

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA**



**TESIS DE GRADO
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD EN NIÑOS/AS DE 7 A 12
AÑOS: UNIDAD EDUCATIVA BOLIVIANO JAPONÉS Y CONSERVATORIO
PLURINACIONAL DE MÚSICA**

**POSTULANTE: NICOLÁS SALINAS SELAYA
TUTORA: LIC. SUSANA DORA ELENA ARAMAYO SALINAS**

**LA PAZ – BOLIVIA
Septiembre, 2017**

DEDICATORIA

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre Silvia.

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A mis familiares.

A mis hermanos por ser el ejemplo de vida, de quienes aprendí aciertos y de momentos difíciles y a todos aquellos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis. ¡Gracias a ustedes!

A mis maestros.

Lic. Susana Aramayo por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de esta tesis; al Lic. Alexis Olivares por su apoyo ofrecido en este trabajo; a la Lic. Roció Peredo cuyo ejemplo me enseñó que la perseverancia siempre es recompensada.

A mis amigos.

Que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos: Wendy Prado, Daniel Loza, Richard Cruz, Melissa Elías, Edson Aguilar y a mi amada patrulla por haberme ayudado a realizar este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis de grado, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte del autor y la Maestra guía de tesis, no hubiese sido concluida sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas e instituciones que a continuación citaré:

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a los profesores de la carrera de Psicología de la Universidad Mayor de San Andrés, además a todo el personal de la Universidad, tanto de la Facultad de Humanidades, como de Secretaría General, Dirección, Recepción, Administración, TIC's, Biblioteca, Mantenimiento, Limpieza y Fotocopias, ya que dentro de los ámbitos que a cada uno le competen han logrado que mi formación académica sea productiva y enriquecedora.

A la Unidad Educativa Boliviano Japonés y al Conservatorio de Música Plurinacional, por la predisposición y colaboración que han permitido la aplicación de las pruebas y por tanto la elaboración del presente documento. Permitiéndome así finalizar la investigación y en consecuencia el ciclo de pre grado.

ÍNDICE

INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Pregunta de investigación	9
2. OBJETIVOS	10
2.1 Objetivo general.....	10
2.2 Objetivos específicos.....	10
3. JUSTIFICACIÓN	10
4. HIPÓTESIS	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	14
1. CREATIVIDAD	14
1.1 Definición de creatividad	16
1.2 El esquema cuatripartito de la creatividad	18
1.3 Indicadores de la creatividad.....	27
1.4 Estilos de pensamiento en la creatividad.....	37
1.5 Niveles de la creatividad.....	39
1.6 Períodos evolutivos del niño en función a la creatividad	40
1.7 La creatividad en la educación musical	42
2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	44
2.1 Las emociones.....	44
2.2 Antecedentes de la inteligencia emocional	46
2.3 Definición de inteligencia emocional	48
2.4 Dimensiones de la inteligencia emocional	51
2.5 Inteligencia emocional y creatividad.....	61
3. MARCO REFERENCIAL.....	65
3.1 Unidad Educativa “Boliviano Japonés”	66
3.2 Conservatorio Plurinacional de Música	68
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	70
1. TIPO DE ESTUDIO	70
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	71
3. VARIABLES	71
3.1 Conceptualización de variables.....	72
3.2 Operacionalización de variables	72
4. POBLACIÓN Y MUESTRA	74
4.1 Población	74
4.2 Muestra	74

5.	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	75
5.1	Técnica de Test o pruebas.....	76
5.2	Test de Abreacción para la Creatividad – TAEC.....	76
5.3	Instrumento de inteligencia emocional para niños.....	79
6.	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN.....	81
7.	PROCEDIMIENTO.....	83
CAPÍTULO IV: ANALISIS Y PRESENTACION DE RESULTADOS		86
1.	DATOS SOCIODEMOGRAFICOS	86
1.1	Distribución de casos por edad.....	86
1.2	Distribución de casos por sexo	87
2.	RESULTADOS DEL TAEC.....	88
2.1	Abreacción o resistencia al cierre	88
2.2	Originalidad.....	89
2.3	Elaboración.....	90
2.4	Fantasía	92
2.5	Conectividad.....	93
2.6	Alcance imaginativo.....	94
2.7	Expansión figurativa	95
2.8	Riqueza expresiva	96
2.9	Habilidad gráfica.....	96
2.10	Evaluación general de la creatividad	97
3.	RESULTADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	98
3.1	Autoconocimiento	99
3.2	Autocontrol.....	100
3.3	Motivación.....	101
3.4	Expresividad emocional.....	102
3.5	Habilidades sociales.....	103
3.6	Evaluación general de la inteligencia emocional	104
4.	CORRELACIÓN DE VARIABLES.....	105
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....		107
1.	CONCLUSIONES	107
2.	RECOMENDACIONES.....	114
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA		117
ANEXOS		122
1.	TEST DE ABRECCIÓN PARA EVALUACION DE LA CREATIVIDAD	122
1.1	Plantilla de figuras	122
1.2	Criterios para la evaluación.....	123
2.	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	128
2.1	Test original	128

2.2	Test inteligencia emocional modificado	130
3.	TABLAS DE RESULTADOS	132
3.1	Datos sociodemográficos	132
3.2	Resultados creatividad	133
3.3	Resultados inteligencia emocional	137

INTRODUCCION

Desde sus orígenes, e inicialmente para sobrevivir, el ser humano ha tenido que enfrentarse a muchos obstáculos que le han exigido no sólo adaptarse al medio ambiente sino también modificarlo. Gracias a su inteligencia, ha sabido adecuar la realidad a sus propias necesidades, ha sido capaz de utilizar la naturaleza y perfeccionarla acomodándola al modo de ser y a las demandas humanas.

Para lograrlo se ha visto en la necesidad de asociarse a sus congéneres puesto que su entorno le exigía un trabajo conjunto; es más, desde su nacimiento, y a diferencia de otros animales, las personas requieren de otros para su cuidado; esto ha llevado a pensar que el ser humano es intrínsecamente un ser social. Pero también ha requerido de inteligencia y creatividad para modificar el medio en beneficio propio, ya sea en un afán de supervivencia, para facilitarse las labores a realizar o simplemente para obtener mayor comodidad, lo cual ha logrado exitosamente.

Por muchos años se asumió que los muchos logros conseguidos se debían a la facultad cognitiva que posee el hombre, bajo la cual es capaz de llevar a cabo descripciones detalladas de los objetos externos y situaciones, análisis, reflexiones, cálculos matemáticos, entre muchos otros. Sin embargo, y con el tiempo, se llegó a aceptar que las habilidades cognitivas no se refieren simplemente al intelecto o al razonamiento de las situaciones sino que también incluyen otras habilidades como por ejemplo la creatividad y que en conjunto han hecho posible el avance científico y el posicionamiento del hombre sobre su entorno.

De igual forma hoy en día se reconoce que la sociabilidad no es simplemente un aspecto que está plasmado en la genética del ser humano y por tanto un elemento sobre el cual no es preciso trabajar porque ya se lo posee. Es más, en una época en que las comunicaciones no exigen la relación “cara a cara”, cada vez más es posible observar dificultades en el reconocimiento, control y expresión emocional lo que incide significativamente en la forma como las personas se relacionan entre sí y los resultados (positivos o negativos) que consiguen de dicho relacionamiento.

De éste reconocimiento es que nace lo que se denomina inteligencia emocional, vista como aquella capacidad para saber identificar las emociones propias y de los demás y a partir de ello emplearlas para mantener un equilibrio personal y una interacción óptima con la gente del entorno.

La aceptación por parte de la ciencia, que las relaciones sociales (y consecuentemente las emociones) son importantes para el éxito de la persona y que la creatividad es una capacidad que permite mayor apertura, flexibilidad y con ello mayor cantidad de propuestas de solución para diferentes problemáticas, han incidido positivamente en la educación al interior de la cual cada vez más se habla de una formación integral en la que a la par del aprendizaje teórico analítico que se ofrece es necesario que también se incluya la formación emocional y la creatividad.

Sin embargo, se debe aceptar que a pesar de los cambios que se van suscitando en el ámbito educativo ni una ni otra (ni creatividad ni inteligencia emocional) están todavía presentes en la mayoría de las escuelas y se trata más bien de una visión idílica o restringida a experiencias pioneras en algunos sitios. Falencia ésta que afecta en gran medida, mucho más considerando que la población con la que se trabaja está constituida en su

mayoría por niños y adolescentes que se están formando moral, social y afectivamente y que en un futuro próximo requerirán de todas las habilidades posibles para hacer frente a un contexto cada vez más complejo y de altas exigencias.

Por estas razones la presente investigación se basa fundamentalmente en la creatividad y la inteligencia emocional, en el entendido de que es necesario estudiarlas más a fondo para que de ello se desprendan nuevos conocimientos que permitan insertarlas al ámbito educativo de forma más eficaz.

La investigación presenta cinco capítulos, el primero dedicado al problema y objetivos de investigación, el cual permite visualizar un panorama general acerca de la problemática social y educativa a la cual se circunscribe el estudio y los objetivos que se requiere alcanzar para contestar la pregunta de investigación. En él se plantea como propósito central el determinar la relación entre creatividad e inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años del Conservatorio Plurinacional de Música y de la Unidades Educativa Boliviano Japonés.

El segundo capítulo está dedicado al marco teórico en el que se presentan no sólo conceptos sino construcciones teóricas, diferentes abordajes y visiones acerca de la creatividad y la inteligencia emocional. El tercer capítulo comprende el método que sustenta el estudio que se enmarca en una investigación cuantitativa, donde se imponen los criterios precisos y apropiados para lograr los objetivos.

Como cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados en el trabajo de campo. La interpretación de los datos se expone de manera comparativa, considerando el trabajo con dos

poblaciones, cada una con características específicas, pero siempre en el marco de las dos variables de estudio: la creatividad y la inteligencia emocional.

Finalmente, el quinto capítulo hace referencia a las conclusiones que resultan de un análisis crítico entre los datos obtenidos y la teoría que sustenta el estudio; asimismo, las recomendaciones son un efecto de todo el material teórico y empírico analizado.

CAPÍTULO I: PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad actual ya no sólo requiere de personas que se hallen formadas intelectualmente, sino que las necesidades exigen que también sean críticas, innovadoras, flexibles y creativas, personas capaces de hacer frente a situaciones que no se encontraban previstas, que sean flexibles al momento de analizar el entorno y en base a diversas perspectivas puedan concebir soluciones alternativas e innovadoras, personas que además tengan una alta tolerancia al fracaso de tal manera que puedan convertir las experiencias negativas en oportunidades para el aprendizaje y para nuevos cambios.

Claro está que el desarrollo de estas habilidades no puede simplemente dejarse como tarea a las universidades u otros centros de formación superior, sino que es preciso que comience en las escuelas y colegios, cuando las personas están más receptivas al aprendizaje relacionado con la formación personal. Pero a pesar de este reconocimiento y a pesar de que el mismo Estado Plurinacional de Bolivia determina que la educación debe estar enfocada no sólo en la adquisición de conocimientos sino en su puesta en práctica y al interior de estos incluye a la creatividad¹, pareciera ser que Carl Jung, famoso psicoanalista, tenía razón al decir que “el problema de la mayoría de los seres humanos es que nacen siendo originales y mueren siendo duplicados”.

¹ La Ley 070 de diciembre de 2010, Ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en su art. 5 (Objetivos de la educación) numeral 1 establece: “[...] La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 6).

Donde supuestamente se debería incentivar el pensamiento creativo, la originalidad, la flexibilidad, la curiosidad, (colegio, escuela) es justamente donde se exige lo contrario bajo la consigna que es preciso que los niños aprendan, desde pequeños, a adaptarse y acatar la normativa social y aprender de los adultos que “siempre” tienen la razón (cultura adultocentrista). Esa lucha entre lo que cada quien “es” y lo que “debería ser” (ya sea por las expectativas familiares y sociales o simplemente por la disciplina) por lo general concluye con “duplicados”, con personas muy parecidas entre sí, que actúan de manera similar, que piensan casi de la misma forma y que hacen “sólo lo que hay que hacer”.

El proceso de ser creativo, de desarrollar la creatividad, parte de un entorno en el que el sujeto tenga la “libertad” para probar², para aprender, para experimentar; un ambiente en el que no se le presentan las soluciones sino más bien que se le motive a encontrarlas, un espacio en el que las cosas “no estén mal hechas” sino que puedan hallarse otras alternativas mejores para realizarlas. De aquí la necesidad de dar mayor realce a la creatividad, para que sea entendida y aplicada en todas sus dimensiones, para que al interior de la educación realmente se convierta en una transversal que al ser empleada en todas sus instancias se convierta en el pilar del quehacer humano.

Visto desde esta perspectiva se podría decir que los problemas actuales, que las necesidades de la sociedad presente, requieren respuestas urgentes y con un grado de creatividad acordes a las demandas/facilidades educativas y tecnológicas. Por ende, las alternativas para la práctica educativa deben

² Tal y como lo define la ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, en su art. 3 referido a las bases de la educación en el que en el numeral 14 define a la educación como “[...] liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 5).

ajustarse al interjuego entre necesidades e intereses infantiles, cultura y sociedad, para lo cual es necesario replantearse el quehacer cotidiano en las aulas, respetar por sobre todo a los niños, y ser críticos de las modas pedagógicas que detentan el éxito a costa de la infancia.

Sin embargo, no sólo existe una falencia en cuanto a la creatividad al interior de la educación inicial, primaria, secundaria y hasta superior, sino que también hay otro elemento que no es tomado en cuenta a pesar de su gran importancia: la capacidad de interacción social. Y cuando se habla de interactuar entre personas inicialmente hay que asumir la relación interna que tienen las personas consigo mismas; esto es, cómo manejan sus emociones, pensamientos, sentimientos y actitudes.

En este campo, tan desarrollado en las últimas cinco décadas, muchas teorías han surgido pero quizás ninguna con tanta fuerza como lo ha sido la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional plantea que no es suficiente contar con conocimiento, con técnicas y la forma cómo aplicarlas para ser exitoso, sino que también es preciso considerar la forma en que las personas se relacionan con otras a partir de sus emociones, y cómo estas influyen en su forma de ser y percibir la vida. Además, esta teoría demostró que personas con alto coeficiente intelectual no necesariamente obtendrían éxito y tendrían una adecuada calidad de vida, puesto que al no saber reconocer y controlar sus emociones, lo más probable es que fuesen aisladas por su entorno y no consideradas en ámbitos laborales y sociales.

Y la sociedad no requiere en este momento grandes genios que estén exentos o en la periferia de sus comunidades sino más bien necesita de gente comprometida, con valores, capaz de sensibilizarse con la realidad

social y buscar respuestas para sus múltiples demandas. Al respecto, la Ley Avelino Siñani si bien no hace referencia exacta al manejo emocional sí lo hace en lo referente a la interacción³, considerando la misma como un objetivo⁴ primordial pero lamentablemente no de la educación en general sino específicamente de la educación superior.

Aun así se realza la necesidad de formar personas que sean capaces de convivir en armonía con su entorno y en este sentido no hay mejor espacio que la escuela y el colegio para empezar con esta formación personal. Problemáticas tales como el bullying, el bournout (que se presentan en altos índices en el ámbito educativo en relación a los profesores), la falta de cooperación entre todos los actores involucrados en el aprendizaje y otras más, se verían disminuidas si se introdujera la inteligencia emocional como un instrumento para fomentar el óptimo crecimiento individual y la interacción social.

Sin embargo, en el sistema educativo se asume que estos aspectos son de responsabilidad familiar; mientras las familias piensan que es en la escuela y el colegio donde los niños aprenderán y afincarán valores, manejo emocional, relacionamiento social, deslindando ambas partes su responsabilidad.

Ahora bien, la creatividad y la inteligencia emocional no sólo están relacionadas por la poca importancia que se les da en el ámbito educativo,

³ La Ley 070 de diciembre de 2010, Ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en su art. 52 (Formación Superior Universitaria) define a la formación superior universitaria como : “[...] el espacio educativo de la formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica-tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad, para contribuir al desarrollo productivo del país expresado [...] (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 23).

⁴ Ley 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, art. 53. (Objetivos [de la formación superior universitaria]), numeral 5: “Promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 24).

sino que también ambas se generan en la misma estructura cerebral (sistema límbico) y, de alguna manera, una influye en la otra. Una persona creativa puede canalizar sus emociones a través de sus obras, un músico debe interpretar con pasión (emotividad) las composiciones que toca y puede sentirse motivado para dar libertad a su expresión creativa si sabe emplear sus emociones de la forma correcta.

Una persona puede también emplear la creatividad para dar solución a los problemas personales y sociales que se le presentan en la vida; puede afrontar frustraciones y fracasos, ser flexible al momento de tomar decisiones, considerar varias alternativas (perspectivas de la realidad) para encontrar la solución más satisfactoria en su vida cotidiana. En síntesis ambas, creatividad e inteligencia emocional, pueden relacionarse tanto en su concepción como en la práctica.

De allí el interés de realizar un estudio que determine si realmente existe una relación entre estas dos variables fundamentales para que a partir de los resultados encontrados se pueda no sólo destacar la importancia de la creatividad y la inteligencia emocional, sino también plantear algunos enfoques en relación a formas de trabajo en el ámbito escolar que incluyan ambos aspectos.

1.1 Pregunta de investigación

¿Podría existir correlación entre creatividad e inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años, a partir de resultados obtenidos en el Conservatorio Plurinacional de Música y la Unidad Educativa Boliviano Japonés?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Determinar la correlación existente entre creatividad e inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años del Conservatorio Plurinacional de Música y la Unidad Educativa Boliviano Japonés.

2.2 Objetivos específicos

- Establecer el nivel de creatividad en niños de 7 a 12 años de la Unidad Educativa Boliviano Japonés y el Conservatorio Plurinacional de Música.
- Establecer el nivel de Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años de la Unidad Educativa Boliviano Japonés y el Conservatorio Plurinacional de Música.
- Determinar las diferencias existentes en creatividad e inteligencia emocional en niños de la Unidad Educativa Boliviano Japonés y el Conservatorio Plurinacional de Música.

3. JUSTIFICACIÓN

El niño inicia su proceso de escolarización cargado de energía emocional, aspecto por el cual busca comunicar sus sentimientos y emociones que no necesariamente se ven reflejados en el ámbito instruccional, sino más en el área de interacción social; de allí que el ambiente escolar sea el lugar más propicio para hacerlo.

Por otra parte, el niño es creativo; no teme aventurarse a intentar diferentes formas de solucionar los problemas que se le presentan ni tampoco a

indagar sobre lo que ocurre en su entorno, pues esta es la forma en la que aprendió a conocerlo y que se apropió de él; es curioso, pregunta, quiere ser parte de todo, dice lo que piensa y siente.

En otras palabras, se está ante un ser humano en formación que espera que los adultos que se hacen cargo de su educación puedan guiarle en un desarrollo de habilidades, fortalezas, potencialidades que le permitan hacer frente en el presente y en lo posterior a los cambios vertiginosos de las sociedades, tanto para aceptarlos como también para construir o transformar la realidad a partir de ellos; asegurando, de esta manera, la participación activa, la sensibilidad hacia los problemas, la fluidez y la redefinición de situaciones en beneficio de todas y todos.

Todo ello no sólo a través de la instrucción teórica sino también permitiéndole vivenciar los aprendizajes a través de la práctica, dejándole cultivar y afinar su creatividad y dándole las herramientas para que emplee sus propias emociones como energía motivadora y medio para establecer relaciones sociales saludables.

Justamente esto está plasmado en la Ley Avelino Siñani⁵, en la que se concibe como una finalidad de la educación la formación integral de los educandos a partir del desarrollo de sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas. Sin embargo, la realidad es diferente. No se respetan las diferencias y se intenta encausar a todos los niños en un solo camino y bajo una óptica general.

⁵ Art. 4 (Fines de la Educación), numeral 2: “Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 5).

Es por ello que el presente estudio se enfocó en estos dos elementos tan importantes en la educación de los niños: creatividad e inteligencia emocional. Los datos obtenidos proporcionan un panorama sobre el nivel de en qué se encuentran los niños en estas dos dimensiones fundamentales para su desarrollo y así poner en discusión el actual proceso de formación presente en escuelas y colegios.

Desde una perspectiva propositiva, los resultados permitirán plantear no sólo la razones por las cuales es tan necesaria la introducción “real” de la creatividad y la inteligencia emocional en el ámbito educativo, sino también la manera de relacionarlas en el aprendizaje en el entendido de que la inteligencia emocional está muy ligada a la creatividad; la forma cómo se regulan las emociones puede servirse de la creatividad ya que a través de ella y en función a aspectos tales como la flexibilidad y originalidad se puede asumir cada situación como nueva, visualizarla desde otras perspectivas y emplear nuevas formas de controlar los eventos y las emociones a los que se hace frente.

De la misma forma es posible emplear las emociones para generar mayor inclinación a la creatividad, basándose especialmente en su componente motivacional.

El desarrollo de la creatividad permitirá que los niños encuentren nuevas soluciones a las problemáticas que viven a diario, pero sumado a ello, con la inteligencia emocional, podrán usar las emociones como fuente de motivación para poner en práctica estas soluciones y por sobre todo, intentarlas en un medio de cooperación y coordinación con sus pares, profesores y familiares.

4. HIPÓTESIS

H₁: A mayor nivel de creatividad, mayor nivel de inteligencia emocional y viceversa.

H₂: A menor nivel de creatividad, mayor nivel de inteligencia emocional y viceversa.

H₀: No hay relación entre los niveles de creatividad e inteligencia emocional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. CREATIVIDAD

El término “creatividad” se deriva del latín *creare* que significa producir o crear algo; si bien es cierto que antiguamente esta palabra se encontraba vinculada de manera exclusiva a la religión, por ser Dios el genuino Creador que hace brotar todo *ex nihilo*⁶, al pasar del tiempo ha adquirido un renovado interés social, psicológico y educativo (Martínez Otero, 2007, pág. 122).

Habitualmente se considera a Galton (1869) como el iniciador de la investigación científica sobre la creatividad, con su obra *Hereditary Genius* (Martínez Otero, 2007, pág. 122), pero quizás a quien más se relaciona con ello es a Joy Paul Guilford quien en 1950 da un discurso pronunciado ante la Asociación Americana de Psicología; pionero en investigaciones empíricas sobre procesos creativos, Guilford desarrolló su trabajo en la Universidad de Southern California mientras realizaba un *Proyecto de Investigación de Aptitudes*. Ya en esa época, Guilford y sus colaboradores propusieron un listado de habilidades que estarían presentes en las personas creativas (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24), entre las que se encontraban la fluidez, originalidad, flexibilidad, elaboración y otras que hoy por hoy siguen siendo las características de los sujetos creativos.

De allí para adelante han sido muchos los investigadores que han profundizado en el tema de creatividad y han aunado sus esfuerzos no sólo para aclarar lo que es y cómo se manifiesta sino también para dar las pautas necesarias para su desarrollo en todo ámbito y a toda edad. Entre ellos,

⁶ *Ex nihilo* es una locución latina que puede traducirse como “de la nada” o “desde la nada”. De allí que se diga que Dios creó el mundo de la nada.

Viktor Lowenfeld quien en base a las categorías de Guilford propuso cuatro tipos de factores: 1) sensibilidad para los problemas, 2) variabilidad, 3) movilidad y 4) originalidad. Bob Flanagan en 1958 quien utilizó los términos de genialidad o inventiva para señalar la forma superior del pensamiento de tipo creativo (Esquivias Serrano, 2004, pág. 8).

En cuanto a las dimensiones de la creatividad Alfred Edward Taylor en 1959 profundizó en ellas, determinando cinco dimensiones en niveles de profundidad: nivel expresivo, productivo, de originalidad, renovador y supremo; así sitúa a la creatividad como la máxima capacidad inteligente.

