 de septiembre de 2005

Revisado: 25 de noviembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006

ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS

Mar Elizondo Smith

Universidad de Morelos, México

Obra reseñada:

Valadez Sierra, M. de los D., Betancourt Morejón, J. y Zavala Berbena, M. A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención: una perspectiva para docentes*. México: El Manual Moderno.

La obra *Alumnos superdotados y talentosos* es el resultado de un esfuerzo de investigación de un equipo de especialistas en el área de la psicología y de la educación. La doctora María de los Dolores Valadez Sierra es coordinadora del Laboratorio de Psicología y Educación Especial del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, además de ser la delegada en México de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. El maestro Julian Betancourt Morejón es director del Centro de Estudios e Investigación de Creatividad Aplicada y catedrático del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Es también poseedor del Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación 2002. La doctora María Alicia Zavala Berbena se desempeña como profesora de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, además de ser miembro del World Council for Gifted and Talented Children.

Partiendo de la trayectoria profesional de cada uno de los autores, el lector puede anticipar que esta obra sea un producto serio.

Es poco lo que en México y el resto de Hispanoamérica se ha escrito y publicado sobre la identificación, evaluación e intervención de alumnos superdotados y talentosos, así como sobre la función que le corresponde desempeñar al docente, al directivo, al administrador y al profesional de la educación en estos casos, en cada nivel educativo. Aun cuando los contenidos temáticos de la obra tienen un énfasis acentuado en la educación básica, también brindan pautas de intervención con alumnos jóvenes de nivel medio y superior.

Este libro brinda una perspectiva amplia de los alumnos con aptitudes sobresalientes. El esfuerzo de escribirlo este libro demandó a los coordinadores de la obra convocar a especialistas reconocidos en el ámbito internacional; basta ver la lista de colaboradores en las primeras páginas. Con el fin de que sus investigaciones ofrecieran al lector una amplia visión del tema, los artículos se presentan con un tratamiento y rigor científico, pero con un lenguaje claro; en algunos casos, incluso se apoyan en esquemas y gráficos para facilitar su mejor comprensión. Dado que se trata de un asunto sobre el que se seguirá investigando, algunos capítulos proponen interrogantes y aspectos a debatir,

ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS

los cuales serán de gran apoyo, particularmente para los especialistas, diseñadores curriculares e incluso para políticos educativos.

La obra proporciona pautas de orientación para padres con hijos sobresalientes, así como estrategias para la formación de profesores y equipos psicopedagógicos. Esto viene a dar nueva luz al campo de la educación y la psicología, aun cuando esta atención se encuentre en construcción.

Nohemí García García, directora de Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación en México, cuestiona en el prólogo: ¿Qué sentido tiene hacer un estudio tan exhaustivo sobre el tema de los sobresalientes? A lo que responde que, en el ámbito del análisis y la práctica educativa, este libro sin duda resulta un sustento que permite puntualizar los conceptos, a fin de hacer factible la comunicación y el desarrollo de aplicaciones educativas consistentes.

La obra reúne a toda una serie de profesionales de lengua castellana dedicados al tema de las aptitudes sobresalientes para llenar este vacío de información, quienes abren las puertas de sus investigaciones, esfuerzos y experiencias a padres de familia, psicólogos, pedagogos, comunicadores, pediatras, neurólogos y al público interesado, pero sobre todo a los educadores, invitándolos a todos, y en especial a estos últimos, a la acción reflexiva sobre su práctica educativa y a la toma de conciencia de la importancia de abrirles un espacio a los alumnos con aptitudes sobresalientes en su salón de clases.

Mediante los diferentes conocimientos teóricos y prácticos que contiene, *Alumnos superdotados y talentosos* fomenta la reflexión en la acción e invita a la acción reflexiva. Además refuerza las

experiencias innovadoras que muchos maestros tienen en sus aulas con alumnos talentosos, creativos e inteligentes; asimismo, ofrece una variedad de sugerencias y alternativas para la atención y el enriquecimiento de éstos, desde edades tempranas hasta la juventud, por medio de un diálogo sencillo y realista.

La estructura del texto puede servir para comprender la ambición integradora de los coordinadores de la obra y los límites actuales de la problemática de lo sobresaliente. El lector se va a encontrar con 19 capítulos bien documentados científicamente, pero sin caer en el academicismo ni en la sobrecarga de citas, que tratan el mismo fenómeno pero con diferentes matices semánticos y que convergen en cinco conceptos básicos: creatividad, inteligencia, motivación, habilidades sociales y contexto.

Desde el primer capítulo se puntualiza el contexto en México, dónde se utiliza el término alumnos con aptitudes sobresalientes, diferenciándolo de alumnos superdotados. La definición inicial del primer término lo enuncia la Secretaría de Educación Pública (1991) en el documento *Paquetes didácticos para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel primario*. En la actualidad se reconoce que ambos significados no son equivalentes, pues mientras alumno superdotado se refiere a una configuración cognitivo-afectiva compleja y específica, el concepto de alumnos con aptitudes sobresalientes es más amplio, en cuanto incluye formas diferentes de expresión de las aptitudes sobresalientes tales como ser superdotado, talentoso, prodigioso y precoz.

Los autores presentan cuatro enfoques teóricos explicativos del fenómeno de la superdotación y el talento: (a) modelo de capacidades intelectuales, (b) modelo orientado al rendimiento, (c)

modelo cognitivo y (d) modelo sociocultural. Cualquier modelo que el lector adopte para mirar a través de él, lo ayudará en el estudio y atención de alumnos de cualquiera de los cuatro tipos de talentos, en función de cómo la sociedad los clasifica: raros, adicionales, de cierto nivel y anómalos.

En la actualidad se define a los talentosos como “aquellos alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas”. Así se puede hablar de talento matemático, verbal, académico, motor, social, artístico, musical y creativo, entre otros. Cuando estos rasgos se dan en una persona se afecta su entorno, desde el familiar, comunitario, social y escolar, y corresponde a los agentes involucrados intervenir para la correcta identificación y evaluación.

El subtítulo de la obra es *Una perspectiva para docentes* pero después de

leerla, lo modificaría por *Una perspectiva para psicólogos y docentes*.

Por último, con mucha responsabilidad, se puede afirmar que este libro está pensado para educar para el cambio de actitud y de práctica de psicólogos y educadores en torno de la población que nos ocupa. Se espera que cada lector que lo tenga en sus manos lo convierta en una herramienta de trabajo que le permita actualizar su labor y sea un apoyo didáctico valioso, entendiendo como herramienta, todas las ideas y experiencias que se aprenden de cada uno de los autores y que serán modificadas y compartidas con los alumnos. Los autores de este texto formativo confían en el trabajo realizado, caracterizado por el pensar, sentir y compartir con muchos colegas que día a día defienden el derecho de estos niños a una educación de acuerdo con sus potenciales y talentos.