Posteriormente Hugh MacLeod, en 1963 demostró que algunas de las investigaciones americanas se encontraban sesgadas por los trabajos de Wertheimer, debido a que este autor utiliza el término de “creatividad” como sinónimo de “productividad”, siendo entonces cuando surge el estudio de la creatividad visto como “pensamiento creativo” (Esquivias Serrano, 2004, pág. 9).

Paul Torrance, también en 1963, se abocó a estudiar las causas del desarrollo de la creatividad en los niños, especialmente en los ambientes educativos, analizando las causas que reprimen la creatividad y buscando las características del niño creativo. En torno a lo anterior concluye que los niños creativos son vistos como “atípicos”, tanto por sus profesores como por sus compañeros de clase, por lo que generalmente, tanto sus maestros como sus compañeros, de una forma u otra, los reprimen.

Sternberg (1985, en Esquivias, 2004), llevó a cabo una investigación en la que intentó determinar las teorías implícitas sobre la creatividad, la inteligencia y la sabiduría. Como resultado definió ocho componentes del sujeto creativo: ve las cosas de manera nueva, es integrado e intelectual,

tiene gusto estético e imaginación, es hábil para tomar decisiones, es perspicaz, tiene fuerza para el logro, curiosidad e intuición (Esquivias Serrano, 2004, pág. 13).

Por otra parte, Csikszentmihalyi (1988, 1998, 1999, en Esquivias, 2004), autor de innumerables investigaciones, ha generado una propuesta ambiental la cual se basa en la teoría de sistemas. Ha dedicado más de treinta años a las investigaciones que versan sobre estudios del individuo creativo (como viven y trabajan); señala que las personas creativas son seres complejos, los cuales son: enérgicos y tranquilos, inteligentes e ingenuos, disciplinados e irresponsables, imaginativos y realistas, orgullosos pero humildes, rebeldes y conservadores, etc. (Esquivias Serrano, 2004, pág. 14).

Y como los anteriores, muchos más estudiosos se dieron al trabajo de investigar sobre creatividad: Albertina Mitjás, Robert Sternberg y Todd Lubart, Mauro Rodríguez Estrada, Howard Gardner, Edward De Bono (Esquivias Serrano, 2004, págs. 14-15). De allí también que existan tantas definiciones de creatividad como se verá en el acápite siguiente.

1.1 Definición de creatividad

Entre los conceptos de creatividad que se tienen figura el de Stein (citado en Dadamia, 2001) que indica que la creatividad es un proceso que da como resultado una obra personal que tiene que ser aceptada como útil y satisfactoria por un grupo social en un momento determinado del tiempo. Para Margaret Mead, por otro lado, la creatividad es un descubrimiento y expresión de algo que se constituye en una novedad para aquel quien lo crea y por lo tanto se convierte en una realización en sí misma (Dadamia, 2001, pág. 46).

Teresa Amabile, por su parte, indica que es preciso dejar de buscar criterios definitorios totalmente objetivos y adoptar una definición operativa basada en criterios subjetivos fiables. Propone trabajar con definiciones como la que sigue: “Un producto o respuesta será juzgado como creativo en la medida en la que sea novedoso, apropiado, útil, valioso a la hora de dar respuesta a un problema dado y la tarea en cuestión sea heurística, más que algorítmica” (Amabile, 1983, pág. 360).

Analizando las definiciones anteriores claramente se reconoce que el concepto de originalidad se encuentra siempre presente en las definiciones de creatividad; hay autores que lo admiten en un sentido individual; otros, en sentido social y otros que participan de ambos enfoques. A ello se añade un segundo elemento que determina que el producto del acto creativo debe ser valioso.

Y como estas definiciones hay muchas más; por ello y ante tal cantidad de conceptualizaciones y aunque no existe una única definición, en el presente trabajo se empleó la que corresponde a Marín y De la Torre (2001), que al hablar del concepto de creatividad indican:

[...] Todo lo creativo es nuevo, no estaba antes, o no está de esta manera, es, sino absolutamente nuevo, al menos parcialmente. Hay un segundo rasgo que estimamos que implícita o explícitamente aparece en todos, pero que es, al menos en teoría, no tan frecuente como el de la novedad y a veces se silencia o discute, pero estimamos que sin esta otra nota no quedaría bien delimitada la creatividad. Se trata de lo que pudiéramos designar como valioso (Marín Ibáñez & De la Torre, 1991, pág. 96).

Ahora bien, para estudiar la creatividad es posible partir de un esquema cuatripartito propuesto por Valentín Martínez, como se verá en el siguiente apartado (Martínez Otero, 2007, pág. 123).

1.2 El esquema cuatripartito de la creatividad

El esquema cuatripartito está compuesto por el sujeto, el proceso, el producto y el medio.

1.2.1 El sujeto creativo

Cuando se habla de una persona y se la relaciona con la creatividad se buscan en ella los siguientes rasgos (Martínez Otero, 2007, págs. 123-124):

- Independencia de juicio, autonomía: Las personas creativas no sólo poseen independencia sino que también la valoran considerablemente; son inconformes con las normas (lo que no implica necesariamente que quieran o vayan a transgredirlas) pero sobre todo tienen una gran necesidad de autodirigirse puesto que poseen seguridad en sí mismas.
- Pensamiento no convencional: Los creativos son personas que prefieren no acomodarse a lo ya establecido por lo que siempre buscan retos, desafíos intelectuales y cuestiones complejas a resolver y esto debido a que poseen un pensamiento productivo.
- Alto nivel intelectual: Suelen tener una alta inteligencia, aunque claro está no necesariamente una persona inteligente será altamente creativa.
- Tolerancia a la ambigüedad: Se constituye en la capacidad para resistir la incertidumbre o la confusión que se presentarán en el proceso creador puesto que no se siguen pautas preestablecidas.

Desconocer una vía de solución directa suele crear altos niveles de frustración, pero la persona creativa es capaz de superarlos.

- Interés por aspectos teóricos y estéticos: Los creativos suelen inclinarse tanto por la verdad como por la belleza.
- Fluidez y flexibilidad intelectual: La primera, la fluidez intelectual, hace referencia a la facilidad con la cual brotan ideas y respuestas adecuadas; las personas creativas aportan no sólo una sino varias soluciones innovadoras pero a la vez pertinentes con la situación. La flexibilidad, por otro lado, contraria a la rigidez mental, les permite tomar constantemente nuevas direcciones de pensamiento lo que les hace personas más orientadas al cambio.
- Sensibilidad: Los creativos son conscientes tanto de sus necesidades como de las de los demás y reaccionan ante los acontecimientos presentes lo que los lleva a caracterizarse por preocuparse por los problemas sociales y propender a la búsqueda de soluciones.
- Motivación: Están altamente motivados en sí mismos, la motivación intrínseca es parte de su personalidad, aunque también requieren de reconocimiento por las obras producidas.
- Apertura a nuevos problemas: Con frecuencia los sujetos creativos buscan descubrir claves inéditas de la realidad y exploran el entorno desde diferentes perspectivas.
- Tenacidad: Los creativos son perseverantes, no cejan fácilmente en su empeño por alcanzar sus metas y convertir en realidad los proyectos que soñaron.

Si bien no es posible definir de manera lineal y única los rasgos de las personas creativas, los anteriores se constituyen en rasgos afectivo-emocionales y cognitivos que se encuentran en la mayoría de los individuos que muestran altos niveles de creatividad. Pero también es preciso recordar

que los factores genéticos y ambientales (no sólo el temperamento) juegan un rol fundamental en el resultado creativo.

1.2.2 *El proceso creativo*

La creatividad no tiene precisamente un proceso delimitado a seguir puesto que en él se entremezclan elementos racionales e intuitivos. Aun así, y de manera general, se conocen cuatro fases que fueron planteadas por Wallas (1926, en Martínez, 2007), a saber: Preparación, incubación, iluminación y verificación; pero es preciso reconocer que no siempre se dan de manera sucesiva puesto que entre ellas suelen visualizarse solapamientos. “Con acierto se ha señalado que así como las fases de incubación e iluminación parecen espontáneas y no exigen mucho esfuerzo, la preparación y la elaboración exigen intencionalidad y perseverancia” (Martínez Otero, 2007, pág. 125).

La creatividad no aparece súbitamente, por generación espontánea. No es un accidente, sino un proceso continuo: se agregan constantemente pequeñas ideas nuevas a ideas previamente existentes. Los grandes saltos son muy poco frecuentes.

El proceso creativo consta, básicamente, de dos etapas: una “generadora” y otra “evaluadora”. Muchos autores lo descomponen, a su vez, en cuatro “momentos” distintos: Dos conscientes, separados por dos inconscientes (Cortese, 1998, págs. 217-218) y (López Frías, 1999, págs. 87-88):

- a) Preparación: El primer paso, previo a la preparación, consiste en percibir algo como problema, en tomar distancia de la realidad para distinguir un poder ser por detrás, o por encima del ser que se tiene ante sí (Rodríguez Estrada, 1998, pág. 40). Luego, en la preparación

en sí misma, se revisan y exploran las características de los problemas existentes en el entorno, se piensa sobre lo que se quiere intervenir. Algunos autores llaman a esta etapa de cognición, en la cual los pensadores creativos sondean los problemas.

En ella se selecciona y recolecta la mayor cantidad de información posible y viable sobre el problema en cuestión, incluyendo lecturas, indagaciones, averiguaciones, consultas, etc. (Rodríguez Estrada, 1998, pág. 40).

- b) Incubación: Es la etapa en la que el creador se aleja del problema y de forma inconsciente va rumiando las ideas hasta que poco a poco éstas se ordenan y en la mente se generan las soluciones al problema (Bernabeu & Goldstein, 2009, pág. 59). A pesar de que parece un período de inactividad, se produce un procesamiento inconsciente de la información recolectada; al respecto afirmaba Wallas: “el mejor modo de resolver un problema, es formularlo lo más claramente posible haciendo uso de los conocimientos que se tiene sobre la materia, en considerar la cuestión a fondo y pormenorizadamente y luego olvidarlo todo durante un período de tiempo” (Bennassar & Pomares, 1997, pág. 16).

Es, en otras palabras buscar lo que los pensadores del mundo grecorromano llamaron inspiración y que la conseguían a través de divinidades femeninas (las musas) que insuflaban o soplaban sobre sus predilectos; o en la terminología popular “consultarlo con la almohada” (Rodríguez Estrada, 1998, pág. 41).

- c) Iluminación: Se produce el “relámpago creativo”, la inspiración propiamente dicha, el momento en que “caen todas las fichas”. La solución aflora a la conciencia en forma de intuición o *insigh*⁷ (Bernabeu & Goldstein, 2009, pág. 59). Es el *eureka* de Arquímedes,

⁷ Es un término utilizado en psicología proveniente del inglés que se puede traducir al español como “visión interna” o más genéricamente “percepción” o “entendimiento”. Mediante un insight el sujeto “capta”, “internaliza” o comprende, una “verdad” revelada.

en donde repentinamente se contempla la solución creativa; es cuando se “acomodan” las diferentes partes del rompecabezas y resulta una idea nueva y comprensible (Cortese, 1998, pág. 218).

- d) Verificación: Por inspirada que pueda ser una idea, debe ser práctica y factible (Bennassar & Pomares, 1997, pág. 16) de allí que deba ser evaluada (racional y metódicamente) a fin de determinar la validez objetiva y/o práctica de la solución obtenida en la etapa de iluminación; básicamente es la etapa en la que se evalúan y comprueban las soluciones (Bernabeu & Goldstein, 2009, pág. 59). Es la estructuración final del proceso en donde se pretende poner en acción la idea para ver si realmente cumple con el objetivo para la cual fue concebida.

Quizás sea esto uno de los aspectos más interesantes de la creatividad, que requiere en su primera fase, un proceso de distanciamiento de la realidad en la fase de acopio de datos; luego nuevamente aventurarse por el mundo de las ideas y de la fantasía (en la incubación), para finalmente terminar todo o “aterrizar” otra vez en el dialogo intenso e íntimo con la realidad (Rodríguez Estrada, 1998, pág. 44).

En las últimas décadas aportaciones de diversos investigadores han llevado a revisar este modelo y a reducirlo a tres fases (Martínez Otero, 2007, pág. 125):

- 1) Ideación: En la cual la información nueva se combina con la previa y emergen pensamientos totalmente distintos.
- 2) Surgimiento de ideas: En la segunda surgen y se explicitan las ideas más adecuadas y brillantes.

- 3) Evaluación: En la última la creatividad se desarrolla con el concurso de fuerzas del sujeto (internas) y del ambiente (externas) hasta desembocar en un producto nuevo.

Desde otra perspectiva, y en el marco de la psicología cognitiva, se ha asociado el proceso creativo a los modelos de resolución de problemas en los que tras una primera fase de reconocimiento o hallazgo del problema se sigue con la elaboración o búsqueda de la solución para finalmente concluir con la evaluación que no es otra cosa que la revisión del proceso y el estudio de sus posibles aplicaciones (Martínez Otero, 2007, pág. 125).

1.2.3 El producto creativo

El profesor Saturnino de la Torre, investigador español opina que “si el hombre no fuera creativo viviríamos aún en las cavernas, no habría habido desarrollo científico y cultural” (De la Torre, Evaluación para la creatividad TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma, 2003, pág. 28). Crear ha significado inventar productos creativos que han enriquecido la sociedad.

Desde esta perspectiva, para Nickerson, Perkins y Smith (1998, en Martínez, 2007), el producto creativo es la “noción primaria de la familia producto creativo/persona creativa/creatividad” (Martínez Otero, 2007, pág. 125). Es así que cuando algo es reconocido como novedoso y útil recién se puede afirmar que tanto la persona como el proceso que lo ha generado son creativos (aunque es conveniente no confundir creatividad con productividad).

De esta afirmación se puede inferir que un producto creativo debe ser original y valioso. Ambas condiciones son necesarias al momento de evaluar un producto ya que éste si es valioso o útil pero carente de originalidad no

merece ser calificado como creativo. Por otra parte, un producto novedoso pero que es inadecuado para su contexto o no es útil tampoco puede ser calificado como creativo.

Sin embargo, ambos indicadores presentan inconvenientes. La novedad implica la carencia de patrones inmediatos para medirla; por otra parte, lo valioso está erizado de problemas cuando se trata de determinarlo ya que, ¿quién puede o quién será el juez que determine qué es y qué no es valioso? La respuesta es que se pueden distinguir tres grados o niveles para valorar lo que es un producto creativo: puede ser valioso para el círculo afectivo de la persona creadora, para su entorno o medio social o para toda la humanidad (Menchén Bellón, 2009, pág. 18).

No es fácil reconocer en un producto lo que es original, útil, valioso o pertinente. Se requieren puntos de referencia y situarse en un contexto. Aquí entran en juego percepciones y opciones específicas, que sólo alcanzan sentido desde el universo de experiencias en que ocurren. La asignación de valor a un producto determinado no está presidida por la objetividad. Corresponde a procesos de construcción de lo real que no son equivalentes en todas las personas y grupos. Ni lo original, ni lo valioso, pueden ser normalizados (Menchén Bellón, 2009, pág. 20).

Los criterios de novedad y valor son relativos, ya que lo que es novedoso para una persona puede que no lo sea para otra y lo mismo sucederá con el valor. En última instancia el contexto es el que define el valor de un producto, por ello se afirma que “la creatividad sin contexto humano y cultural es una creatividad vacía, ciega, muda y hueca” (Ortiz Ocaña, 2009, pág. 27). De allí que se Alexander Ortiz proponga que el carácter novedoso del producto creativo no deba ser considerado de forma abstracta sino que se considere por un lado el significado que tiene para el sujeto del propio proceso y por

otro, la connotación social que, en última instancia determinará lo que es o no creativo.

1.2.4 *Los medios creativos*

Existen algunas concepciones erróneas de la creatividad bajo las cuales, por ejemplo, se asume que para ser creativo hay que poseer un “don” innato o tener un excepcional nivel cultural (instruccional). Sin embargo, Vigotsky (1995, en Bernabeu & Goldstein, 2009) en su obra *Pensamiento y Lenguaje*, defiende la idea de que la creatividad existe potencialmente en todos los seres humanos y lo que hace falta es desarrollarla; de allí que se pueda afirmar que la creatividad se puede enseñar y aprender y para eso es necesario que se cuente con ambientes propicios (Bernabeu & Goldstein, 2009, pág. 61).

Estos ambientes propicios se traducen en el clima, el cual está determinado por elementos físicos, biológicos, psicológicos, espirituales, socioeconómicos y culturales que rodean a las personas y que les posibilitan a interactuar y actuar de forma continua por lo que la modificación de cualquiera de ellos repercute en los demás. Al hablar de creatividad este entorno es fundamental y parte desde la familia, pasando por la escuela hasta llegar al trabajo. Entornos que son limitantes y rígidos no favorecen al desarrollo de la creatividad, mientras que aquellos en los que los retos son parte de la educación y formación de la persona la promueven (Menchén Bellón, 2009, pág. 21).

Si se parte de la postura de Francisco Menchén (Menchén Bellón, 2009, pág. 21) quien afirma que “las ideas creativas suelen ser muy frágiles y se destruyen con facilidad, cuando surgen hay que cuidarlas. Necesitan un

clima acogedor para que aparezcan” entonces el entorno, el clima, es fundamental.

Csikszentmihalyi (1988, en Menchén, 2009), cuando habla sobre las presiones del entorno expresa: “a lo largo de toda la vida, una persona creativa se ve expuesta a la influencia de profesores, mentores, compañeros de estudio y colaboradores [...] Además, las instituciones [...] y los acontecimientos de la sociedad más amplia en la que uno vive ejercen influencias importantes” (Menchén Bellón, 2009, pág. 21), influencias que afectarán la forma de ser de una persona y que encauzarán su pensamiento en nuevas direcciones.

Una situación personal en la que pareciera que no hay retos, donde todo está controlado y es monótono porque se tienen normas a seguir, con seguridad que no favorece la experimentación, el cambio ni las alternativas creativas a las situaciones, las relaciones y las cosas. Un ambiente extremadamente conservador por lo general envía el mensaje “si no haces las cosas como todos los demás, estás fuera” por lo que impulsa a asumir reacciones rutinarias, perezosas, estereotipadas, todo con la finalidad de “pertenecer” al grupo.

Sin embargo, siguiendo a Csikszentmihalyi, un ambiente totalmente contrario, en el que existe un “diluvio abigarrado de estímulos” tampoco es recomendable, porque origina congestión, presión para tomar muchas decisiones en muy poco tiempo; cambios cuya consecuencia no está clara para la persona puesto que no se sabe a qué se deben y que se traslapan con otros cambios, pueden más bien conducir a la confusión y de ahí saltar a la regresión o paralización.

El ambiente estimulante para el cambio creativo, por tanto, está en relación a la velocidad de cada persona; el sentido de oportunidad depende de la percepción distinta y clara de quien quiere hacer el cambio (Aznawrian, 2011, pág. 135).

Ahora bien, en el espacio educativo, en el aula, el clima está definido por tres ejes fundamentales: el ambiente (psicosocial, didáctico y físico); la dimensión formativa (que incluye un aprendizaje significativo y creativo basado en las competencias⁸); y la dimensión humana, formada por los actores que se involucran en el proceso educativo (profesor y estudiantes).

La interacción positiva de estos tres ejes debería dar lugar a una atmósfera creativa en el colegio, en un espacio en que lo intelectual y lo afectivo se integren por partes iguales, en la que no se valore sólo el producto obtenido a través de la actividad sino que también se tenga en cuenta los procesos; donde se pueda acceder libremente a los medios culturales disponibles y donde se permita un amplio grado de libertad de expresión y de acción (Bernabeu Morón, Esteban Ruíz, Gallego Hernández, & Rosales Páez, 2011, pág. 193).

Habiendo visto la dimensión cuatripartita de la creatividad es preciso profundizar un poco más en ella, a través de sus indicadores.

1.3 Indicadores de la creatividad

Guilford (en Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009) plantea seis indicadores básicos de la creatividad, los cuales fueron revisados y ampliados posteriormente por otros autores (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009,

⁸ Ser, hacer, saber y decidir.

págs. 24-25): fluidez, sensibilidad, originalidad, flexibilidad, elaboración y redefinición.

En función a la orientación que tiene el presente estudio y por el instrumento que se emplea, los indicadores siguientes responden a la base teórica empleada por Saturnino De la Torre, mismos que se enfocan como factores para la evaluación del estado de desarrollo de la creatividad y que también tienen su base en Guilford (De la Torre, Evaluación de la creatividad, 1991, pág. 36).

Sin embargo antes de desarrollar los indicadores como tal, es preciso conocer los supuestos teóricos que sustentan el Test de Abreacción para la Creatividad (TAEC) que son dos (De la Torre, Evaluación de la creatividad, 1991, pág. 110):

- 1) Perceptivo gestáltico: Según la teoría gestáltica, la creatividad comienza con una situación problemática con la percepción de algo inacabado, con el intento de organizar en un todo significativo las estructuras observadas. También plantea que los estímulos, las relaciones y la organización es diferente en cada persona, ésta recurre a la imagen más inmediata o familiar, buscando integraciones tanto personales como originales.
- 2) Modelo interactivo socio-cognitivo: Para este modelo, la creatividad es un potencial humano, la capacidad de tener ideas propias y comunicarlas. También plantea que la elaboración es una manera de comunicar ideas y éstas vienen a través de la transformación personal del medio (actividad creativa). Este proceso ocurre mediante la interacción entre los diferentes niveles contextuados del individuo (ambiente-influencia) y las aptitudes, intereses, motivaciones personales, o sea las diferencias individuales.

Desarrollados estos supuestos a continuación se exponen los indicadores de la creatividad.

1.3.1 Abreacción o resistencia al cierre

La abreacción consiste en el control que la persona tiene para atrasar el cierre de aberturas sin dejarse llevar por la tensión natural para percibir un todo acabado. Puede manifestarse de dos modos, dejando la figura abierta o cerrándola mediante una vía indirecta; esto es por más de dos trazos alejándose de los puntos de cierre o valiéndose de cierres originales como bucles, sierras, etc.

La abertura como cierre indirecto tiene un valor semejante. El sujeto con alta puntuación no significa que sea creativo en sentido productivo, sino, que al prolongar el período de incubación posibilita un potencial para transformar el medio. La importancia de este ítem en la escuela radica en que los estudiantes así destacados presentan una predisposición al aprendizaje, pues denotan curiosidad, inquietud, e inconformismo con informaciones aisladas (De la Torre, Evaluación de la creatividad, 1991, pág. 48).

1.3.2 Originalidad

Según Guilford (en Alsina, Díaz, Giráldez & Ibarretxe) es la aptitud para producir respuestas ingeniosas o novedosas, descubrimientos o asociaciones singulares, de uno mismo. Tal y como se observa en los estudios empíricos, se trata de una cualidad fundamental, característica de todos los productos que se han generado a partir de procesos creativos (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24). La originalidad es el compendio de la creatividad. Es la capacidad de salirse de los

convencionalismos, de presentar productos o respuestas numerosas, fuera de lo común propios, innovadores y poco frecuentes.

La originalidad desde la perspectiva de Saturnino De la Torre (en Gutierrez et al., 2001) se la puede abordar desde 4 enfoques (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 64):

- 1) Como algo originario ya que es punto de partida de acciones posteriores; es lo primero en aparecer, de lo que derivan ideas posteriores.
- 2) Como respuesta inusual, criterio más frecuente y fácilmente cuantificable. Puesto que se refiere a la originalidad por la rareza de una respuesta en un grupo dado, la originalidad queda relativizada por el grupo o la muestra que sirve de contraste. Es la capacidad del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente, de las respuestas comunes, ordinarias o de lo establecido.
- 3) Como asociaciones lejanas o remotas o sea el “alcance” en las respuestas. Son respuestas que no cuentan con conexiones fáciles, sino que saltan sobre lo evidente, yendo más allá de lo aprendido y sobrepasan los límites esperados.
- 4) Como respuestas ingeniosas o con talento, considerando que la ingeniosidad constructiva es la capacidad para dejar a un lado los convencionalismos y los procedimientos establecidos a favor de otros nuevos cuando hiciera falta, dando como resultado respuestas novedosas y sorprendidas.

1.3.3 *Elaboración*

Según Guilford, la elaboración es la aptitud para desarrollar, ampliar o trabajar al detalle las ideas, con el propósito de completar, matizar, mejorar y

acabar la tarea iniciada (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 25). En otras palabras, es la capacidad que permite percibir muchos detalles como deficiencias, ausencias de productos realizados y permite redefinir ideas, añadir detalles, ampliar problemas, simplificar objetos o ideas.

Así, la percepción de los detalles posibilitará el planteamiento novedoso para la resolución de problemas, para el embellecimiento o enriquecimiento de algo, y finalmente, permitirá realizar propuestas desconocidas (Talamas & Peredo Guzmán, 2004, pág. 20). Además, esta capacidad, según De la Torre (Gutierrez et al., 2001), permite al individuo imaginar los pasos siguientes, una vez se hayan concebido, las imágenes, pensamientos o frases.

La nota de elaboración estará en función del número de detalles adicionales, utilizados en el desarrollo de la respuesta además de lo que sea necesario para expresar la idea base. Sujetos con alto nivel ideativo pueden tener un nivel deficiente en el acabado de sus obras. Por lo general una persona que cuida el detalle suele hacerlo en todos sus trabajos. El tiempo más el nivel de elaboración dan los estilos creativos intuitivo y analítico (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 65).

Según Guilford (1971, en Gutierrez et al., 2001), la elaboración puede valorarse atendiendo a tres criterios (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, págs. 66-67):

- 1) Especificación, número de detalles añadidos a una estructura dada.
- 2) Implicación de unos elementos en estructuras más complejas.
- 3) Simbolización buscando las conexiones entre una figura dada y las aplicaciones, representaciones o simbolismos a que puede dar lugar.

1.3.4 *Fantasía*

La fantasía es concebida por De la Torre (en Gutierrez et al., 2001) como una plataforma para ir más allá de las imágenes percibidas, es la representación de algo inexistente, que no viene dado por los sentidos de manera inmediata, sino que más bien surge de la imaginación a partir de imágenes sensoriales que la mente tenía almacenadas y que transforma.

En todo caso, la fantasía es la representación de algo inexistente en la que se combinan elementos de la experiencia pasada con nuevos aspectos. Los sujetos de escasa fantasía imaginan objetos del entorno familiar, quienes poseen una viva fantasía ofrecen representaciones de objetos inhabituales, raros o exóticos (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).

1.3.5 *Conectividad o integración creativa*

Una persona altamente creativa no solamente va más allá de la información recibida sino que conecta con un todo significativo los elementos independientes que hasta entonces carecían de sentido. Integra conceptualmente las partes sobrepasando los límites perceptivos o lógicos, generando así una síntesis acertada y personal de la realidad; un ejemplo de conectividad son los mapas conceptuales o mentales (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).

1.3.6 *Alcance imaginativo*

El alcance imaginativo supone una rica configuración mental de un determinado objeto o concepto para imaginar la figura dada como elemento secundario de una escena. El potencial de creatividad es mayor si el sujeto

es capaz de construir en su imaginación una composición en la que el elemento dado no es el cuerpo central sino una parte secundaria de la imagen representada (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).

De tal manera, la persona sobrepasa imaginariamente el reactivo gráfico y lo convierte en pretexto de una realización con mayor alcance o proyección, sobrepasa el estímulo más allá de lo que la estructura gráfica sugiere.

1.3.7 Expansión figurativa

La expansividad no es en sí un factor creativo, pero en este caso comporta una significación especial por cuanto es el resultado de romper con los límites simbólicamente atribuidos a cada figura. Quien se mantiene dentro del cuadro imaginario que él se construye, tiende a adaptarse a las normas y convencionalismos. Quien rompe, por el contrario, mantiene una actitud innovadora y a veces contestataria.

Tanto la conectividad como la expansión suponen independencia colectiva, tolerancia a lo complejo, iniciativa y cierto grado de inconformismo, lo cual está dentro de los atributos creativos (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).

1.3.8 Riqueza expresiva

La riqueza expresiva atiende al dinamismo, vivacidad, colorido, contraste de la composición. Otra faceta de este factor es el dinamismo o animación de los seres representados, constituyéndose así también en una expresión del movimiento (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69)

1.3.9 *Habilidad gráfica*

La destreza en el dibujo no es considerada en sí misma como una cualidad creativa, pero es preciso reconocer que la condiciona y la realiza hasta el punto de que ciertas obras que muestran una habilidad técnica son estimadas más allá de lo que correspondería a su valor productivo. Una copia o reproducción puede quedarse en una vulgar repetición o en una interpretación personal del original.

Por ello, para crear algo, es necesario tener el máximo dominio del instrumento que se utiliza, saber aplicar sus técnicas. Como en este caso se trata de evaluar la creatividad, entonces es el potencial para aportar ideas nuevas o personales y no el dominio de la habilidad en la composición gráfica. La destreza, lógicamente, ha de valorarse en función de la edad del sujeto (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69).

1.3.10 *Morfología de la imagen*

La morfología de la imagen está relacionada con la sensibilidad en la construcción de la misma y es valorada atendiendo a la armonía entre la forma, el color y la proporción. Una composición estética cuida el detalle y proporciona sensaciones placenteras en el receptor. Lógicamente se evalúa el ajuste entre la imagen y la idea representada o simbolizada, como criterio globalizador, no ligado a rasgos concretos (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69).

Corresponde en gran medida al sentido estético, que podría así estimarse y entenderse como la capacidad graduable de develar eficazmente el objeto artístico y elaborar eficientemente el objeto estético.

1.3.11 Estilo creativo

Es la estrategia o modo prevalente de actuar de un sujeto en el proceso ideativo o productivo, lo que implica que se constituye en una categoría de la personalidad; es la preferencia estable en el modo de percibir el medio, procesar la información, idear, resolver problemas, aprender.

Se ponen de manifiesto al menos dos estrategias polares: una estrategia analítica, elaborada, reflexiva, retardada, versus un modo globalizador intuitivo, espontáneo; de ello De la Torre concluye en la existencia de dos estilos creativos en el ámbito figurativo: el analítico y el holístico (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 70)

Al margen de los indicadores citados por De la Torre que, como ya se dijo, responden al instrumento que se empleó en el estudio presente, es preciso mencionar otros que son propuestos por Guilford y que son de aceptación generalizada por los investigadores en creatividad.

1.3.12 Fluidez

En líneas generales, es la facilidad para generar un elevado número de ideas. Obviamente cuanto mayor es su número, más probable resulta encontrar una alternativa o solución útil y beneficiosa. Este aspecto, al expresarse por la cantidad de ideas, dificultades o alternativas de solución dadas para un problema determinado, es, el elemento cuantitativo de la creatividad (Talamas & Peredo Guzmán, 2004, pág. 17).

Al decir que es la capacidad de generar una cantidad considerable de ideas o respuestas a planteamientos establecidos, se busca, por ejemplo, que el estudiante pueda utilizar el pensamiento divergente, con la intención de que

tenga más de una opción a su problema. No siempre la primera respuesta es la mejor y las personas están acostumbradas a quedarse con la primera idea que se les ocurre, sin ponerse a pensar si realmente es la más eficaz.

Según Guilford (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24) existen varios tipos de fluidez: fluidez de ideas (que implica la producción cuantitativa de ideas), de asociación (establecimiento de relaciones) y de expresión (o facilidad en la construcción de frases).

1.3.13 Sensibilidad

Se refiere a la capacidad que poseen las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades e imperfecciones. Estas personas tienen, además, una actitud receptiva ante el mundo y ante los problemas de los demás (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24).

1.3.14 Flexibilidad

La flexibilidad, como indicador cualitativo de la creatividad⁹, es definida como la habilidad para modificar, transformar, replantear o reinterpretar (de muy diversas formas) ideas, explorando líneas diferentes. Considera manejar las alternativas en diferentes campos o categorías de respuesta, es voltear la cabeza para otro lado buscando una visión más amplia, o diferente a la que siempre se ha visto (Talamas & Peredo Guzmán, 2004, pág. 18).

Dicho de otra manera, la flexibilidad de pensamiento es la habilidad de cambiar enfoques o puntos de vista referidos a un problema, hecho o

⁹ Si bien la flexibilidad es considerada como un indicador cualitativo, también puede medirse cuantitativamente de acuerdo al número de categorías producidas y cualitativamente según el grado de divergencia o lejanía de unas categorías con otras (Talamas & Peredo Guzmán, 2004, pág. 18).

situación. Se caracteriza entonces, por la plasticidad del pensamiento y la expresión. Esta plasticidad da la posibilidad de abrirse al cambio.

La flexibilidad, según Guilford (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 25) puede ser de dos tipos: Espontánea (por ejemplo, cuando se es capaz de dar soluciones variadas a un mismo problema) o adaptativa (por ejemplo, cuando se realiza ciertos cambios de estrategia o de planteamiento para alcanzar un objetivo).

1.3.15 Redefinición

Es la capacidad de transformar o reestructurar percepciones, conceptos o cosas, encontrar nuevos usos y puntos de vista en los objetos, en las ideas o en las personas, cambiando de sentido o de orden, de eficacia, de forma que sirvan o se conviertan en otra cosa distinta (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 25).

Una vez vista la creatividad en sus cuatro componentes y los indicadores de la misma, es preciso aclarar los tipos de pensamiento que operan en ella.

1.4 Estilos de pensamiento en la creatividad

Una de las mayores aportaciones de Guilford (1950, 1967 y 1994, en Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe, 2009) ha sido la diferenciación entre las aptitudes y las diferentes etapas del proceso creativo relacionadas con la existencia de dos estilos cognitivos: el pensamiento convergente y el divergente. Son múltiples los autores que se refieren a estos dos tipos de pensamiento diferentes, vinculados a los dos hemisferios cerebrales (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24).

El hemisferio izquierdo (pensamiento convergente) que estaría especializado principalmente en los procesos lógicos de inducción, deducción y el lenguaje; mientras que el hemisferio derecho (pensamiento divergente) se encargaría de las facultades visuales y espaciales, no verbales, y la apreciación de la forma, el color, las imágenes, los sonidos, los olores y las sensaciones.

Las características de estos dos estilos de pensamiento se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- 1) Pensamiento convergente: Es el proceso cognitivo consciente y racional que reproduce lo aprendido previamente. Utiliza las leyes de la lógica y la secuenciación lineal para conectar las ideas entre sí. Este estilo de pensamiento tiene como misión resolver los problemas que se presentan a la hora de adaptarse al medio.
- 2) Pensamiento divergente: Es la actividad intelectual que busca nuevas soluciones y propuestas alternativas posibles ante las mismas situaciones previas. No está controlado por la lógica, sino que es más bien un pensamiento simbólico y metafórico que opera más desde la imaginación que desde la realidad concreta.

Según Guilford, todas las personas poseen y combinan las dos modalidades de pensamiento, y la creatividad surge de una integración de ambas. Además, en el pensamiento creativo se emplean los procesos normales de codificación, comparación, análisis y síntesis.

En este sentido, la creatividad no es un don exclusivo de unos pocos privilegiados, sino un valor compartido por toda la humanidad. Ahora bien, el reparto es desigual, ya que no todos tienen la capacidad de utilizar y alternar la dominancia de un tipo de pensamiento sobre otro. Por ello, el desarrollo de la capacidad creativa implica la habilidad de acceder y hacer funcionales

ambos estilos de pensamiento. En las diferentes etapas del proceso de creación se utiliza preferentemente uno de esos estilos: el pensamiento convergente en la percepción y el descubrimiento de ideas, y el pensamiento divergente en la evaluación y la realización de éstas (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 26).

1.5 Niveles de la creatividad

Al interior de la teoría de la creatividad se reconocen niveles, es decir, las personas desarrollan su creatividad y mientras más lo hagan adquieren mayor maestría (Ramos, 2007, pág. 97):

- 1) Nivel expresivo: Se relaciona con el descubrimiento de nuevas formas de expresar sentimientos, por ejemplo, el dibujo de sol en el niño que expresa vida y alegría y le sirve de medio de comunicación consigo mismo y con el ambiente. Se caracteriza por la espontaneidad y la libertad.
- 2) Nivel productivo: En él se experimenta la técnica de ejecución y existe mayor preocupación por el número que por la forma y el contenido. Se manifiesta en la preocupación por el logro de una producción técnica que limita y controla la actividad libre.
- 3) Nivel inventivo: En él se encuentra una mayor dosis de invención y capacidad para descubrir nuevas realidades a fin de detectar nuevas relaciones. Está caracterizado por un despliegue de ingenio que implica la combinación de relaciones inusuales entre elementos que anteriormente se encontraban separados. Consiste en la forma de ver las cosas.
- 4) Nivel innovador: Se modifican los principios básicos que fundamentan el sistema al cual pertenece el objeto creado; es el nivel que diferencia, por ejemplo, al artista del mero hacedor de arte. Depende

de la habilidad de penetrar y entender los principios fundamentales de cualquier teoría y tratar de perfeccionarla con nuevas aportaciones.

- 5) Nivel emergente: Es el máximo poder creador y se da con menor frecuencia; propone la relación de principios nuevos y no sólo la modificación de los antiguos, lo que define el talento y al genio. Implica estar entregado a la producción de respuestas, que emergen de forma continua y totalmente diferentes. Cualquier estímulo sirve para dar expresiones inusuales.

Como ya se mencionó anteriormente la creatividad como proceso y como habilidad puede ser desarrollada desde temprana edad o, si se diera el caso, a la edad en que la persona desea hacerlo. Sin embargo, por la orientación del estudio es preciso que se visualice brevemente los períodos de evolución en los niños en función a la creatividad.

1.6 Períodos evolutivos del niño en función a la creatividad

Torrance (1963, en Dadamia, 2001) fue uno de los pioneros en estudiar la evolución de la creatividad y en demostrar que existe un descenso de la misma a los cinco, nueve y catorce años de edad (Dadamia, 2001, pág. 137). Partiendo de los cero a los quince años es posible distinguir cinco períodos evolutivos que, por sus características específicas se denominan (Dadamia, 2001, págs. 138-139):

- 1) Multisensorial o polisensorial: Esta primera fase ocupa hasta los tres años de edad; se caracteriza por ser un período de “pura receptividad” (el niño es penetrado por el mundo de la percepción en su más amplia concepción). En el trabajo creativo la acción básica se corresponde con la estimulación sensorial para despertar la curiosidad natural.

- 2) Simbólico: Correspondería a una edad de tres a cinco años. En esta fase la observación es una fuente importante de conocimiento; a través de ella el niño descubre su entorno y estimula asociaciones, juicios y actitudes de seguridad que progresivamente lo conducirán a su madurez. Si bien la anterior fase estuvo marcada por lo sensorial, en ésta prevalece la percepción, entendida como la posibilidad de seleccionar información significativa.

Es un período en el que se debe favorecer la espontaneidad para que el niño se sienta libre de transitar por campos desconocidos para él, y todo ello a través del juego, cuentos, dibujos libres, escenificaciones, etc.

- 3) Intuitivo: Se corresponde con una edad estimada de cinco a siete años; aunque la intuición ya apareció en las fases anteriores, se considera que éste es el momento en que más se tiene que desarrollarla para que el niño aprenda a reconstruir sus descubrimientos, ampliándolos con nuevas observaciones e inventando otras explicaciones.

Es un momento en que la imaginación, entendida como la capacidad que tiene el sujeto de traer a su mente objetos, individuos o situaciones que no están presentes para proceder a combinarlos subjetivamente, se encuentra presta a ser empleada. Es a partir de la imaginación que el niño aumenta su fantasía, componente importante en el pensamiento divergente.

Si bien es preciso desarrollar la intuición también es conveniente un seguimiento detallado de la evolución del niño, para evitar que su fantasía lo desborde; entre otras actividades a realizar están los cuentos, las historias populares, fábulas, etc.

- 4) Creativo: Entre los siete y diez años se presenta un vacío creativo es por ello que el niño requiere reinventar y reestructura la realidad de

diferentes formas y maneras, tratando de aprovechar la aparición de las operaciones reversibles, conforme la teoría de Piaget.

Nuevamente, la libertad de expresión es fundamental en esta etapa así como también el apoyar el desarrollo del niño a través de ejercicios de analogías y semejanzas, seriaciones complejas, coleccionismo, etc., todas ellas revestidas de un adecuado sentido del humor.

- 5) Operativo: Entre los diez y quince años el niño ya puede formular sus propias hipótesis, aunque sean erróneas, luego de las cuales debe tener la oportunidad de poner a prueba. Es preciso que en esta fase se colabore para que el niño aprenda a estructurar y operar con su pensamiento y para ello se puede ejercitar con solución de problemas, estrategias mentales y otras, que cultiven la capacidad de reflexión, la toma de decisiones y el autoaprendizaje.

Cabe aclarar que estas fases o períodos no tienen limitaciones fijas en relación a la edad, puesto que cada persona, cada niño, dependiendo de su entorno, sus necesidades, sus talentos y hasta sus limitaciones desarrollará la creatividad en las edades correspondientes. Esto implica que las fases pueden adelantarse o retrasarse.

Finalmente, para concluir el acápite referido a la creatividad es necesario que se haga un breve resumen acerca de cómo la música se relaciona con esta capacidad.

1.7 La creatividad en la educación musical

El ser humano ha demostrado, en toda época y civilización, pasada y presente, su capacidad para inventar o crear; ello lleva a definir que la creatividad le es innata y propia, subyace en toda actividad humana, y en este sentido la música no es la excepción.

Afirma María de los Ángeles López (López de la Calle Sampedro, 2007, pág. 21) que en educación la creatividad se ha asociado frecuentemente a las materias artísticas; se piensa que exige, y no sin razón, que estudiantes y alumnos tengan un toque de sensibilidad, originalidad, agudeza creativa, propias de las artes; sin embargo, hoy se entiende que la personalidad creativa no se limita a las artes y tiene mayor cantidad de indicadores, se la visualiza como la capacidad de resolver problemas, de encontrar nuevas soluciones ante situaciones imprevistas: Por tanto, se sabe que este proceso creativo puede y debe desarrollarse desde todos los ámbitos educativos y que no es exclusivo del campo artístico.

Aun así, es reconocido el gran aporte de la educación musical en la creatividad. En esta educación las capacidades creativas se abordan desde los procedimientos de la composición y la improvisación, sea individual o grupalmente. Ahora bien, para que la educación musical pueda desarrollar el potencial creativo es imprescindible que la expresión de sensaciones, de respuestas o expresiones ante el hecho musical enriquezcan el mundo interior y sensible del individuo y que éste a su vez propicie e incite a la imaginación creadora descubriendo algo nuevo o reorganizando los conocimientos ya existentes.

De aquí que se entienda que el desarrollo de la personalidad creativa y de la sensibilidad estética sea fundamental, especialmente en las primeras etapas de vida del niño. La creatividad unida a planteamientos de participación activa de la música propicia, sin lugar a dudas, un clima de confianza que posibilita la comunicación de las ideas propias, ayuda a la expresión y fomenta algo crucial en educación como es la reafirmación de la autoestima (López de la Calle Sampedro, 2007, pág. 22).

Se está hablando entonces, que la música y la creatividad tienen repercusiones en la forma de ser de las personas y en cómo ellas se comunican en su entorno. Estos aspectos podrían entonces, estar relacionados con la inteligencia emocional.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antes de ingresar a la inteligencia emocional como tal, es preciso hacer un breve repaso acerca de lo que son las emociones así como su tipología para lograr una mejor comprensión al respecto.

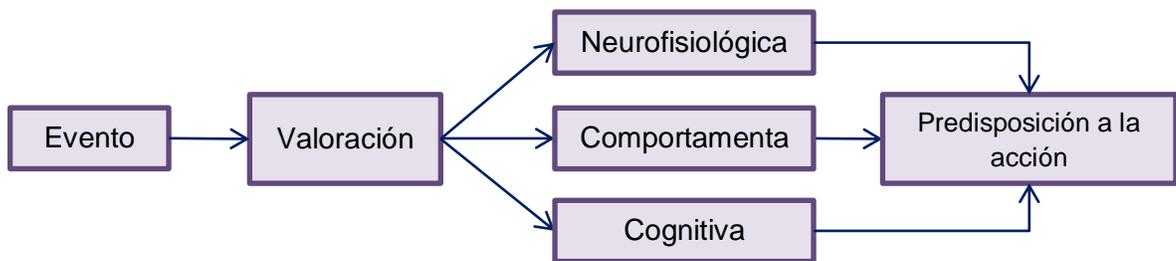
2.1 Las emociones

La emoción ha sido definida de múltiples formas. En su sentido más literal, el *Oxford English Dictionary* define la *emoción* como “cualquier estado mental vehemente o excitado” (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1996, pág. 331). Desde un enfoque neuropsicobiológico, Ricardo Castañón define la emoción como “una predisposición innata y, en parte involuntaria, que induce al individuo a reaccionar en función de las características del evento: tipo de estímulo, impacto, duración, etc.” (Castañón, 2006, pág. 236).

Rafael Bisquerra (Bisquerra Alzina, 2003, pág. 12) arguye que, para que se produzca una emoción deben darse tres pasos: (1) La información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro; (2) A consecuencia de su llegada se produce una respuesta neurofisiológica; (3) El neocortex interpreta la información y, lógicamente, luego de ésta interpretación se produce una predisposición a la acción que originará una respuesta del organismo.

De acuerdo con este mecanismo en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción “es un estado complejo del organismo

caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra Alzina, 2003, pág. 12). En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:



Fuente: Bisquerra Alzina, 2003, pág. 12

Desde un punto de vista más psicológico Goleman (1996) señala que la emoción se refiere a los sentimientos, pensamientos, estados biológicos y estados psicológicos que en esencia llevan a actuar, donde cada forma de expresión tiene sus propias particularidades. Dichas emociones incitan a la acción a pesar de obstáculos y limitaciones (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 331).

Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices. Los investigadores continúan discutiendo acerca de qué emociones, exactamente, pueden considerarse primarias (el azul, rojo y amarillo de los sentimientos, a partir de los cuales surgen todas las combinaciones), o incluso si existen realmente esas emociones primarias¹⁰. Algunos teóricos proponen familias básicas, aunque no todos coinciden en

¹⁰ El argumento de que existe un puñado de emociones centrales se basa en cierta medida en el descubrimiento de Paul Ekman, según el cual las expresiones faciales para cuatro de ellas (temor, ira, tristeza y placer) son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos prealfabetizados presumiblemente no contaminados por la exposición al cine o a la televisión, lo cual sugiere su universalidad (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 332).

cuáles son. Los principales candidatos y algunos miembros de sus familias son (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, págs. 331-332):

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave.
- Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, amor espiritual.
- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

2.2 Antecedentes de la inteligencia emocional

El manejo de las emociones no es un tema nuevo. Muchas disciplinas lo han estudiado con detenimiento en un intento por comprender lo que lleva a las personas a actuar de una forma específica y cómo estos comportamientos individuales confluyen en la construcción de una sociedad mejor.

La filosofía, por ejemplo, desde Aristóteles hasta Spinoza, puso mucho énfasis en el control de las pasiones¹¹ y su canalización de tal manera que ayuden a la persona a crecer y a estar en armonía con su entorno social (López & González, 2004, pág. 11).

En el campo de la psicología fueron particularmente los humanistas, con Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers los que a partir de mediados del siglo XX pusieron énfasis especial en la emoción. Después vendrá la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y muchos otros, que adoptan un modelo de consejería (asesoramiento) y psicoterapia que toma la emoción del cliente *hic et nunc*¹² como centro de atención (Bisquerra Alzina, 2003, pág. 16).

Siguiendo la reseña elaborada por Rafael Bisquerra, entre las décadas de los sesenta y los ochenta sólo dos estudiosos hacen referencia a la inteligencia emocional: en 1966, B. Leuner publica el artículo *Inteligencia Emocional y Emancipación* y posteriormente en 1986, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de *Un Estudio de la Emoción: Desarrollo de la Inteligencia Emocional; Auto-integración; Relacionados con el Miedo, el Dolor y el Deseo* (Bisquerra Alzina, 2003, pág. 16).

A pesar de que la denominación de inteligencia emocional ya había sido empleada, se reconoce su nacimiento en el ámbito académico en 1985 con los trabajos científicos del psicólogo israelita Reuven BarOn, que además acuña el término de cociente emocional para describir su manera de evaluar la competencia emocional y social. Sin embargo, estos conceptos no tuvieron una acogida amplia hasta que los psicólogos americanos Salovey y Mayer en el año 1990, los asumieron; aun así, su aceptación total y su reconocimiento

¹¹ En filosofía las emociones son denominadas pasiones.

¹² Hic et nunc es una locución latina de uso actual que significa literalmente “aquí y ahora”.

más allá de la psicología se da recién en 1995 cuando Daniel Goleman los difunde a través de su primer texto denominado justamente “inteligencia emocional” (Guilera I Agüera, 2007, pág. 95).

En el campo de la psicología, el gran aporte de estos estudiosos (Jhon Mayer, Peter Salovey y Daniel Goleman) ha sido el unir dos conceptos vitales (y que tradicionalmente eran vistos como contrapuestos) en una manera de comprender el comportamiento: la inteligencia emocional. Esto es, por un lado está la inteligencia y por otro las emociones.

Habiendo visto brevemente cómo se construyó la inteligencia emocional es preciso definirla con total claridad.

2.3 Definición de inteligencia emocional

Con el término inteligencia emocional se quiso destacar la parte de adaptación a la realidad y de racionalidad que poseen las emociones. Es por ello que el modelo de inteligencia emocional nace como reacción contra el monopolio del concepto de inteligencia que hasta entonces tenía la inteligencia racional o analítica y que de alguna manera determinaba las capacidades de las personas a partir de su cociente intelectual (CI). Recuérdese que el CI era lo único valorado y que a partir de él se orientaban las profesiones más aptas para las personas, los trabajos y puestos más idóneos y hasta los logros que se podían alcanzar (Guilera I Agüera, 2007, pág. 97).

Pero ante ello, el éxito del modelo de inteligencia emocional fue “descubrir” que CI y cociente emocional (CE) no son contrapuestos, sí diferentes, pero también al mismo tiempo complementarios.

Complementarios porque no se puede aceptar al CI como única medición de la inteligencia global de las personas, sí es una buena medición de la inteligencia analítica, lógico matemática, pero no da un resultado de la totalidad, no puede ser el único factor que indique la capacidad del individuo ya que existen toda una serie de habilidades, tan o más importantes relacionada con la inteligencia emocional¹³. De igual forma, el CE es una buena medida para conocer las habilidades basadas en los sentimientos y las emociones: autocontrol, entusiasmo, automotivación, empatía, pero por sí sólo tampoco es capaz de determinar la inteligencia global (Guilera I Agüera, 2007, págs. 97-98).

De estas discusiones nace lo que es la inteligencia emocional que se entiende, de manera sencilla, como un conjunto de habilidades que implican emociones. Sin embargo, varios autores han señalado diferentes definiciones de inteligencia emocional; en función a Goleman (citado por Guilera, 2007), la inteligencia emocional puede ser definida como “la capacidad natural que tenemos los humanos para gestionar nuestras emociones a fin de adaptarnos a las circunstancias de nuestro entorno; capacidad que podemos mejorar mediante la introspección y la práctica” (Guilera I Agüera, 2007, pág. 95).

La definición dada por Mayer y Salovey tiene también consistencia y muy buena aceptación: “La habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer, Salovey, & Caruso, 1997, pág. 10).

¹³ Muchos estudios realizados a partir de test de inteligencia (en los que se mide el coeficiente intelectual) demostraron que personas que obtenían un buen desempeño en las pruebas no mostraban buenos resultados en su vida personal y viceversa. Estos datos, a decir de López y González (López & González, 2004, págs. 11-12) llevaron a la conclusión de que la excelencia va más allá de las habilidades intelectuales y de la preparación profesional.

Por su parte BarOn descompone la inteligencia emocional en tres factores, de tal manera que luego pueda ser medida (Guilera I Agüera, 2007, pág. 96):

- 1) Percepción de la emoción: Conjunto de ítems que miden la capacidad de las personas para reconocer las emociones a través de las expresiones faciales, los pasajes musicales, los diseños gráficos y los relatos.
- 2) Comprensión de la emoción: Conjunto de ítems que estiman la capacidad de las personas para reconocer cómo cambian las emociones a lo largo del tiempo, para predecir diferentes emociones y para captar la manera en que se entremezclan las emociones.
- 3) Regulación de las emociones: Test consistentes en calificar las estrategias que se pueden seguir a la hora de enfrentarse con diversos dilemas de tipo emocional.

De estos factores se infiere el concepto de inteligencia emocional como la capacidad que tienen las personas para reconocer sus emociones y las de los demás, comprender cómo estas inciden en las relaciones interpersonales y controlarlas para hacer frente a diferentes situaciones que así lo exigen.

Vistos estos conceptos, se asumirá en el estudio la definición dada por Llorenc Guilera, misma que incluye en la definición las dimensiones de la inteligencia emocional que son desarrolladas en el siguiente apartado:

[...] Capacidad de reconocer nuestras propias emociones y sentimientos, las emociones y sentimientos de los demás, regular los niveles de las emociones propias, motivarnos para afrontar las actividades que pensamos que debemos efectuar frente a ellas, a pesar de las eventuales contrariedades y frustraciones, y manejar

adecuadamente las relaciones que mantenemos con los otros y con nuestro propio yo (Guilera I Agüera, 2007, pág. 102).

2.4 Dimensiones de la inteligencia emocional

Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales, tres de las cuales serán desglosadas como componentes de aptitud personal y las otras dos como sociales.

De allí que se tiene la inteligencia intrapersonal (o competencias personales) que es un conjunto de capacidades que permiten a la persona formar un modelo preciso y verídico de sí misma, así como la utilización de dicho modelo para desenvolverse de manera eficiente en la vida. La inteligencia interpersonal (o competencias sociales) es la capacidad que tiene el individuo de entender las emociones de las otras personas, interactuar con ellas y establecer empatía (Londoño, 2008, págs. 29-30).

2.4.1 Primera competencia personal: Autoconocimiento emocional

El conocer las propias emociones, autoconocimiento emocional o la conciencia de uno mismo, es el primer componente de las dimensiones de la inteligencia emocional. Se refiere al conocimiento de las propias emociones y cómo afectan a la persona. Es muy importante conocer el modo en el que el estado de ánimo influye en el comportamiento, cuales son las virtudes personales y los puntos débiles. En palabras de Daniel Goleman:

La conciencia de uno mismo (el reconocer sentimientos mientras ocurren) es la clave de la inteligencia emocional [...]. La capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la

penetración psicológica y la comprensión de uno mismo. La incapacidad de advertir nuestros propios sentimientos nos deja a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 64).

Esta capacidad de conocer los propios estados emocionales se logra al ser consciente de la comunicación verbal y no verbal que se emite. Cuando se consigue, la persona es capaz de reconocer cuáles emociones son propias y cuáles de los demás de tal manera que es capaz de controlar sus emociones en la interacción personal y en el espacio intrapersonal.

Cuando las personas cobran conciencia de sus emociones, aprenden a entender que los demás tienen emociones, que no necesariamente se reacciona en forma emocional de la misma manera e intensidad, que cada persona tiene que aprender a asumir la responsabilidad de las propias emociones y que se debe asumir una adecuada respuesta a las emociones del otro sin dejarse inundar por éstas (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 122).

Cuando una persona no tiene conciencia de sus emociones es muy probable que termine siendo controlado por ellas o que fácilmente se contagie de las emociones de los demás; esto puede provocar que tenga “asaltos” emocionales en los que no tiene control de sí mismo y que en muchas ocasiones generen un mal relacionamiento con el entorno, especialmente si la emoción que domina es la ira. Esto lleva a la persona a que concluya que lo más conveniente es ignorar o negar las emociones que producen esos ataques (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 122).

En este sentido los niños suelen tener menos prevenciones y prejuicios frente a sus emociones lo que les permite expresarlas con mayor fluidez; sin embargo, muchas veces son los adultos quienes les imponen controles de la educación que están enfocados a negar o a no reconocer las emociones, disminuyendo de esta manera su autoconocimiento personal.

Por todo lo dicho es posible afirmar que, en resumen, el autoconocimiento emocional consiste en conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones e implica: una conciencia emocional (reconocer las propias emociones y sus efectos); una autoevaluación precisa (conocer las propias fortalezas y sus límites); y finalmente confianza en uno mismo, es decir, seguridad sobre la valoración personal y las habilidades que se poseen (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

2.4.2 Segunda competencia personal: Autocontrol

El autocontrol es la capacidad de manejar y controlar los propios estados emocionales internos, en aras de asumir la responsabilidad de las reacciones y los actos propios. Cuando las personas sienten que pierden o no tienen el control sobre sus propias emociones se limitan a sí mismas, puesto que no asumen la responsabilidad por sus actos sino que se las asignan a las emociones descontroladas y desorganizadas o a eventos u objetos externos a ellos (sean otras personas o las situaciones en sí mismas).

Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad de uno mismo [...]. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 64).

El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional: Cada sentimiento tiene su valor y su significado. Una vida sin pasión sería un aburrido páramo de neutralidad, aislado y separado de la riqueza de la vida misma. Pero, como señaló Aristóteles, lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera proporcionada a las circunstancias. Cuando las emociones son demasiado apagadas crean aburrimiento y distancia; cuando están fuera de control y son demasiado extremas y persistentes, se vuelven patológicas (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 78).

Ahora bien, si controlar las propias emociones no implica negar o reprimirlas sino más bien lograr una expresión o manifestación adecuada de ellas, para lograrlo es preciso “leer” con detenimiento los estímulos que llegan del exterior (o interior) y entenderlos, estar alerta a las emociones que se producen a partir de ellos, experimentar con claridad la emoción y determinar cuál es el comportamiento que se quiere tener, en virtud de la actitud que se ha producido en base a toda la reflexión realizada.

En la educación de los niños, contrariamente a lo que debiera hacerse, se ha optado por enseñarles a reprimir sus emociones, especialmente las negativas, bajo la consigna de que no es adecuado expresar el miedo, la rabia o la tristeza, entre muchas emociones. Sin embargo, lo único que se ha logrado es que las personas tiendan a acumular sus emociones hasta que las mismas “explotan” en el momento menos adecuado.

De allí que se entienda que la forma más óptima de controlar las emociones sea aceptar que están allí con una finalidad, que son parte de la existencia humana y que lo que en realidad se controla es el comportamiento que generan; mientras la persona no se deje llevar por sus emociones y pueda hacerse cargo de ellas su vida será más plena (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 123).

El autocontrol emocional, es decir, manejar los propios estados internos, los impulsos y los recursos correspondientes, implica: Autocontrol (manejar las emociones y los impulsos perjudiciales), confiabilidad (mantener normas de honestidad e integridad), integridad (asumir la responsabilidad del desempeño personal), adaptabilidad (flexibilidad para manejar el cambio) e innovación que se traduce a estar abierto y dispuesto para las ideas y enfoques novedosos y la nueva información (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

2.4.3 Tercera competencia personal: Motivación

La motivación se la puede entender como la energía que permite lograr un propósito u objetivo. Si se relaciona la motivación con las emociones se hace referencia a la motivación intrínseca que parte de los sentimientos experimentados. El primer paso en esta clase de motivación es fijar responsablemente los objetivos que se tienen, orientar las emociones hacia ello y hacia el curso de la acción (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 125).

Una vez definido el objetivo se dirigen las emociones hacia él mismo, lo que permite mantener la motivación y fijar la atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que se pueda ser emprendedor y actuar de forma positiva ante los contratiempos.

Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad. El autodomínio emocional (postergar la gratificación y contener la impulsividad) sirve de base a toda clase de logros. Y ser capaz de internarse en un estado de “fluidez” permite un desempeño

destacado en muchos sentidos. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 64).

Los niños, desde edades tempranas, están en capacidad de entender que para lograr algo hay que saber lo que se quiere obtener.

Por ejemplo, si el niño quiere aprender a nadar hay que explicarle cómo se hace (qué pasos hay que seguir, desde flotar, aprender a respirar hasta el movimiento del cuerpo), cómo debe ejercitar su cuerpo (qué habilidades físicas debe adquirir) y primordialmente que la maestría sólo se logra con la práctica. Lógicamente los adultos cercanos crearán condiciones que faciliten la realización del objetivo.

En este caso la motivación es la necesidad de logro, por lo tanto ante cada logro hay que alentar a que la emoción sea de alegría, no permitiendo que el miedo (a no alcanzar el objetivo) o la ira (por la frustración) sean emociones obstaculizantes (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 125).

La automotivación emocional, vista como la tendencia emocional que guía o facilita la obtención de las metas se caracteriza por un: Afán de triunfo (esforzarse por mejorar o cumplir una norma de excelencia), compromiso (aliarse a las metas del grupo), iniciativa (disposición para aprovechar oportunidades) y optimismo, visto como la persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de las adversidades (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

2.4.4 Primera competencia social: Empatía

La empatía es definida como la habilidad para tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros y por lo tanto, estar en capacidad de responder adecuadamente frente a éstos. Esto es entender, aceptar y respetar las emociones del otro; la capacidad de no dejarse contagiar por las emociones de los “otros”, sino aceptarlas como parte de un mundo diferente (López & González, 2004, págs. 16-17). Cuando dos personas se relacionan con empatía, se genera una coordinación especial, casi una danza en la que son sincronizados muchos de los aspectos del lenguaje no verbal que refuerzan la manifestación y expresión de la emoción (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 126).

Lo dicho sugiere que en gran parte de las ocasiones, las relaciones humanas se basan en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede manifestar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, ayuda a establecer lazos más reales y duraderos con las personas del entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarse con ellas.

Las emociones de la gente rara vez se expresan en palabras; con mucha mayor frecuencia se mantienen a través de otras señales. La clave para intuir los sentimientos de otro está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial y cosas por el estilo (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 124).

Pero hay que considerar que no se puede reconocer lo que no se conoce. Por tanto, es posible afirmar que la empatía se construye sobre la conciencia de sí mismo; cuanto más abierto está el sujeto a sus propias emociones, más hábil será para interpretar los sentimientos. Además, la autoconciencia, según López de Bernal y González (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 127) ayuda a establecer una diferencia clara entre las emociones personales y las del otro, pues cabe el riesgo de asignarle a éste las emociones propias o de dejarse afectar por las ajenas.

Como habilidad, la empatía se empieza a desarrollar en etapas muy tempranas; diversos estudios han demostrado que los animales y los seres humanos que han crecido en ambientes estimulantes desarrollan las habilidades necesarias para leer y entender las emociones de las otras personas, mientras que aquellos que estuvieron en ambientes poco estimulantes, al no poseer los modelos adecuados y al tener limitada la posibilidad de relacionarse y aprender a entender al otro, tienen deficiencias en la empatía.

El permitir este desarrollo implica que se exponga al niño a toda la gama emocional posible. Esto es, no enmascarar emociones negativas y dolorosas delante de él bajo la consigna de quererlo proteger, sino permitirle observar y sentir toda la variedad de emociones que existen (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 127).

Finalmente, la empatía, vista como la captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos, implica: Percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus preocupaciones; ayudar a los demás a desarrollarse; orientación hacia el servicio (prever, reconocer y satisfacer las necesidades del “otro”); aprovechar la diversidad (cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas) y conciencia

política a partir del reconocimiento de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 38).

2.4.5 Segunda competencia social: Habilidades sociales

Una persona puede ser muy buena para comprender las emociones ajenas (empatía) pero al mismo tiempo muy torpe para manejarlas. Es por ello que no basta con ser empático, sino que también hay que disponer de habilidades sociales, que se constituyen en la quinta dimensión (o segunda competencia social), y que básicamente son definidas como las capacidades para inducir respuestas deseables en los demás.

Las habilidades sociales implican, por tanto, el saber relacionarse de manera correcta con las emociones ajenas, tener la capacidad para resolver conflictos que puedan surgir, confiar en los demás, lograr que el resto confíe, saber cómo establecer equipos de colaboración para afrontar temas colectivos (Guilera I Agüera, 2007, pág. 102). Además, saber escuchar, mantener la independencia, saber decir y resolver los problemas en conjunto (López & González, 2004, págs. 16-17).

El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás; son estrellas sociales (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 64).

Por supuesto, las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes; algunas pueden ser muy expertas para manejar su propia

ansiedad, por ejemplo, pero relativamente ineptas para aliviar los trastornos de otros. La base subyacente del nivel de capacidad es, sin duda, nerviosa; pero el cerebro es notablemente flexible y aprende constantemente. Los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados: en gran medida, cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede mejorarse (Goleman, *Inteligencia emocional*, 1996, pág. 65).

Esto implica que las habilidades sociales pueden adquirirse, afinarse, afianzarse, o de ser necesario es posible modificar o eliminar un hábito que no favorece el relacionamiento social. Y este aprendizaje comienza a temprana edad; López de Bernal y González (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 126) al estudiar las habilidades sociales en los niños, reconocen que a medida que el niño va creciendo su círculo social también se amplía, desde el contacto sólo con los padres, familia cercana, amigos de la familia hasta llegar a la vida escolar con sus propias amistades y profesores.

En todo este recorrido el niño va asimilando formas de relacionarse con las otras personas, es decir, asimila y practica habilidades sociales que no son otra cosa que aquellas capacidades que permiten a la persona manejar y vivir de manera más productiva sus relaciones con las personas que conforman su entorno.

Por tanto, vistas las habilidades sociales como la habilidad para inducir en los otros las respuestas deseables, comprenden: la influencia (uso de tácticas efectivas para la persuasión), la comunicación (escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes), el manejo de conflictos (negociación y resolución de conflictos), el liderazgo, establecimiento de vínculos (búsqueda de relaciones y conformación de

redes sociales), colaboración y cooperación, habilidades de equipo y el saber catalizar (iniciar o manejar) el cambio (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 38).

2.5 Inteligencia emocional y creatividad

La inspiración y la creatividad requieren de un estado de ánimo especial y echar mano del pensamiento divergente o lateral. Las emociones son una buena fuente de alternativas divergentes, de alimento para la tormenta de ideas (*brain storming*), de apertura al pensamiento de puertas y ventanas insospechadas.

Cuando se está intentando hallar una salida nueva a las alternativas rutinarias, dejarse guiar por las emociones es una manera práctica de escoger las mejores alternativas divergentes pendientes de exploración (Guilera I Agüera, 2007, pág. 83).

2.5.1 El cerebro en la inteligencia emocional y la música

La relación que se ha determinado entre creatividad e inteligencia emocional no sólo ha sido estudiada de manera general, sino que también de forma específica buscando los “puntos de encuentro” entre la música (como aspecto específico de la creatividad) y las emociones.

Quizás uno de los aspectos más importantes, en este sentido, fue el descubrir los centros cerebrales implicados en el procesamiento de las emociones y la música. La década de los noventa fue llamada la “década del cerebro” debido a las múltiples investigaciones que sobre él se hicieron. En ese tiempo, los científicos descubrieron que la corteza representa el 85% de la masa cerebral y es ella la que controla las funciones intelectuales;

interesantemente el 15% restante, el sistema límbico, se encarga de controlar las funciones emocionales, y éste sistema es tan poderoso que puede facilitar o inhibir el aprendizaje y la capacidad de pensamiento de orden superior (Habermeyer, 1999, págs. 26-27).

Al mismo tiempo, los estudios realizados demostraron que la música parece involucrar al cerebro en casi cada nivel, de lo que puede inferirse que la música puede ser la clave para proporcionar, en parte, el equilibrio emocional:

Las emociones y la música comparten la misma región del cerebro; ambas se encuentran ubicadas en el cortex prefrontal, por lo que la música es capaz de provocar todo tipo de sentimientos [...]. La música es emoción, “el movimiento e impulso” del ser humano. Las emociones posicionan a la persona en su entorno y son los pilares básicos sobre los que se forja la personalidad (Hospital Sant Joan de Déu, 2014).

Al respecto, Anne Blood (en Habermeyer, 1999), que realizó estudios en la Universidad McGill en Montreal, concluyó que “probablemente los mecanismos neuronales de la música se desarrollaron como una forma de comunicar la emoción, como un precursor para el habla, ofreciendo puntos de vista respecto a la forma en que la mente integra información sensitiva con emoción y significado” (Habermeyer, 1999, pág. 28).

Asimismo, otras investigaciones indican que la música y las artes utilizan los dos sistemas: De la corteza y límbico. Ambos, claro está, son esenciales para la sobrevivencia del ser humano pero también para generar un aprendizaje perdurable. A su vez, Mark Jude Tramo (citado por Habermeyer, 1999), neurobiólogo de la Escuela de Medicina en la Universidad de Harvard,

establece que “la música es una parte biológica de la vida humana, así como la música es una parte estética de la misma” (Habermeyer, 1999, pág. 29).

Al centrarse a la infancia se ha podido comprobar que el oído es un sentido que se desarrolla rápidamente, cuando el niño aún se encuentra en el útero materno. En el quinto mes de embarazo, el oído del bebé, que estructuralmente es comparable al de un adulto, ya está inmerso en un mundo sonoro formado por los sonidos del latido del corazón de la madre, movimientos intrauterinos, voces, música, etc. (Hospital Sant Joan de Déu, 2014). Y un aspecto que también ha podido comprobarse es que las emociones van a la par del desarrollo auditivo puesto que aun en el útero los fetos son capaces de discernir las emociones de la madre.

Dicho esto, cabe suponer que la música tiene una gran influencia sobre las emociones, pero también que las emociones pueden dar o modificar el significado de la música, como se lo discutirá en el acápite siguiente.

2.5.2 Música e inteligencia emocional

La música induce todo tipo de estados emocionales y siempre se ha utilizado, junto a otros estímulos (como el cine, por ejemplo), para crear un estado anímico que ayude a conseguir un fin. Pero la relación con los sentimientos no es el único elemento que marca la importancia de la música. De la misma forma, también es fundamental el desarrollo mental que se produce al escuchar estructuras armónicas complejas o simplemente “diferentes”, una actividad que aumenta la capacidad intelectual del oyente, incrementa el desarrollo de la creatividad y, por consiguiente, favorece el aprendizaje y el sentido crítico (Hospital Sant Joan de Déu, 2014).

Aunque también hay que considerar las excepciones. Un caso especial es el de Ludwig van Beethoven. Con un padre alcohólico y una madre permanentemente enferma, a la edad de cinco años enfermó de una infección del oído medio que, por falta de tratamiento, le ocasionó su posterior sordera. Comenzó a estudiar música a corta edad y ya en aquella época apenas se relacionaba con otros niños. Esta dedicación total a la música coartó su desarrollo afectivo y su educación en otros aspectos que no fueran los de su interés (Londoño, 2008, pág. 31).

Otro ejemplo es Wolfgang Amadeus Mozart, considerado como uno de los más grandes compositores de música clásica del mundo occidental, fue sin duda un gran innovador de la composición musical. A pesar de que fue lo que actualmente se denominaría un niño prodigio y posteriormente un auténtico genio reconocido en su tiempo y en la historia, su biografía muestra a una persona con muchas carencias en cuanto a inteligencia emocional (Londoño, 2008, pág. 32).

Aun así, por los estudios realizados y la gran adhesión por parte de investigadores parece ser que la balanza se inclina por aceptar la influencia positiva de la música sobre la inteligencia emocional. Cristina Gallego (Gallego García, 2001), al respecto, afirma que la música es un buen vehículo para dejar aflorar las emociones puesto que su campo de expresión no conoce límites: a través de ella se puede expresar tragedia, serenidad, alegría, esperanza, orgullo, tristeza, etc.; se puede reconocer lo que otra persona, a través de su composición, quiso transmitir.

Es posible identificar las propias emociones cuando se escucha un tipo determinado de música: Algunos días preferiremos escuchar unas obras determinadas y otros días cambiaremos completamente según nuestro estado de ánimo. Es posible identificar el tipo de emociones

que nos quería transmitir el compositor que creó esa obra o el músico que la esté interpretando en ese momento [...]. La música nos permite adentrarnos en el conocimiento de nosotros mismos y de los demás, en la comunicación con nuestros semejantes, en la apreciación del mundo y de sus manifestaciones... (Gallego García, 2001).

Sobre el tema también se ha planteado que en la escuela fácilmente es posible emplear la música como parte de la metodología de aprendizaje. Según Jonathan Cohen (Cohen, 2003, pág. 134) los maestros pueden interpretar diferentes tipos de música y permitir que los estudiantes respondan con sus propios movimientos e interpretaciones. Los instrumentos rítmicos ayudan a que los niños comprueben que no hay una manera correcta de responder a la música, así como no hay una manera correcta de resolver un problema, y así como no hay una manera única de sentirla. Es por eso que también pueden descubrir que diferentes personas tienen diferentes preferencias respecto de la música: A un niño le gusta más una canción y a otro, otra.

Además de ello, una habilidad importante es que los niños aprendan a apreciar que las diferentes personas tienen diferentes sentimientos respecto de la misma cosa, y también que diferentes personas tienen el mismo sentimiento respecto de cosas diferentes (Cohen, 2003, pág. 134).

3. MARCO REFERENCIAL

Vistas la creatividad y la inteligencia emocional es necesario apuntar algunos datos relacionados con a los espacios en los que se llevó a cabo el trabajo de campo. En función a las delimitaciones del estudio se tienen dos instituciones: La Unidad Educativa Boliviano Japonés y el Conservatorio Nacional de Música.

3.1 Unidad Educativa “Boliviano Japonés”

La Unidad Educativa “Boliviano Japonés” se encuentra ubicada en la zona Cristal II Av. Batallón Sucre S/N, en el Distrito 8 de la Ciudad de El Alto. Fue creada el 5 de febrero del 2003 y en esa época contaba aproximadamente con 45 estudiantes, en los grados: Inicial, Primero, Segundo, Tercero, Cuarto Quinto, Sexto y Séptimo de Primaria, bajo la coordinación del Prof. José Mollericonna como Director.

La misión que tiene la U.E. Boliviano Japonés está en función a que:

Los niños, niñas jóvenes y señoritas estudiantes de la U. E. “Boliviano Japonés” [...] reciban una educación actualizada, técnico-científico, de formación integral para lograr una educación de calidad, de acuerdo a su contexto social, cultural y político, con valores bien desarrollados, con el apoyo de una administración activa (Unidad Educativa Boliviano Japonés, 2016).

En cuanto a su visión:

La unidad educativa “Boliviano Japonés” brinda una educación científica de calidad y equidad con una metodología activa y participativa dentro de un currículo flexible y abierto con docentes innovados en la práctica pedagógica para que los estudiantes sean críticos reflexivos y participativos (Unidad Educativa Boliviano Japonés, 2016).

En la actualidad cuenta con tres niveles de aprendizaje. El nivel inicial, nivel primario (que tiene cursos de primero a octavo, con un solo paralelo y un aproximado de 40 estudiantes por aula) y el nivel secundario (cuenta con los

cursos de primero a cuarto, cada uno de un solo paralelo, con un promedio de 25 estudiantes por aula).

El personal con el que trabajan está distribuido en dos áreas. El área administrativa en la que están tres personas: un Director, un regente y el portero. En el área docente se cuenta con 18 profesores: Una profesora destinada al nivel inicial, seis que cubren cada uno de los cursos de primero a sexto de primaria y los restantes once profesores que están repartidos en las diferentes materias que se cursan a nivel secundario (Unidad Educativa Boliviano Japonés, 2016) y las dos restantes del nivel primario (séptimo y octavo).

Asimismo es importante destacar que como forma de organización estudiantil se cuenta con un Centro de Estudiantes que se organiza bajo la dirección de un estudiante elegido de manera anual entre todos los cursos y los representantes de cada curso; ellos realizan reuniones mensuales en las cuales debaten puntos específicos relacionados a las necesidades, sugerencias, etc., que tienen, las cuales dan a conocer a la Dirección, Junta Escolar, Comisión pedagógica, docentes y alumnado en general (Unidad Educativa Boliviano Japonés, 2016).

Un último aspecto a destacar es que la Unidad Educativa “Boliviano Japonés” tiene su propio Ballet Folklórico conformado por estudiantes y cuatro docentes de la misma Unidad, mismos que presentan en diferentes horas cívicas en otros establecimientos y en actos en la misma U.E., incentivando de esta forma el amor por el arte y más propiamente la danza nacional.

3.2 Conservatorio Plurinacional de Música

El Conservatorio Nacional de Música fue creado por Decreto Supremo el 30 de agosto de 1907, durante la presidencia de Ismael Montes, con la finalidad de impartir educación musical básica y superior y promover la profesionalización de instrumentistas, cantantes, compositores y directores de coro, que permitiera difundir el arte musical mediante conciertos, concursos, seminarios, talleres y la organización de cursos de capacitación (Viceministerio de Desarrollo de las Culturas, 2012).

En la actualidad se encuentra dirigido por la cantante lírica Beatriz Méndez quien fuera designada como rectora (Página Siete, 2017). Su nombre oficial cambió a Conservatorio Plurinacional de Música por Decreto Supremo N° 1720 del 11 de septiembre de 2013; dicha norma determina también, en su Art. 2, que el Conservatorio debe adecuar su estructura institucional para la formación artística musical, misma que puede alcanzar el nivel de licenciatura¹⁴.

Artículo 2°.- (Modificación y adecuación)

- I. Se modifica la denominación de “Conservatorio Nacional de Música” a “Conservatorio Plurinacional de Música”.
- II. El Conservatorio Plurinacional de Música, es una Institución Educativa con calidad de Instituto de Formación Artística y Escuela Boliviana Intercultural, que adecua su estructura institucional para desarrollar programas de Formación Artística Musical, en las áreas Académica y Moderna a Nivel de Capacitación, Técnico Medio y Técnico Superior; y programas

¹⁴ El Conservatorio otorga títulos de técnico medio y superior, el nivel de licenciatura es otorgado por el Ministerio de Educación.

especializados de formación profesional a Nivel Licenciatura (Decreto Supremo N° 1720, 2013).

El Conservatorio, que tiene sus oficinas centrales en la calle Reyes Ortiz Nro. 56 de la ciudad de La Paz, ofrece a los estudiantes especialidades en flauta, oboe, clarinete, fagot, trompeta, corno francés, percusión, arpa, piano, guitarra clásica, órgano, violín, viola, cello, contrabajo, canto lírico, canto popular, guitarra eléctrica, bajo eléctrico, batería, teclado y saxo (Viceministerio de Desarrollo de las Culturas, 2012).

Todas las especialidades incluyen cuatro niveles de estudio: el probatorio (niños y jóvenes); básico; medio; y superior. Asimismo cuenta con los siguientes departamentos: Cuerdas, Vientos, Piano, Canto y Práctica Coral, Guitarra, Música Moderna, Materias teóricas y Psicopedagogía musical (Viceministerio de Desarrollo de las Culturas, 2012).

Contempla tres niveles de enseñanza: básico, medio y superior, estimándose en 13 años el promedio de permanencia de sus estudiantes, quienes ingresan a los 8 años y culminan sus estudios a los 21 años en promedio. Los servicios educativos de la institución corresponden a los niveles primario secundario y terciario (universidad) del Sistema Educativo Nacional. Contempla además, programas especiales para jóvenes, adultos y programas de profesionalización para los músicos populares (Arte, cultura, pintura y teatro, 2011).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. TIPO DE ESTUDIO

El estudio realizado parte de un enfoque cuantitativo puesto que se usa “la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en una medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 5); en otras palabras, se parte de la hipótesis de que existe una correlación entre creatividad e inteligencia emocional, misma que para ser comprobada requiere de la aplicación de pruebas que son interpretadas estadísticamente y que a partir de su resultado permiten deducir el uso de las emociones tanto en ámbitos creativos como sociales.

Asimismo y bajo este enfoque se “busca describir, explicar y predecir los fenómenos bajo la lógica deductiva que va de lo general a lo particular es decir [...] de las leyes y la teoría a los datos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 12) y justamente la investigación apunta a describir el nivel de creatividad e inteligencia emocional, a la vez que se explica la correlación existente entre ellas.

Ahora bien, al interior de las investigaciones cuantitativas, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) es posible encontrar dos tipos de investigación: La experimental y la no experimental.

Bajo la consideración de que un experimento es “un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes [...] para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más

variables dependientes [...] dentro de una situación de control para el investigador” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 160) es posible determinar que el estudio es de tipo no experimental, puesto que no existe manipulación alguna de variables y lo que se hace es observar a través de la medición los fenómenos de creatividad e inteligencia emocional tal y como se dan en su contexto natural para luego proceder a su análisis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 205).

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es transeccional o también llamado transversal; este tipo de estudios recolectan la información en un tiempo único o en un momento dado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 208). En el caso presente las pruebas fueron aplicadas en un tiempo concreto, por una sola vez, y no así en diversos períodos.

Por otra parte se trata de un diseño correlacional puesto que se busca describir la relación entre dos variables (creatividad e inteligencia emocional), sin pretender obtener una relación de causalidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, págs. 211-212), es decir, el objetivo del estudio se encuentra centrado en determinar la presencia de una correlación entre creatividad e inteligencia emocional, pero no así determinar cuál influye en la otra o cuál es causa de la otra.

3. VARIABLES

El estudio presenta dos variables, por un lado la creatividad y por otro la inteligencia emocional.

3.1 Conceptualización de variables

La primera variable, la creatividad, es definida como los procesos mentales a través de los cuales la persona produce algo nuevo y valioso (Marín Ibáñez & De la Torre, 1991, pág. 96).

En relación a la segunda variable, la inteligencia emocional, la misma es conceptualizada como la capacidad de la persona para reconocer las propias emociones y sentimientos así como los de los demás, para regular y guiar su conducta a través de ellos y manejar adecuadamente las relaciones que se tienen con los otros y consigo mismo (Guilera I Agüera, 2007, pág. 102).

3.2 Operacionalización de variables

VARIABLE: CREATIVIDAD				
Dimensión	Indicadores	Medidor	Escala	Instrumento
PENSAMIENTO DIVERGENTE O PRIMARIO	Abreacción	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	TAEC
	Originalidad	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
	Elaboración	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
PENSAMIENTO CONVERGENTE O SECUNDARIO	Fantasía	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	TAEC
	Conectividad o integración creativa	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
	Alcance figurativo	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	

VARIABLE: CREATIVIDAD				
Dimensión	Indicadores	Medidor	Escala	Instrumento
PENSAMIENTO CONVERGENTE SECUNDARIO	Expansión figurativa	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	TAEC
	Riqueza expresiva	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
	Habilidad gráfica	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
	Morfología de la imagen	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	
	Estilo creativo	Nivel	Bajo=0-12 Medio=13-25 Alto=26-36	

VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL				
Dimensión	Indicadores	Medidor	Escala	Instrumento
COMPRESIÓN EMOCIONAL	Autoconocimiento	Nivel	Bajo=5-8 Medio=9-11 Alto=12-15	Test I.E. ¹⁵ 3-5-6-7-9
	Autocontrol	Nivel	Bajo=8-13 Medio=14-18 Alto=19-24	Test I.E. 2-11-15-17-24- 25-27-29
	Motivación	Nivel	Bajo=7-11 Medio=12-16 Alto=17-21	Test I.E. 1-4-8-10-12- 13-18
EXPRESIÓN EMOCIONAL	Expresividad emocional	Nivel	Bajo=6-9 Medio=10-14 Alto=15-18	Test I.E. 11-16-19-20- 21-22
	Habilidades sociales	Nivel	Bajo=3-4 Medio=5-7 Alto=8-9	Test I.E. 23-26-28

¹⁵ Test de Inteligencia Emocional

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.1 Población

La población, entendida como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 238) es de 107 niños en la Unidad Educativa Boliviano Japonés y 82 niños del Conservatorio Plurinacional de Música, haciendo un total de 189 sujetos.

4.2 Muestra

En relación a la muestra, misma que es definida como un “subgrupo de la población del cual se recolectan datos y debe ser representativo de dicha población” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 236), es de tipo probabilística.

Una muestra probabilística, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) es aquella donde todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos por medio de una selección aleatoria realizada sobre la base de las características asignadas por el estudio y del tamaño de muestra que se ha determinado (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 241).

Para calcular el tamaño de la muestra¹⁶ se utilizó el proceso de muestreo aleatorio simple en donde se utilizó la siguiente fórmula para determinar el tamaño de la muestra.

¹⁶ Por tratarse de una población pequeña se intentó rescatar una muestra significativa del 30% de la población para ambos grupos de estudio.

$$\frac{N * (\alpha_c * 0,5)^2}{1 + (e^2 * (N - 1))} =$$

Donde:

N = 107 (U. E. Boliviano Japonés)

N = 87 (Conservatorio Plurinacional de Música)

Nivel de confianza del 95%.

Margen de error del 3%.

Bajo estos criterios se rescató una muestra significativa de 34 niños para la U.E. Boliviano Japonés y 30 niños en el caso del Conservatorio Plurinacional de Música.

En cuanto a los criterios de selección se tienen los siguientes:

- Edad: Entre 7 y 12 años de edad.
- Permanencia: En el caso de los niños del CPM, con una permanencia mínima de 3 meses en el establecimiento. En el caso de los niños de la U. E. Boliviano Japonés, estudiantes regulares.

5. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los instrumentos empleados en la investigación fueron dos: el Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad (TAEC) y el test de inteligencia emocional. Como su nombre lo indica, en ambos casos, se trata de pruebas psicológicas que responden a la técnica de los test.

5.1 Técnica de Test o pruebas

Según Héctor Huamán (2005), los test son una técnica derivada de la entrevista¹⁷ y la encuesta¹⁸ que tienen por objeto recabar información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona; estos datos son obtenidos a través de preguntas, afirmaciones, actividades, manipulaciones, etc., que son observadas y evaluadas por el investigador, por lo general a través de baremos que ya se encuentran estandarizados (Huamán Valencia, 2005, pág. 38).

5.2 Test de Abreacción para la Creatividad – TAEC

El Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad TAEC, que fue creado por Saturnino De la Torre en el año 1991, es un test gráfico-inductivo de complementación de figuras que permite valorar factores relacionados con la creatividad y con aspectos estéticos y expresivos. Los estudios psicométricos realizados con la prueba muestran una alta consistencia interna entre los ítems de la prueba (alfa de Cronbach = .86), alta fiabilidad test-retest ($r = .81$), y confirman su validez externa tomando como criterio una muestra de estudiantes de Bellas Artes (Garaigordobil Landazabal & Pérez Fernández, 2004, págs. 70-71). La prueba puede ser aplicada en personas desde los cinco años y sin límite de edad hacia adelante.

¹⁷ La entrevista es una técnica para obtener datos que consiste en un diálogo entre dos personas: El entrevistador “investigador” y el entrevistado; se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, por lo general, una persona entendida en la materia de la investigación (Huamán Valencia, 2005, pág. 20).

¹⁸ La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito (Huamán Valencia, 2005, pág. 28).

Para operar la tarea se entrega al niño un folio que contiene 12 pequeñas figuras compuestas por tres o cuatro trazos simples, con las cuales debe realizar dibujos que se le ocurran, incluyendo estas figuras en los mismos y sin límite de tiempo (ver anexo 1.1, pág. 122).

En lo que concierne a su estructura, el test se compone de 12 figuras con un total de 36 aberturas, en posiciones, formas y reclamos diversos. A partir de los dibujos que realiza el niño es posible valorar once factores concernientes a la creatividad y que son detallados en la tabla de la página siguiente. Cada uno de estos factores se evalúa de 0 a 3 puntos con relación a las características internas del grupo y a una tabla de ejemplos (Romero Alonso, 2006, pág. 125).

Para la valoración se utilizan dos criterios, uno global y otro analítico. La estimación global permite situar de una manera rápida el estado del sujeto en un nivel bajo, medio o alto. Sin embargo, la valoración analítica de cada una de las figuras permite cuantificar los resultados y obtener estudios comparativos.

Para efectos de esta investigación se valoraron los 9 primeros factores que responden a valoración analítica. Se dejaron fuera los dos últimos porque son de valorización global. Cabe aclarar que existen dos pruebas: La prueba TAEC A aplicada tiene un puntaje teórico máximo de 324 puntos y el TAEC B un puntaje máximo de 330 puntos. Su aplicación va de los 5 a los 30 minutos. En el estudio se empleó la prueba TAEC A (Romero Alonso, 2006, pág. 125).

A continuación se presenta en resumen la tabla de factores de creatividad, lo que valora cada factor y la manera en que se puntúa. En la sección de

anexos (anexo 1.2, pág. 123) se encuentra de forma detallada la manera en que se asignan los puntajes.

Resumen de los factores de creatividad valorados en la prueba TAEC		
FACTORES DE CREATIVIDAD	QUÉ VALORA	QUÉ SE PUNTÚA
Resistencia al cierre	Capacidad para retrasar el cierre de aperturas en la figura	Aperturas abiertas o cerradas indirectamente
Originalidad	Rareza estadística del contenido de la imagen elaborada	Infrecuencia de la imagen representada
Elaboración	Enriquecimiento de la imagen con detalles secundarios y adicionales	Aparición de detalles adicionales, no necesarios para interpretar la imagen
Fantasía	Contenido de la imagen inusual, alejado del entorno familiar	Grado en que la imagen se aleja del entorno cotidiano
Conectividad	Integración de dos o más figuras en un todo	Número de figuras conectadas
Alcance imaginativo	Lugar que ocupa en la imagen la figura dada: cuerpo principal o elemento secundario	Grado en que la figura es un elemento secundario de la imagen
Expansión figurativa	Espacio ocupado por la imagen elaborada	Grado en que la imagen trasciende el espacio de cada figura
Riqueza expresiva	Colorido, perspectiva y representación de seres vivos o en movimiento	Presencia de color, volumen o de seres vivos o en movimiento
Habilidad gráfica	Potencial para aportar ideas nuevas en el trazo	Firmeza y precisión en el trazo, sombreado, punteado
Morfología de la imagen	Sensibilidad en la construcción, armonía	Simetría, unidad, ritmo, proporción
Estilo creativo	Capacidad de dar respuestas valiosas en el menor tiempo	Cociente entre las puntuaciones de los factores anteriores y el tiempo de realización

Fuente: (Marugán de Miguelsanz, Carbonero Martín, Torres González, & León del Barco, 2012, pág. 1091).

Es un instrumento que ha servido para comparar la creatividad en distintos países y personas con diferente lengua por su facilidad de utilización en cualquier cultura. Asimismo, ha resultado muy útil para probar de una manera

preliminar el progreso en creatividad de un grupo de alumnos (Garaigordobil Landazabal & Pérez Fernández, 2004, págs. 70-71).

En este sentido y debido a que los puntajes obtenidos no responden a baremos normalizados en un país o zona geográfica-cultural determinada sino más bien se comparan con los resultados obtenidos en el mismo grupo (en este caso Conservatorio Plurinacional de Música y U. E. Boliviano Japonés) no se requiere de medidas de calidad (validez y confiabilidad) extras a las ya mencionadas.

5.3 Instrumento de inteligencia emocional para niños

Para esta investigación se utilizó el instrumento de Inteligencia Emocional para niños de Rodríguez (2006, en Porcayo, 2013), mismo que para su construcción se basó en la teoría de inteligencia emocional, partiendo de un constructo bien definido y caracterizado multidimensionalmente para luego elaborar los reactivos que miden operacionalmente la inteligencia emocional (Porcayo Domínguez, 2013, pág. 73). Asimismo, cabe destacar que fue adaptado para niños de 10 a 12 años y aplicado en la población boliviana por Barron el año 2003, que llevó a cabo el estudio denominado *La Motivación y la Inteligencia Emocional en Niños de 7 a 8 Años con Dificultades de Aprendizaje*, en el contexto de Sucre-Bolivia.

Consta de veintinueve afirmaciones mismas que están dispuestas en un formato de escala, con cinco categorías de elección (ver anexo 2.1, pág. 128).

La validez del instrumento fue generada a partir de la revisión del mismo por parte de tres jueces expertos, quienes realizaron observaciones a las afirmaciones empleadas y sugirieron cambios para adaptarlas a la población

de estudio; asimismo recomendaron bajar el número de categorías a tres, debido a la edad de los niños y el nivel de comprensión que poseen.

Una vez realizadas las modificaciones al instrumento se obtuvo la fiabilidad realizando una aplicación piloto a diez niños de la U. E. Boliviano Japonés, que no participarían en el estudio. Con los datos recabados se obtuvo el alfa de Cronbach por cada uno de los factores. El instrumento mide los siguientes factores:

- 1) Factor 1 - expresividad emocional: Consta de 6 reactivos los cuales se refieren a si expresa emociones positivas ante acciones bien realizadas y si expresa aquellas que le causan malestar. Cuenta con un alfa de Cronbach de .721
- 2) Factor 2 - Autocontrol: Consta de 8 reactivos que buscan conocer si la persona es capaz de controlar sus manifestaciones emocionales, especialmente si éstas son negativas, o si al reconocer que ha realizado una acción que perjudica alguien intenta enmendarlo. Estos reactivos tienen una alfa de Cronbach de .701
- 3) Factor 3 - Motivación: Consta de 7 reactivos que se refieren a si la persona se da ánimos para llevar a cabo las tareas que debe realizar y si se siente bien al conseguirlas. Estos reactivos tienen un alfa de Cronbach de .715
- 4) Factor 4 - Autoconocimiento: Consta de 5 reactivos que se refieren a qué emociones siente la persona en diferentes circunstancias y las razones que las provocan. Estos reactivos tienen un Alfa de Cronbach de .703
- 5) Factor 5 - Habilidades sociales: Consta de 3 reactivos que se refieren a la facilidad o dificultad para interaccionar con otras personas. Estos reactivos tienen un alfa de Cronbach de .705

La prueba final aplicada se encuentra en la sección de anexos (anexo 2.2, pág. 130).

6. COEFICIENTE DE CORRELACIÓN

Como apuntan Jesús Varela y Jean Pierre Lévy, la teoría y las investigaciones previas (cuando hay investigaciones disponibles) son el punto de partida de cualquier modelo.

En el caso trabajado, la revisión bibliográfica sobre el tema de investigación que se aborda permitió obtener un modelo teórico a partir del cual se pudo especificar el dominio de los conceptos analizados y sus relaciones; asimismo, la teoría existente facilitó el proceso de elección de instrumentos que respondían a las dimensiones conceptuales analizadas con objeto de llevar a cabo la medición de la inteligencia emocional y la creatividad (Lévy Mangin & Varela, 2006, pág. 17).

Sin embargo, la investigación no se limitó a recabar los niveles de las variables definidas, sino también a determinar la presencia o ausencia de correlación entre las mismas, para lo cual se empleó el coeficiente de correlación de Pearson que es calculado entre pares de unidades taxonómicas operativas y se emplea sobre todo cuando los objetos que hay que clasificar son variables (Rodríguez Salazar, Álvarez Hernández, & Bravo Nuñez, 2001, pág. 56).

La correlación es un indicador estadístico definido por el coeficiente de correlación “R” y es medido en una escala que varía entre -1 y +1. El valor de +1 indica una correlación perfecta y directa; en cambio, el valor de -1 significa que existe una correlación perfecta e inversa. El valor de $R=0$, significa ausencia de correlación entre las variables, lo cual es un indicador

de que las variables son independientes entre sí (Pedroza & Dicovskyi, 2007, pág. 97).

Para una mejor comprensión es necesario analizar por una parte el signo, y por otra, la magnitud del coeficiente.

Si el signo de un coeficiente de correlación es positivo quiere decir que a valores altos de la variable “X” le corresponden valores altos de la variable “Y” y a valores bajos de la variable “X” le corresponden valores bajos de la variable “Y”. O, lo que es lo mismo, que a medida que crece el valor de “X” crece el valor de “Y”. Cuando el signo del coeficiente de correlación es negativo, la relación entre las dos variables es la inversa. Es decir, a valores altos de “X” le corresponden valores bajos de “Y” y a valores bajos de “X” le corresponden valores altos de “Y”. O lo que es lo mismo, que a medida que crece el valor de “X” decrece el valor de “Y”.

En cuanto al valor numérico, el coeficiente de correlación de Pearson oscila entre -1 y +1. Cuanto más se aleja de 0 el valor del coeficiente y más se acerca a -1 o +1 mayor será la relación lineal entre las dos variables.

Sin embargo, en la interpretación, hay que considerar que el hecho de que entre dos variables exista una correlación, lineal o no lineal, muy alta e inclusive perfecta no significa que una de las variables sea la causa o el efecto de la otra.

Supóngase que se obtiene una correlación alta y positiva entre creatividad e inteligencia emocional. Ello implicaría que a mayor inteligencia emocional mayor creatividad y viceversa, o que a menor creatividad menor inteligencia emocional. Lo que no se puede afirmar es que la creatividad es causa de la

inteligencia emocional (Garrido Luque & Álvaro Estramiana, 1995, págs. 161-162).

Valores intermedios indican correlaciones imperfectas de distinto grado. Valores próximos a $R=.80$ o superiores indican correlaciones fuertes o sumamente fuertes y por cierto, no es frecuente encontrarlas en el dominio de las ciencias sociales; coeficientes próximos a $R=.60$ o entre $R=.50$ y $R=.70$ indican correlaciones moderadas pero importantes; coeficientes entre $R=.25$ y $R=.45$ indican correlaciones entre moderadas y débiles y con frecuencia se encuentran en relación a cuestiones propias de las ciencias sociales; valores de R menores que $.25$ expresan correlaciones muy débiles o prácticamente inexistentes o despreciables (Grasso, 2006, págs. 141-142).

7. PROCEDIMIENTO

El procedimiento seguido para realizar el estudio fue:

- 1) Elaboración del perfil de investigación: Requirió recabar información sobre creatividad e inteligencia emocional. En base a la teoría consultada se construyeron el planteamiento de investigación y los objetivos, así como la estructura metodológica para abordar el fenómeno de estudio.
- 2) Delimitación de la muestra de investigación: Si bien era factible realizar el estudio con una sola población, se quiso medir la creatividad y la inteligencia emocional en poblaciones disímiles en el sentido de que es posible asumir que los niños que asisten al Conservatorio Plurinacional de Música tienen una creatividad más elevada en nivel que aquellos que no asisten; asimismo, estudiantes de una U.E. como la U.E. Boliviano Japonés que no tienen mayores posibilidades de acceso a éste tipo de formación musical deberían

tener niveles de creatividad más bajos, pero no por ello su inteligencia emocional debiera ser menor.

De esta forma, los resultados mostrarían la presencia o ausencia de correlación respectiva entre los dos constructos (inteligencia emocional y creatividad) en poblaciones con diferentes características. Para esta fase de la investigación se recabaron las autorizaciones respectivas de ambos establecimientos.

- 3) Recopilación de información teórica: Implicó una búsqueda exhaustiva de información acerca de la creatividad, desde varias perspectivas haciendo para ello un recorrido histórico de las diferentes maneras en que es conceptualizada y entendida. Asimismo se indagó acerca de la inteligencia emocional, constructo que si bien no presenta diferencias significativas entre autores en su concepto sí es clasificado dimensionalmente de diferentes maneras por lo que se eligieron las más adecuadas para el estudio.
- 4) Instrumentos de investigación: Debido a las diferencias de edades al interior de la población asignada al estudio y de las posibles diferencias en los niveles instructivos entre las personas del Conservatorio Plurinacional de Música y la U.E. Boliviano Japonés se eligió el TAEC para medir la creatividad, en el entendido de que ésta prueba se basa en dibujos para obtener su calificación. Asimismo, el test de inteligencia emocional fue elegido por la sencillez del mismo, pero bajo la consideración de que debería realizarse una administración personalizada de la prueba de tal manera que todos los sujetos de investigación comprendiesen de manera adecuada a las afirmaciones.
- 5) Aplicación de los instrumentos de investigación: Tanto el TAEC como el test de Inteligencia Emocional fueron aplicados en función a la muestra preseleccionada; la aleatoriedad estuvo a cargo de autoridades de las instituciones en las que se trabajó, solicitando a

ellos horarios para la aplicación; en ese tiempo se escogió a las personas que respondían positivamente a los criterios de selección.

- 6) Vaciado y análisis de resultados: los resultados obtenidos fueron vaciados a través de paquetes estadísticos (SPSS y Excel) y analizados para obtener respuestas concretas a los objetivos de investigación. Se empleó además el coeficiente de Pearson para conocer la correlación entre las variables.
- 7) Conclusiones y recomendaciones: en función a todo el material trabajado se determinaron las conclusiones finales acerca de la información recabada y asimismo se formularon las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO IV: ANALISIS Y PRESENTACION DE RESULTADOS

Los resultados muestran los datos obtenidos a través de los instrumentos de medición de creatividad e inteligencia emocional, tanto en la U.E. Boliviano Japonés así como en el Conservatorio Plurinacional de Música.

1. DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

Al interior de los datos sociodemográficos se presentan los casos según edad y sexo, en cada una de las muestras obtenidas.

1.1 Distribución de casos por edad

El análisis de los datos obtenidos en torno a la edad es proporcional en relación a las muestras de ambos grupos de niños.

DISTRIBUCION DE CASOS POR EDAD - CPM¹⁹			
EDAD EN AÑOS	CONSERVATORIO PLURINACIONAL DE MÚSICA		
	ESCUELA CLÁSICA	ESCUELA MODERNA	TOTAL
De 7 a 8	3	3	6
De 8 a 9	3	3	7
De 9 a 10	4	5	7
De 10 a 11	2	2	4
De 11 a 12	3	2	6
Total	15	15	30

¹⁹ En el capítulo de resultados y en la sección de anexos se emplea la abreviación CPM, tanto en tablas como en gráficos, para hacer mención al Conservatorio Plurinacional de Música.

En relación al Conservatorio Plurinacional de Música es posible determinar que la muestra cumple con el criterio de heterogeneidad ya que se obtuvieron sujetos de todas las edades establecidas lo que a su vez permitió cumplir con el criterio de equivalencia; sin embargo se puede verificar que existen más casos con edades de 9 a 10 años.

DISTRIBUCION DE CASOS POR EDAD - UEBJ ²⁰	
EDAD EN AÑOS	UNIDAD EDUCATIVA BOLIVIANO JAPONES
De 7 a 8	6
De 8 a 9	7
De 9 a 10	6
De 10 a 11	9
De 11 a 12	8
Total	36

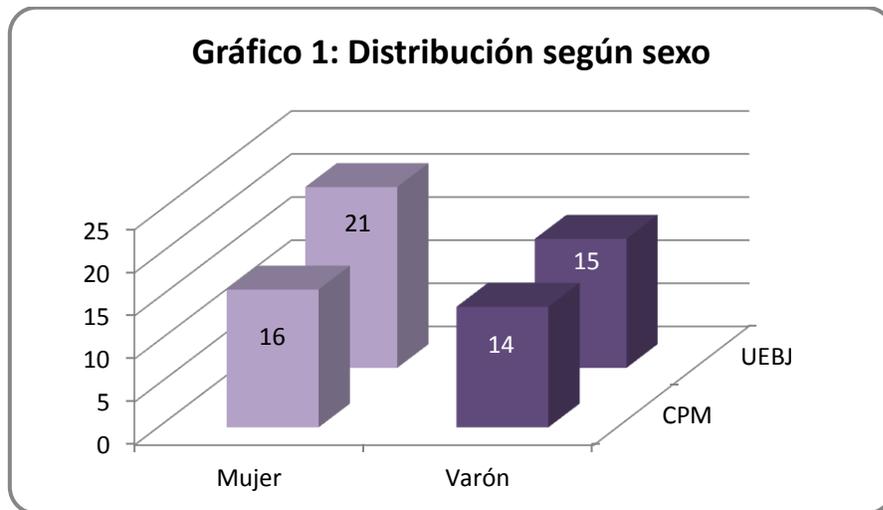
En el caso de la U.E. Boliviano Japonés si bien existen más casos entre las edades de 10 a 11 años de edad las brechas son cortas por lo que la heterogeneidad y consecuentemente el criterio de equivalencia se cumplen.

1.2 Distribución de casos por sexo

En el gráfico 1 pueden observarse la cantidad de casos por sexo, tanto del Conservatorio Plurinacional de Música como también de la Unidad Educativa Boliviano Japonés.

Asimismo, en la sección de anexos se encuentra la tabla con los datos de la cual se obtiene el gráfico (anexo 3.1, pág. 132).

²⁰ En el capítulo de resultados y en la sección de anexos se emplea la abreviación UEJB, tanto en tablas como en gráficos, para hacer mención a la Unidad Educativa Boliviano Japonés.



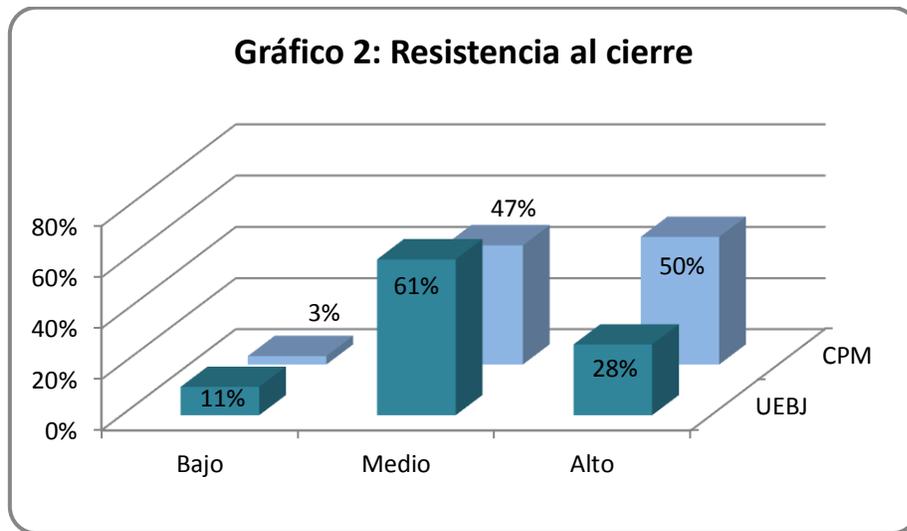
En ambos grupos de niños existe un criterio de selección de muestra heterogéneo, por tal razón se logró recoger casos de ambos sexos, aunque con una preponderancia de mujeres.

2. RESULTADOS DEL TAEC

Los resultados del TAEC se presentan de forma comparativa entre las dos poblaciones con las que se trabajó, en función a los nueve factores medidos y a un resultado total que se obtiene del procesamiento estadístico de los nueve factores. Las tablas que dieron origen a los gráficos que se observan en éste acápite se encuentran en la sección de anexos (anexo 3.2.1, pág. 133 y anexo 3.2.2, pág. 135).

2.1 Abreacción o resistencia al cierre

La abreacción consiste en el control que la persona tiene para atrasar el cierre de aberturas sin dejarse llevar por la tensión natural para percibir un todo acabado (De la Torre, Evaluación de la creatividad, 1991, pág. 48).

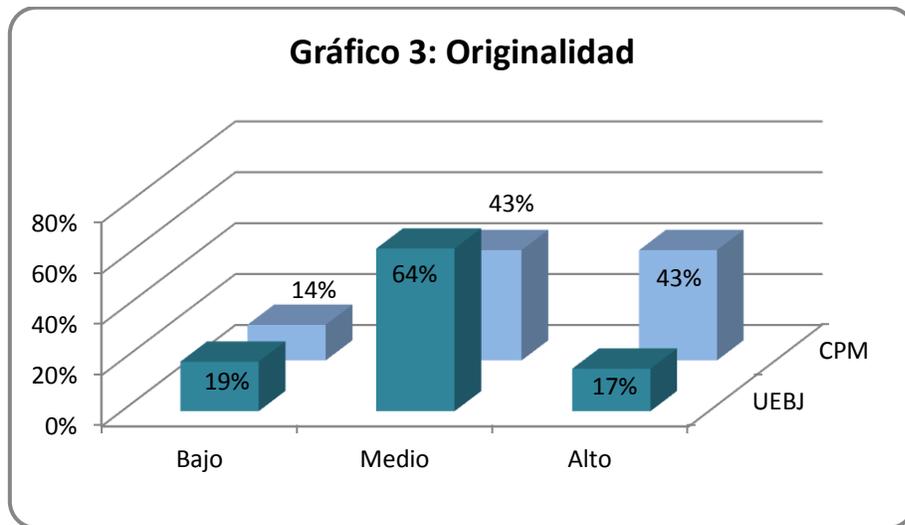


Como es posible apreciar en el gráfico 2, los niños del Conservatorio presentan porcentajes más altos en éste indicador, si bien la media o el puntaje intermedio relativamente se encuentran cercanos.

Estos datos pueden interpretarse en sentido de que los niños del Conservatorio tienen mayor inclinación a extender el período de incubación que es el momento en que se procesan las ideas y que posibilita un potencial para transformar el medio. Asimismo, es probable que en el colegio, especialmente en los casos en que se ubicaron en el nivel “alto”, estos niños presenten mayor predisposición al aprendizaje, mientras que sus pares de la U.E Boliviano Japonés que obtuvieron puntajes en el nivel “bajo” sean más conformistas, menos curiosos e inquietos y con menor predisposición al aprendizaje (De la Torre, Evaluación de la creatividad, 1991, pág. 48).

2.2 Originalidad

Se entiende por originalidad a la aptitud para producir respuestas ingeniosas o novedosas, descubrimientos o asociaciones singulares (Alsina, Díaz, Giráldez, & Ibarretxe, 2009, pág. 24).



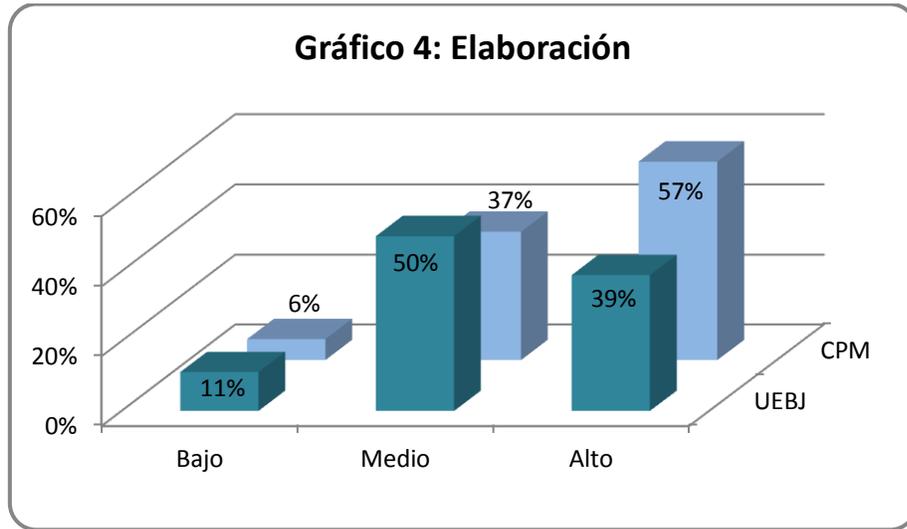
En el nivel “bajo” los porcentajes se encuentran relativamente equilibrados, puesto que niños del Conservatorio (14%) y de la U.E. Boliviano Japonés (19%) no superan el 20%. Sin embargo, en el rango “medio” la diferencia se inclina a favor de los niños del Conservatorio, lo que a su vez provoca que en el nivel “alto” ya sea significativa la distancia porcentual: 43% para niños del Conservatorio mientras que sólo un 17% en niños de la Unidad Educativa.

Esto implica que 43% de los niños del Conservatorio manifiestan respuestas inusuales en relación al grupo de comparación, son capaces de dar respuestas alejadas de lo evidente y en suma son originales. Mientras, estudiantes de la U.E. Boliviano Japonés están más inclinados a los convencionalismos y a los procedimientos establecidos, con lo que se alejan de la novedad y la sorpresa (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 64).

2.3 Elaboración

La elaboración es la capacidad de percibir muchos detalles y añadirlos también a las ideas; de tal manera, al tener una visión total es posible

plantear soluciones desconocidas al tiempo que las mismas se encuentran enriquecidas o embellecidas con detalles (Talamas & Peredo Guzmán, 2004, pág. 20).

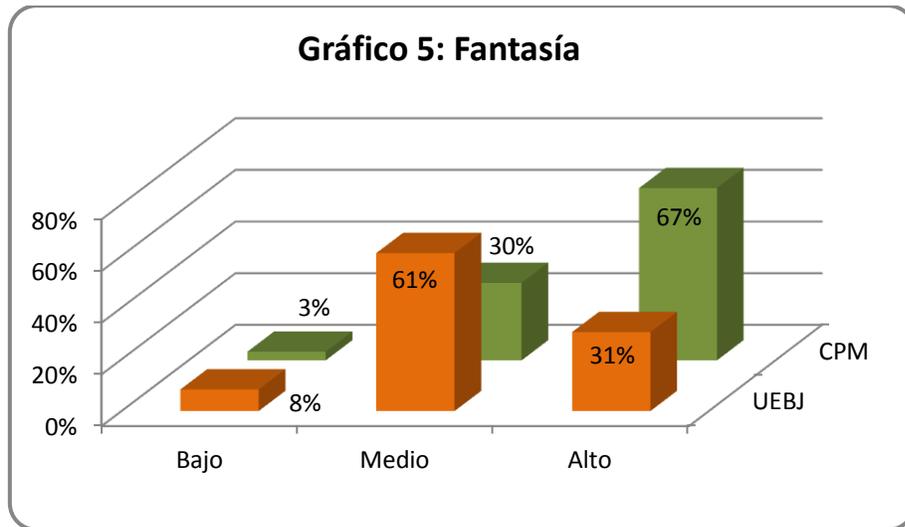


En el caso de la U.E. Boliviano Japonés, el nivel “medio” (50%) y el “alto” (39%) son los que preponderan, al igual que en el Conservatorio (37% y 57% para “medio” y “alto”, respectivamente). En los niveles “altos” los detalles adicionales de los dibujos son la manifestación de una elevada capacidad para imaginar los pasos siguientes, una vez se hayan concebido, las imágenes, pensamientos o frases, además de tener la sensibilidad para introducir belleza a la obra creada (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 65).

Los niveles “bajos” son indicativos de que las personas pueden tener grandes ideas (originalidad) pero les resulta difícil o complicado continuar con el proceso creativo o presentan un nivel deficiente en el acabado de sus obras.

2.4 Fantasía

La fantasía es la representación de algo inexistente, que no viene dado por los sentidos de manera inmediata sino que más bien surge de la imaginación a partir de imágenes sensoriales que la mente tenía almacenadas y que transforma (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).



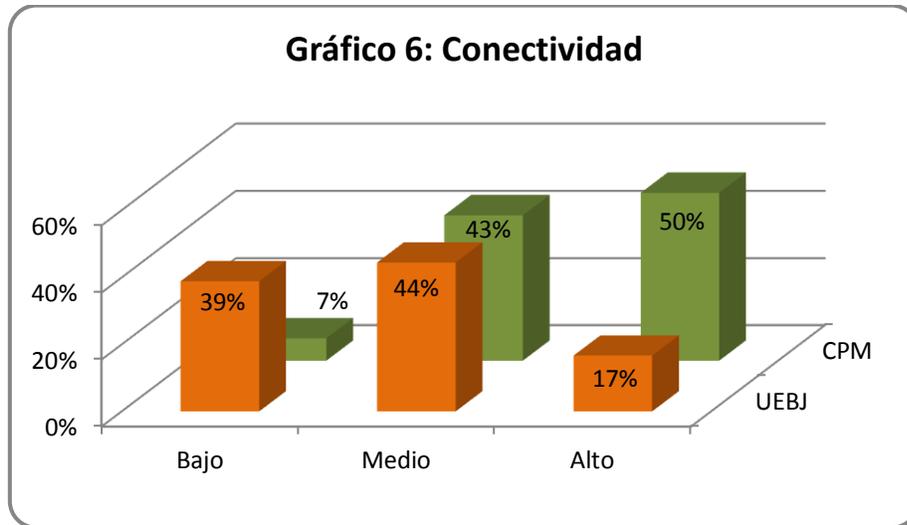
En ambos casos el nivel “bajo” de fantasía no sobrepasa el 10%. La diferencia se encuentra en los niveles “medios” y “altos” en los que los niños de la U.E. Boliviano Japonés presentan menor porcentaje en nivel “alto” (31%) y mayor en nivel “medio” (61%). Los niños con niveles “altos” optaron por dibujos fuera del entorno familiar, realizando representaciones de objetos inhabituales, raros o exóticos; son niños que vivencian su aprendizaje en libertad, exploran lo desconocido, indagan sobre aquello que les interesa (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).

Es probable que en los casos de nivel “medio” la fantasía esté siguiendo el curso que afirman Gutierrez et al.: “la fantasía se va perdiendo con la edad y

las exigencias del realismo propios de nuestras programaciones escolares”. (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).

2.5 Conectividad

La conectividad es la capacidad para integrar elementos independientes en un todo significativo (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).



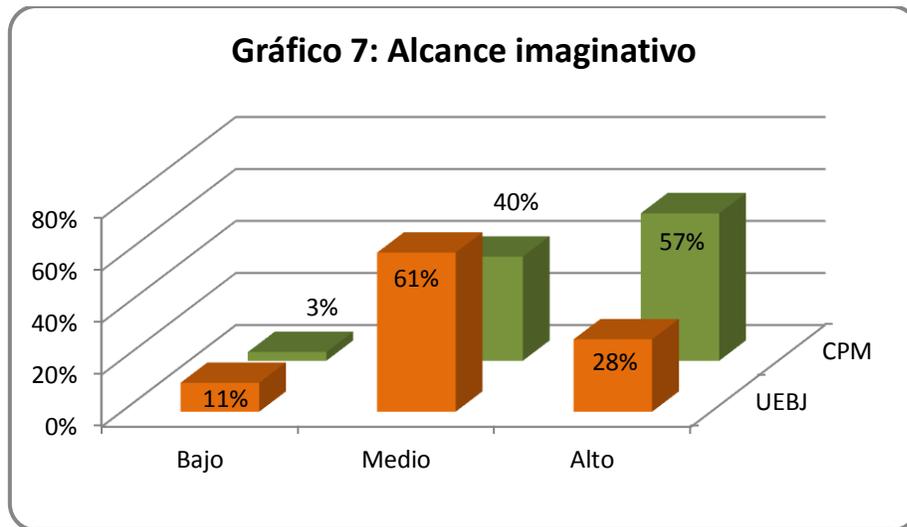
La conectividad es un indicador en el que se ven grandes diferencias, especialmente en las colas de la curva de la normal; los puntajes “medios” se encuentran equilibrados, mientras que los “bajos” y “altos” se inclinan a favorecer las capacidades de los niños del Conservatorio.

Así, se tiene puntaje “alto” de un 50% en estos niños, lo que implica que van más allá de la información recibida puesto que son capaces de realizar sus propias asociaciones para obtener un todo significativo ante los problemas que enfrentan generando así una síntesis acertada y personal de la realidad. Contrariamente, algunos de los niños de la U.E. Boliviano Japonés (39%) se

centran en aquellos aspectos visibles de la realidad, en una parte, y no son capaces de visualizar mayores relaciones que las que les son señaladas por otras personas o que son obvias, notorias a simple vista (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 67).

2.6 Alcance imaginativo

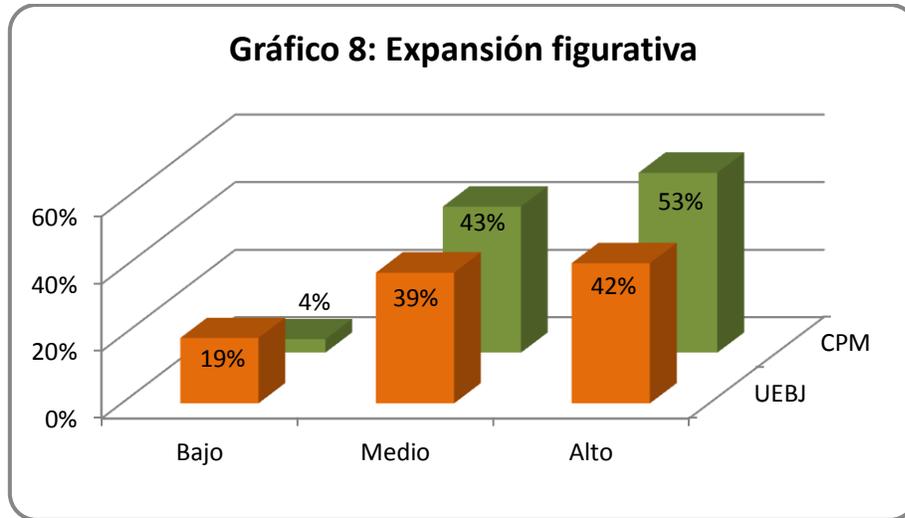
El alcance imaginativo consiste en construir imaginariamente objetos o hechos en los que el elemento central inicial se convierte en un aspecto secundario (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).



Nuevamente se puede observar mayor porcentaje en el nivel “alto” de parte de los niños del Conservatorio (57%) en relación a los niños de la U.E. Boliviano Japonés (28%). Niveles “altos” implican que la persona es capaz de sobrepasar los límites de los estímulos externos en su imaginación puesto que deja de ver el aspecto central y lo convierte en secundario; lo que a su vez le da mayores posibilidades de generar opciones de solución; implica un cambio de perspectiva en función de la realidad (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).

2.7 Expansión figurativa

La expansividad es la capacidad del sujeto para ver más allá de lo establecido, implica romper con los límites establecidos (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).

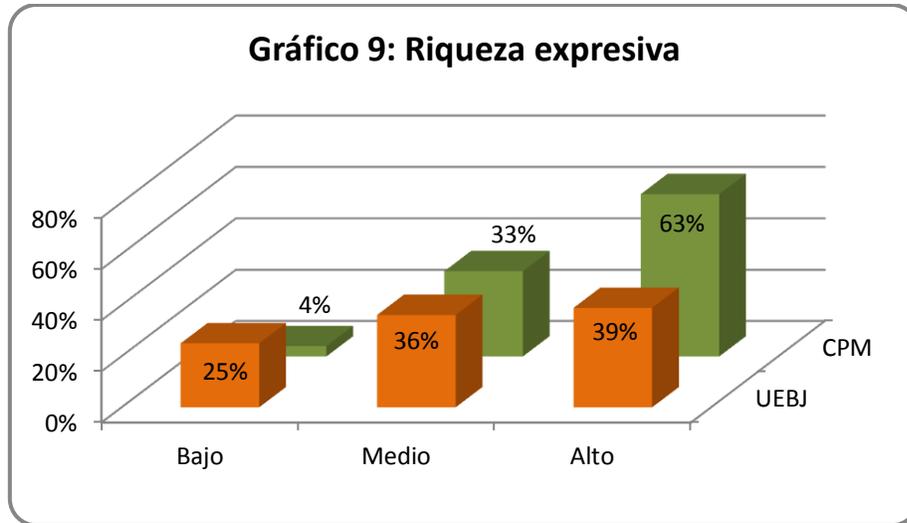


En esta ocasión, los resultados se muestran más parejos, ya que si bien hay una variante de casi un 10% tanto en el nivel “alto” como el “bajo” los resultados son similares. Quienes obtuvieron un nivel “alto” se inclinan por romper con los límites, mantienen una actitud innovadora y a veces contestataria, son inconformistas, gozan de cierta independencia colectiva, afrontan riesgos y hasta logran una expansión de sentimientos.

Contrariamente, los que sacaron un puntaje “bajo”, son personas muy prudentes, de baja energía, poca confianza en sí mismos, son objetivos, se adaptan a la norma y prefieren el conformismo y la convencionalidad (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 68).

2.8 Riqueza expresiva

La riqueza expresiva atiende al dinamismo, vivacidad, colorido, contrastes de la composición y se constituye también en una expresión del movimiento (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69).

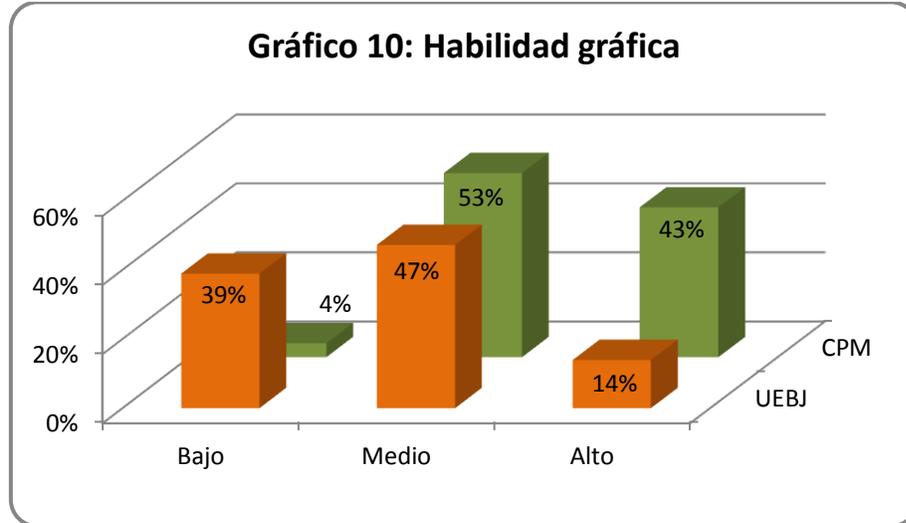


El puntaje “alto” de los niños del Conservatorio (63%) supera visiblemente al alcanzado por los sujetos de la Unidad Educativa Boliviano Japonés (39%). En este caso, los niños que obtuvieron mayores puntajes son capaces de imaginar sus propuestas de solución con más dinamismo que aquellos que obtuvieron puntajes “bajos” o “medios”, esto es, “poner en práctica” en la imaginación lo que sucederá cuando apliquen una solución (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69), lo que les da más posibilidades de reconocer una solución adecuada.

2.9 Habilidad gráfica

La habilidad gráfica evaluada, en este caso, se centra en el potencial para aportar ideas nuevas o personales y no así el dominio de la habilidad en la

composición gráfica (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, pág. 69).

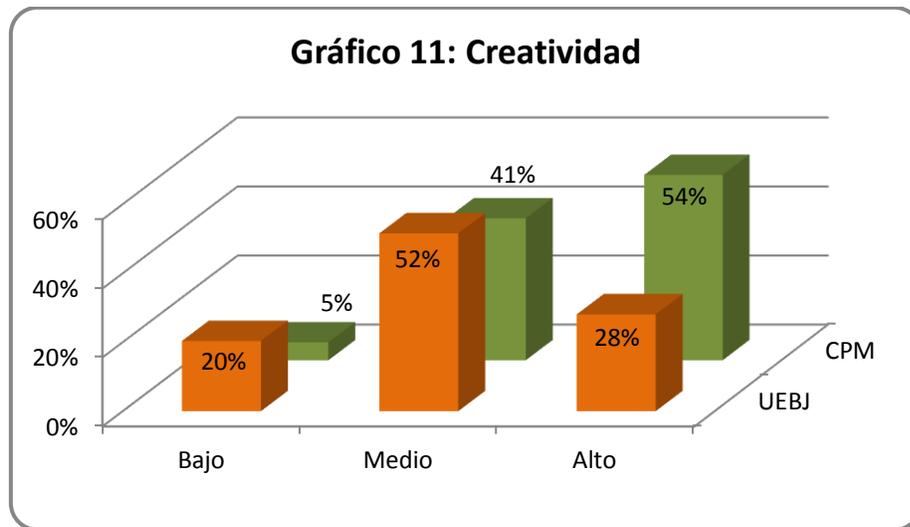


Los niños del Conservatorio (43% “alto” y 53% “medio”) se mostraron firmes en sus trazos, emplearon movimientos seguros y coordinados para llevar a cabo sus composiciones, además de ser más rápidos y precisos que los niños de la Unidad Educativa. Además, mostraron cierto dominio de técnicas como el sombreado, punteado, perspectiva.

2.10 Evaluación general de la creatividad

Para la evaluación general de la creatividad se trabajó con los nueve indicadores medidos. En primera instancia se sumaron la cantidad de personas en niveles “bajos”, “medios” y “altos” de cada población (por separado) y luego se obtuvieron los porcentajes correspondientes.

En el gráfico siguiente es posible observar los resultados obtenidos en cada caso.



En el caso de los niños de la Unidad Educativa Boliviano Japonés prevalece un nivel “medio” en creatividad, mientras que la varianza hacia el lado “bajo” y “alto” se mantiene equilibrada (20% y 28% respectivamente).

En el caso del Conservatorio Plurinacional de Música prevalecen los puntajes “altos” con un 54% y “medio” con 41%, mientras que el nivel “bajo” es casi inexistente puesto que llega a un 5%.

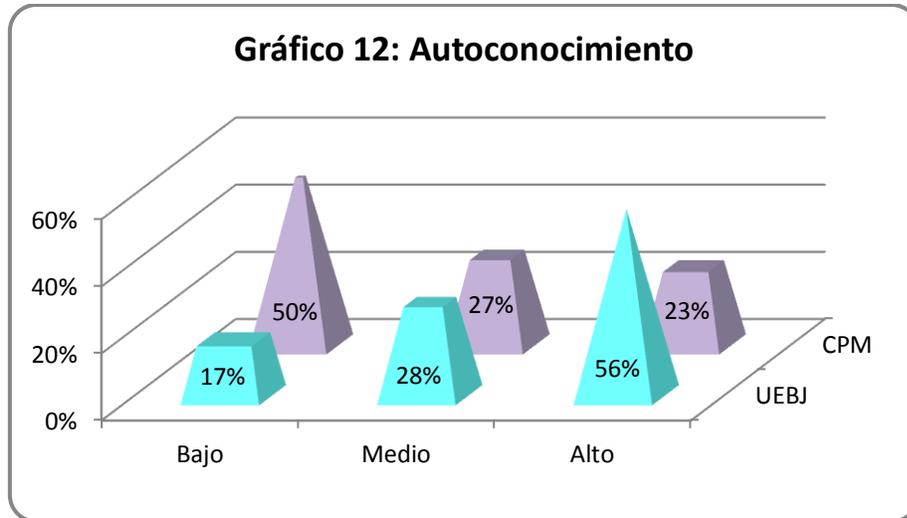
Los resultados muestran claramente que los niños del Conservatorio alcanzan niveles más “altos” de creatividad que los de la Unidad Educativa.

3. RESULTADOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional fue evaluada de manera comparativa entre las dos poblaciones (Unidad Educativa Boliviano Japonés y Conservatorio Plurinacional de Música) en los cinco factores que mide la prueba, así como también a través de la obtención de un puntaje total. Las tablas que sustentan los gráficos cuantitativamente pueden ser observadas en la sección de anexos (anexo 3.3.1, pág. 137 y anexo 3.3.2, pág. 140).

3.1 Autoconocimiento

El autoconocimiento es la conciencia de sí mismo, la capacidad de controlar los sentimientos que surgen en cada momento (Goleman, Inteligencia emocional, 1996, pág. 64).

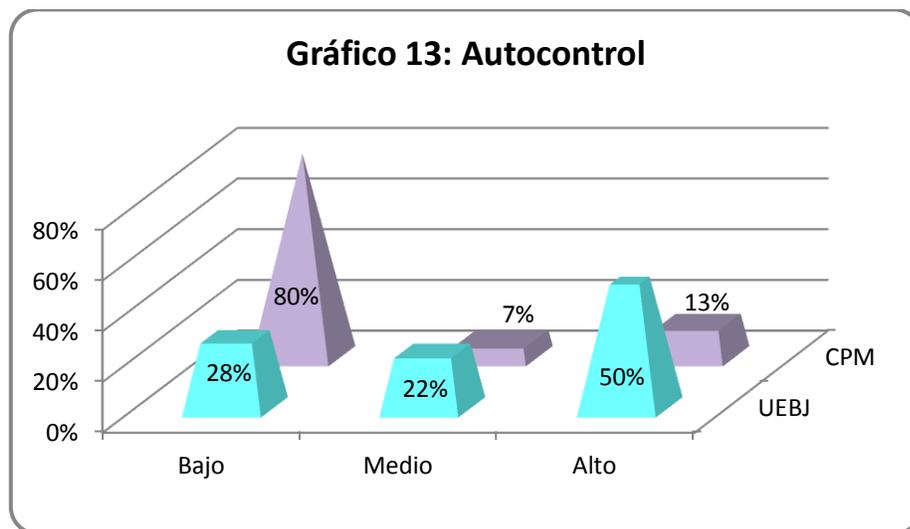


Claramente se observa en el gráfico 12 que a nivel de autoconocimiento en los niños de la U.E. Boliviano Japonés prevalece un nivel “alto”, lo que implica que les resulta más fácil reconocer sus propios estados internos y emociones así como los efectos que estas conllevan, son capaces de reconocer sus fortalezas y límites lo que les lleva a tener más seguridad y confiar en sí mismos (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

Contrariamente en los niños del Conservatorio se tiene un porcentaje de 50% en un nivel “bajo” que implica que tienen dificultades al momento de reconocer sus emociones, fortalezas y límites, lo cual podría conllevar una falta de seguridad en sí mismos.

3.2 Autocontrol

El autocontrol es la capacidad de manejar y controlar los propios estados emocionales internos, en aras de asumir la responsabilidad de las reacciones y los actos propios, de tal manera de no dejarse llevar por las emociones y más bien hacerse cargo de la vida personal (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 123).

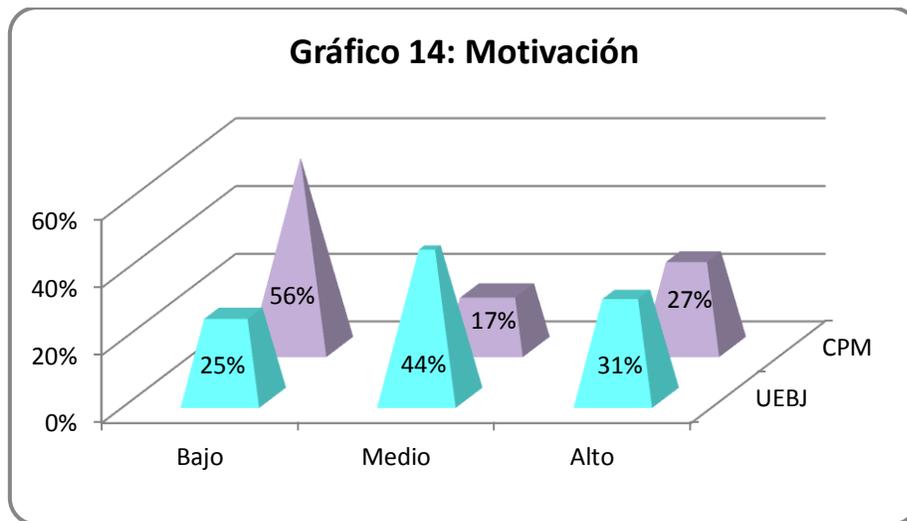


Según los resultados obtenidos, los niños del Conservatorio tienen problemas al momento de controlar sus propios estados internos, los impulsos y los recursos correspondientes (nivel “bajo” 80%) lo que podría conducirles a manifestar reacciones emocionales extremas.

En el caso de los niños de la U.E. Boliviano Japonés alcanzan en esta dimensión un porcentaje de 50 correspondiente al nivel “alto” por lo que podría afirmarse que tienen mayor capacidad para manejar sus emociones e impulsos perjudiciales, son más flexibles al momento de adaptarse y lidiar con el cambio y asumen la responsabilidad del desempeño personal (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

3.3 Motivación

Más propiamente se hace referencia a la motivación intrínseca que parte de los sentimientos experimentados, a partir de fijar responsablemente los objetivos que se tienen, orientar las emociones hacia ellos y hacia el curso de la acción (López de Bernal & González Medina, 2005, pág. 125).

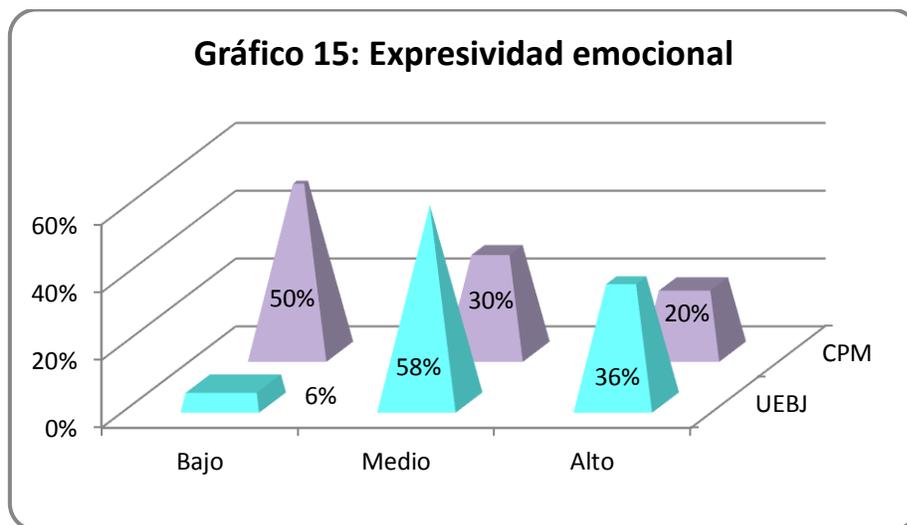


Los niños del Conservatorio presentan un nivel “bajo” del 56%, lo que es congruente con porcentajes encontrados en los anteriores factores; al no reconocer claramente y controlar sus emociones, no pueden emplearlas como medio de motivación y en todo caso podrían ser obstaculizantes.

En el caso de los niños de la U.E. Boliviano Japonés, ellos se esfuerzan por mejorar o cumplir con lo que se proponen, poseen compromiso e iniciativa en el ámbito social, además de que intentan ser optimistas ante las situaciones que se les presentan (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 37).

3.4 Expresividad emocional

La expresividad emocional está muy relacionada con el autocontrol, puesto que implica la expresión de emociones positivas y negativas dependiendo de las circunstancias. Sirve para comunicar a los demás lo que se siente; lo que se es; lo que gusta o disgusta; lo que se desecha; lo que se rehúye; lo que se necesita y lo que se piensa (Porcayo Domínguez, 2013, pág. 74).

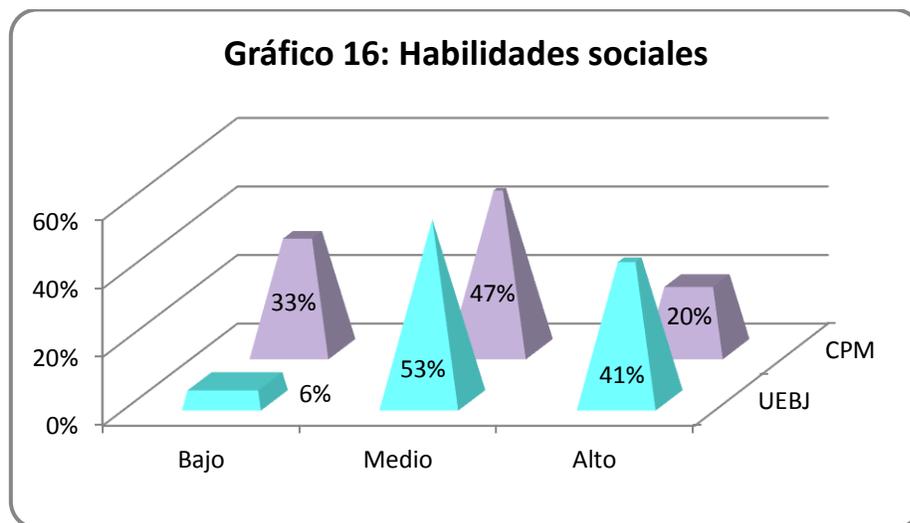


Los niños del Conservatorio mantienen un nivel “bajo” con un 50% lo que es indicativo que pueden tener ciertos problemas al momento de expresar sus emociones, sus deseos, sus opiniones personales y en suma, lo que son, sienten y piensan, de manera adecuada.

En el caso de los niños de la U.E. Boliviano Japonés, ellos están más orientados hacia un nivel “medio” lo que implica que les cuesta expresar emociones positivas ante acciones bien realizadas o expresar aquellas que le causan malestar, o ambas cosas en diferentes situaciones o con diferentes personas (Porcayo Domínguez, 2013, pág. 74).

3.5 Habilidades sociales

Las habilidades sociales implican saber relacionarse de manera correcta con las emociones ajenas, tener la capacidad para resolver conflictos que puedan surgir, confiar en los demás y generar confianza en sí mismo; en suma, es la capacidad para relacionarse positiva y eficazmente con los demás (Guilera I Agüera, 2007, pág. 102).

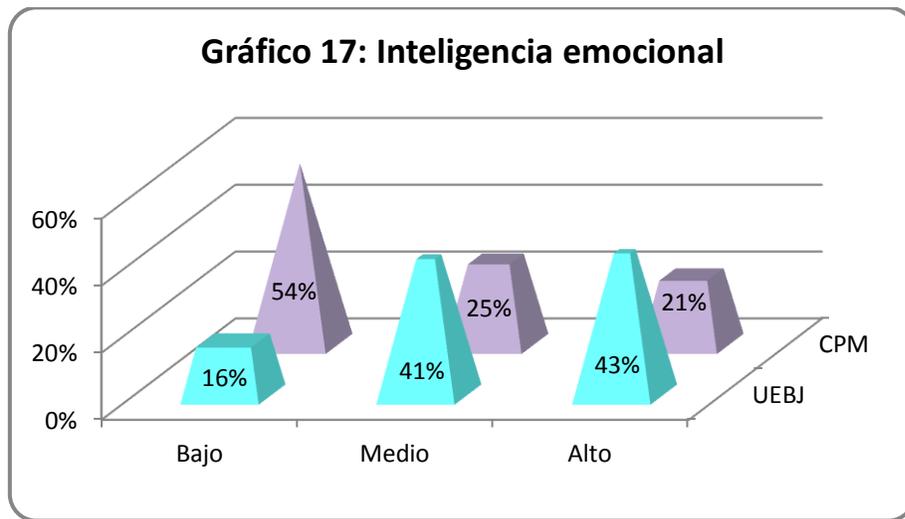


En el caso de los niños del Conservatorio y en ésta dimensión de la inteligencia social, los porcentajes se encuentran distribuidos casi equitativamente en los diferentes niveles lo que implica que poseen habilidades para relacionarse con su entorno e inducir en los otros las respuestas deseables.

En los niños de la U.E. Boliviano Japonés priman el nivel “medio” (53%) y el “alto” (41%) lo que significa que emplean tácticas de persuasión, tienen un buen nivel de comunicación, están prestos a colaborar y cooperar y buscan la generación de redes sociales que les permitan lograr sus objetivos (Goleman, La práctica de la inteligencia emocional, 1998, pág. 38).

3.6 Evaluación general de la inteligencia emocional

Para la evaluación general de la inteligencia emocional se trabajó con las cinco dimensiones que fueron medidas a través de la prueba. En primera instancia se sumaron la cantidad de personas en niveles “bajos”, “medios” y “altos” de cada población (por separado) y luego se obtuvieron los porcentajes correspondientes.



En líneas generales, los niños de la Unidad Educativa Boliviano Japonés poseen un nivel de inteligencia emocional óptimo puesto que se ubican entre los niveles “medio” (41%) y “alto” (43%) lo cual les permitiría mantener no sólo una buena relación con su entorno sino sobre todo afianzarse en sí mismos, conocerse en relación a sus capacidades pero también en cuanto a sus emociones, para luego emplearlas como motivación intrínseca para lograr sus objetivos.

Los niños del Conservatorio presentan un nivel “bajo” (54%) que si bien no implica que no poseen inteligencia emocional, sí dan a conocer ciertas dificultades que se les pueden presentar tanto en el reconocimiento como en

el control de sus emociones, lo que podría repercutir negativamente en su entorno y en los objetivos que se plantean ellos mismos.

4. CORRELACIÓN DE VARIABLES

En el presente apartado se lleva a cabo la correlación de las variables creatividad e inteligencia emocional en niños con distintos niveles artísticos musicales. A través de los datos finales de creatividad en sus 9 indicadores evaluados y los resultados finales de los factores de inteligencia emocional, se determina el índice de correlación de Pearson.

En ambos casos, para ambas muestras de niños, se empleó el análisis estadístico de correlación de Pearson, mismo que fue obtenido a través del paquete estadístico SPSS.

Correlación U. E. Boliviano Japonés		Inteligencia emocional	Creatividad
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	.220
	Sig. (bilateral)		.198
	N	36	36
Creatividad	Correlación de Pearson	.220	1
	Sig. (bilateral)	.198	
	N	36	36

Los resultados de la anterior tabla corresponden a la muestra de niños de la Unidad Educativa Boliviano Japonés (36 niños en total).

Es posible observar que la correlación de Pearson es de .22 lo que implica ausencia o baja correlación entre las variables de creatividad e inteligencia emocional.

Correlación Conservatorio Plurinacional de Música		Inteligencia emocional	Creatividad
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	.227
	Sig. (bilateral)		.228
	N	30	30
Creatividad	Correlación de Pearson	.227	1
	Sig. (bilateral)	.228	
	N	30	30

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos en función a los datos recabados en los 30 niños del Conservatorio Plurinacional de Música. Al igual que en el anterior caso la correlación de Pearson es menor a .25 (.2279) lo que implica ausencia o baja correlación entre las variables de creatividad e inteligencia emocional, en otras palabras, no se relacionan entre sí.

Asimismo, en ambos casos, la significación bilateral es alta, (siendo $p > 0.05$), es decir, en la correlación obtenida con los datos de niños de la U.E. Boliviano Japonés es de .198 y en los datos de niños del Conservatorio Plurinacional de Música de .228. Este hecho lleva a confirmar la hipótesis nula que versa: “No hay relación entre los niveles de creatividad e inteligencia emocional”.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES

La sociedad actual exige a las personas que sean capaces de adaptarse fácilmente a los cambios, pero también que sean las propiciadoras de los mismos; que respondan con seguridad ante las situaciones que se presentan, basándose en conocimientos académicos o empíricos previos, pero que también sean capaces de innovar en las soluciones que presentan; que puedan tolerar la frustración y trabajar bajo presión de manera individual, pero también que puedan funcionar óptimamente en equipos de trabajo y sean cooperativos.

Lograr estas habilidades que no están necesariamente relacionadas a la formación intelectual es más difícil cuando se inicia el aprendizaje en la vida joven o adulta puesto que cada persona ya generó para esta época estándares de respuesta ante circunstancias determinadas y porque probablemente esto, en su formación previa, no haya sido estimulado.

Es por ello la importancia que una educación integral sea implementada de manera “urgente” en los niveles iniciales, primarios, secundarios y lógicamente superiores de educación. Los niños pueden ser educados para hacer uso de sus emociones no sólo para reforzar su interacción social o para aprender a controlar sus conductas, sino como una forma de potenciar su aprendizaje, para enfrentar realidades a partir de sus sentimientos, puesto que “el verdadero aprendizaje, en cualquier campo que sea, se logra no cuando se comprende, sino cuando se siente” (Chabot & Chabot, 2009, pág. 57).

Pero además del “sentir”, el aprendizaje debe estar guiado por la práctica, es decir, salir de los esquemas teóricos y memorísticos para llegar a un aprendizaje significativo donde el descubrimiento pueda ser la herramienta que permita que las personas puedan indagar en su entorno, aprender de él y generar una construcción conjunta del conocimiento. Se trata de introducir un ambiente creativo, en el que la libertad permita ir más allá de las “recetas” e instrucciones previas, empleando los propios recursos para ser originales en las soluciones, flexibles en la percepción de la vida y las circunstancias y, en suma, creativos en las respuestas.

Para esta nueva visión de la educación es preciso que se realicen estudios acerca de inteligencia emocional y creatividad, aspectos que guiaron la investigación, tanto para ver la relación que existe entre estas dos variables como también para observar el nivel en el que se encuentran en la actualidad.

La primera variable, la creatividad, es definida como los procesos mentales a través de los cuales la persona produce algo nuevo y valioso. Los resultados obtenidos a través del estudio realizado muestran, por un lado, que los niveles de creatividad en niños de 7 a 12 años que no tienen la oportunidad de practicarla en espacios artísticos (como cuando se ejercita la música) se encuentra en un nivel medio-bajo, con preponderancia del nivel medio, mientras que aquellos niños que están constantemente entrenándose tenderán a un nivel medio-alto, con predominio del nivel alto; a partir de estos datos se desprenden las siguientes conclusiones:

Recuérdese que sin importar el aspecto creativo que se desarrolle, este permite potenciar los procesos inherentes a la creatividad, de tal forma que los niños que estudian arte (como el caso de los que asisten al Conservatorio Plurinacional de Música) son capaces de hacer uso de la originalidad,

elaboración, por lo tanto tienen mayores y más frecuentes estímulos para dejar surgir su fantasía y darle riqueza expresiva a sus creaciones. En otras palabras, tienen el ambiente propicio para formar su potencial creativo innato.

Contrariamente, los niños sin estas posibilidades se desarrollan en un espacio educativo que aún es contrario a la creatividad. Si bien hay una reforma político legal²¹ que está en marcha hace más de siete años los resultados confirman que ésta no es puesta en práctica por los profesores, ya sea porque no cuentan con la preparación necesaria para hacerlo, porque no tienen los medios necesarios o simplemente porque las condiciones no son las más adecuadas.

En el último caso, por ejemplo, un maestro para 30 ó 40 niños, con un plan de materia de grado a cumplir en el que tiene que alcanzar un avance teórico determinado y en el que no se incluye la creatividad como elemento a desarrollar, o por lo menos no se tienen indicadores para evaluarla y por tanto su práctica no es valorada, difícilmente cumplirá con el mandato establecido en la Ley educativa.

Se reconocen materias específicas para el desarrollo de la creatividad y en las que dentro de sus finalidades se subraya este proceso: artes plásticas y visuales y educación musical pero aun en estas asignaturas existe la limitante del contenido que tienen que avanzar; legalmente todas las

²¹ “Desde la década del 50 hasta fines del siglo pasado [la educación], era elitista y tradicional, de tal manera que los procesos educativos fueron, mecánicos y reproductivos, donde la creatividad e innovación no eran un factor de importancia. [Por tanto, ahora] las prácticas pedagógicas se desarrollarán en talleres productivos y en diferentes espacios educativos, para fortalecer capacidades de percepción, análisis y la expresión creativa de la realidad en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad, incorporando toda forma de expresión plástica y visual a partir del dibujo, la pintura, el modelado, las artes aplicadas y otras afines, de acuerdo a las potencialidades, recursos materiales específicos y vocaciones productivas de las regiones (Ministerio de Educación, 2014, pág. 16).

asignaturas están vinculadas con el desarrollo de la creatividad, prácticamente son pocas donde se lleva a cabo esta tarea, debido a las limitantes ya mencionadas o sencillamente porque los maestros están “impregnados” de la misma disciplina y educación “elitista y tradicional” a la que hacen referencias las normativas educativas.

Aun así es resaltable que dentro de la currícula del sistema educativo primario ya se consideren estos aspectos aunque, nuevamente deba hacerse hincapié en que, de mucho no sirve la norma si la misma no es aplicada. Existe la necesidad de dejar de poner énfasis en lo que el niño no es capaz de realizar y en los fracasos consecuentes y más bien hacerlo en los procesos que realiza para hallar esas soluciones, los puntos a reforzar, la flexibilidad necesaria que hay que proporcionarle, las situaciones y oportunidades de aprendizaje que hay que brindarle, donde pueda poner a prueba sus habilidades y capacidades.

Por otra parte, apoyándose en una definición breve, se entiende a la inteligencia emocional como aquella inteligencia a través de la cual las personas pueden regular sus emociones con el fin de crecer personal e intelectualmente y lograr relaciones sociales saludables.

Los resultados obtenidos muestran una inteligencia emocional, en niños que no tienen formación artística, que oscila entre los niveles medio y alto, con una preponderancia hacia el nivel alto. Por otro lado, en niños de 7 a 12 años que sí poseen formación artística, propiamente en el área de música los porcentajes tienden más a niveles bajos (aunque también los hay en niveles medios y altos). A partir de ello se concluye que:

Las emociones pueden ser empleadas de diversas formas; permiten a la persona mantener un control sobre sí misma y sobre las reacciones ante los

estímulos ambientales e internos; son un termómetro acerca de la forma cómo se percibe el medio y la realidad, si ésta percepción es de inseguridad la emoción que primará será el miedo (aunque también hay personas que reaccionan defensivamente con ira), si es negativa más probablemente se incline hacia la ira o la tristeza y si es positiva la emoción representativa será la alegría.

Bajo esta visión las emociones se convierten también en “energía” que permite a la gente seguir los objetivos que se proponen y como un “trampolín” no para evitar los fracasos, sino para emplear estas experiencias como punto de apoyo para mejorar y buscar otras formas de enfrentar la realidad (claramente, si la emoción es negativa paralizará al sujeto, impidiéndole alcanzar las metas que se ha propuesto).

Los resultados del estudio muestran que los cambios en el ámbito educativo puede que estén dando los resultados esperados, pero también es probable que no se deba necesariamente a este factor, sino que la vida de los niños cuando estos deben solucionar solos sus propios conflictos, cuando no se desarrollan en familias económicas favorecidas, los impulsa y les genera la necesidad de desarrollar su inteligencia emocional.

Los lineamientos educativos actuales resaltan dos asignaturas que son las más cercanas a desarrollar la inteligencia emocional: Música y deportes. En ellas se destaca el control emocional como una forma de autoconocimiento pero también con el afán de generar interacciones sociales más saludables; conociendo que uno de los pilares de la Reforma Educativa es el trabajo en, con y para la comunidad, resulta lógico pensar en darle la importancia requerida a esta variable.

Aun así, el hecho de que sólo dos asignaturas sean las destacadas refiere que todavía no se ha llegado a comprender en su totalidad la importancia de la inteligencia emocional y con ella su alcance. Es preciso que el trabajo se encuentre inmerso en el relacionamiento cotidiano en el aula y fuera de ella y que se la implique en los trabajos (logros) académicos así como también en la vida cotidiana.

Por otra parte y en relación a los niños con formación en el área de la creatividad, resulta llamativo que los niveles obtenidos sean bajos. Sin embargo, es probable encontrar una explicación adecuada para este hecho; el ser creativos no implica, necesariamente, saber manejar las emociones o ser inteligente emocionalmente. En este caso, la música se constituye en un medio de control de las emociones, la estrategia empleada para canalizarlas. Probablemente sin ella les sería difícil a estos niños relacionarse de manera adecuada.

La cualidad espontánea e impredecible de una emoción obliga al sujeto a aceptarla de una forma plena y fuera de prejuicios si desea mantener una buena relación con las propias emociones. Es la emoción la que mueve al ser humano hacia sus acciones, es ella la que lo empuja a tomar nuevos riesgos y a probar otras alternativas; al intentar controlar las emociones y el movimiento que estas generan lo único que se consigue es repetir formas de actuar de la misma manera una y otra vez, formas que en muchas ocasiones no son las más idóneas.

De tal manera, al no aceptar estos niños sus propias emociones e intentar controlarlas o reprimirlas, es posible que se genere más bien un descontrol en momentos en que no obtienen lo que quieren, puesto que no han conseguido desarrollar los recursos necesarios para afrontar los fracasos; este descontrol podrá presentarse ya sea cómo un “ataque” al medio

externo, “responsable” de lo sucedido o una autopunición, al considerar que fue la persona misma la que no actuó de la manera adecuada para obtener el logro.

Sin embargo y bajo un pensamiento lógico, la persona no es sólo emociones y por ello no puede dejarse llevar por ellas en toda situación, mucho más si se tiene en consideración de que cada evento siempre será nuevo y la emoción que se genere ante él también tendrá que serlo (aunque se sienta alegría al ver a una persona, en cada oportunidad esta alegría toma diversos matices, y la misma persona se presenta en diferentes momentos, espacios y circunstancias). Todas las emociones son movimientos internos nuevos. Ninguna situación se repite en la vida, ni se es el mismo pasado un instante.

Por ello se planteó la hipótesis de investigación bajo el supuesto que creatividad e inteligencia emocional se encontraban relacionadas, una como complemento de la otra. Los resultados fueron concluyentes en este sentido al dar por cierta la hipótesis nula que niega cualquier tipo de relación entre las dos variables, lo que a su vez permite comprender por qué una muestra de la población (Conservatorio Plurinacional de Música) posee altos puntajes en creatividad pero bajos en inteligencia emocional, mientras que la otra muestra (U.E. Boliviano Japonés) los valores contrarios.

El no encontrar una correlación en este caso, de ninguna manera desfavorece ninguno de los aspectos estudiados. Creatividad e inteligencia emocional son de gran importancia en la formación de las personas, pero su estudio e implementación no necesariamente deben realizarse a través de las mismas actividades.

Ambas pueden ser promovidas a través de diferentes ejercicios y formas de abordaje al interior de la escuela y el colegio, pero también habría que

considerar que la creatividad permite crear nuevas formas que se adaptan al momento y la necesidad del aquí y ahora. Son formas elaboradas que a través de un proceso creativo ofrecen la consistencia necesaria para canalizar una emoción, sin fijarla en un patrón estático, ni caer en una conducta insustancial.

Queda en responsabilidad de las autoridades e instancias correspondientes, dar ya no sólo el valor a estos componentes de la personalidad, sino también encontrar las vías para su ejercicio y práctica en niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas de tal manera que la población boliviana sea capaz de construir por sí misma el tan anhelado cambio a favor de una calidad de vida mejor, en comunidad y en constante armonía.

2. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones formuladas siguen un orden funcional. Es preciso que en primera instancia sea el Estado el que determine las acciones a tomar, pero también es necesario que las instituciones que lo representan, y con ello las autoridades respectivas, asuman la responsabilidad de brindar una formación realmente integral a los niños bolivianos:

- 1) Reglamentar adecuadamente la Ley Avelino Siñani, de tal manera que profesores y educandos, en niveles iniciales, primarios y secundarios, tengan claramente establecidas las funciones que deben cumplir y la formación que han de recibir.
- 2) Una Ley no es suficiente para determinar las acciones a tomar si la misma no está acompañada de políticas que implementen los recursos necesarios para cumplirla. Profesores con cuarenta niños a su cargo, difícilmente lograrán aplicar técnicas y estrategias creativas

al tiempo que las retroalimentan y es muy probable que tampoco puedan promover estrategias emocionales adecuadas.

- 3) En el ámbito artístico, más propiamente referido al Conservatorio Plurinacional de Música, si los asistentes deben preocuparse de salir a reclamar por espacios de trabajo, difícilmente podrán enfocar su energía exclusivamente a la música.
- 4) No se trata solamente de revalorizar la cultura y los instrumentos a través de los cuales se manifiesta, sino que también es necesario crear las condiciones adecuadas para que la población practique y reproduzca dicho conocimiento.
- 5) Para exigir a los profesores que motiven la creatividad se deben tener familias creativas. La responsabilidad no recae únicamente en el ámbito académico sino que más bien parte de las condiciones y motivaciones familiares que son las impulsoras de nuevas metodologías y nuevos enfoques para abordar los problemas. Por tanto, no basta con educar a generaciones jóvenes, es también necesario trabajar con aquellas que ahora se constituyen en padres y guías del futuro.
- 6) Las habilidades personales son muchas y variadas. Ciertamente es que para “conseguir” un genio se “requiere” sacrificarlo en varias de las áreas a las que no dedica su intelecto y emocionalidad. Sin embargo, se ha comprobado que también es posible que las personas produzcan para su medio al tiempo que consumen de él. Es necesario que la introducción de la inteligencia emocional esté presente en espacios tales como el Conservatorio Plurinacional de Música.
- 7) Muchas son los estudios e investigaciones realizados respecto a la importancia de las emociones en la vida de las personas, en sus interacciones y sobre todo en la calidad de vida propia. Es hora de que en el contexto educativo boliviano también se tomen en cuenta estos aspectos y que desde los padres, tutores, profesores y todos

aquellos que en un momento dado serán parte de la formación de los niños, enseñen con el ejemplo.

- 8) Una limitación grande para obtener resultados que puedan realmente predecir el comportamiento de estas variables es el tamaño de la muestra. Para lograr mayor fiabilidad es preciso llevar adelante otros estudios, con mayor cantidad de estudiantes, en más instituciones educativas, teniendo en cuenta la edad, el grado y el sexo.
- 9) De igual forma, los instrumentos empleados se constituyen en una limitante especialmente cuando las poblaciones son de niños. Es preciso abordar la temática con más pruebas para medir las mismas variables y de ser posible construirlas para el efecto, considerando los indicadores propios del contexto.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Arte, cultura, pintura y teatro*. (16 de Agosto de 2011). Recuperado el 25 de Marzo de 2017, de <http://artepinturacultura.blogspot.com/2011/08/conservatorio-plurinacional-de-musica.html>
- Viceministerio de Desarrollo de las Culturas*. (2012). Recuperado el 19 de Marzo de 2017, de http://www.bolivia.com/empresas/cultura/Conservatorio_musica/
- Decreto Supremo Nº 1720. (11 de Septiembre de 2013). La Paz, Bolivia: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Aguirre Aguirre, A., Gómez Hincapie, L. Á., & Espinosa, L. M. (2001). Aprendizaje creativo: misión central de la docencia. *Ciencias Humanas (Vol. 8) Nº 29*, 1-12.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave, el aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Amabile, T. (1983). *La psicología social de la creatividad*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (20 de Diciembre de 2010). *Ley de la educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"*. La Paz, Bolivia: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Aznavwrian, P. (2011). *Sinergética creativa*. Estados Unidos: Palibrio.
- Bennassar, L. M., & Pomares, J. M. (1997). *Desarrolle su mente*. Lima: Lexus.
- Bernabeu Morón, N., Esteban Ruíz, N., Gallego Hernández, L., & Rosales Páez, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 21, Nº 1, 7-43.
- Castañón, R. (2006). *Cuando la palabra hiere (4ta ed.)*. La Paz: Grupo internacional para la paz.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender, integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfa y Omega.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula*. Buenos Aires: Troquel.
- Cortese, A. (1998). *El libro de la buena suerte*. Buenos Aires: Mega libros.
- Dadamia, O. M. (2001). *Educación y creatividad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la creatividad*. Barcelona: Escuela española.
- De la Torre, S. (2003). *Evaluación para la creatividad TAEC, un instrumento de apoyo a la reforma*. Madrid: Escuela española.
- Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, (Vol. 5) Nº 1, Art. 4, 2-17.
- Gallego García, C. I. (2001). Educar la inteligencia emocional de los niños con la música. *Música culta*, Nº 20.
- Garaigordobil Landazabal, M., & Pérez Fernández, J. I. (2004). Un estudio de las relaciones entre distintos ámbitos creativos. *Nueva época* Vol. 8 Nº 15 (29), 67-78.
- Garrido Luque, A., & Álvaro Estramiana, J. L. (1995). *Técnicas de análisis estadístico en ciencias sociales*. Madrid: Universidad Complutense, servicio de publicaciones.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Grasso, L. (2006). *Encuestas, elementos para su diseño y análisis*. Buenos Aires: Encuentro Grupo Editor.
- Guilera I Agüera, L. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional*. Madrid: Thomson editores Paraninfo.
- Gutierrez, G. E., Soto Vinueza, G. L., & Zambrano Martinez, L. C. (2001). *Evaluación del desarrollo de la creatividad de los estudiantes del grado once del colegio Nuestro Señor del Río de Chiles Municipio de Cumbal (Tesis de grado para optar por título de maestría)*. Nariño: Universidad de Manizales, maestría en pedagogías y desarrollo humano.
- Habermeyer, S. (1999). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. México: Selector.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ta ed.)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hospital Sant Joan de Déu. (5 de Enero de 2014). *Faros*. Recuperado el 3 de Febrero de 2017, de <http://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/poder-musica-desarrollo-emocional-cognitivo-nino>
- Huamán Valencia, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación (2da ed.)*. Lima: IPLADEES.
- Huber, G., & Gento Palacios, S. (2012). *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Lévy Mangin, J. P., & Varela, M. J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. España: Netbiblo.
- Londoño, M. C. (2008). *Cómo sobrevivir al cambio: inteligencia emocional y social en la empresa*. Madrid: Fundación CONFEMETAL.
- López de Bernal, M. E., & González Medina, M. F. (2005). *Inteligencia emocional: pasos para elevar el potencial infantil (tomo I)*. Bogotá: Gamma.
- López de la Calle Sampedro, M. (2007). *La música en centros de educación infantil de Galicia e Inglaterra*. Santiago de Compostela: USC.

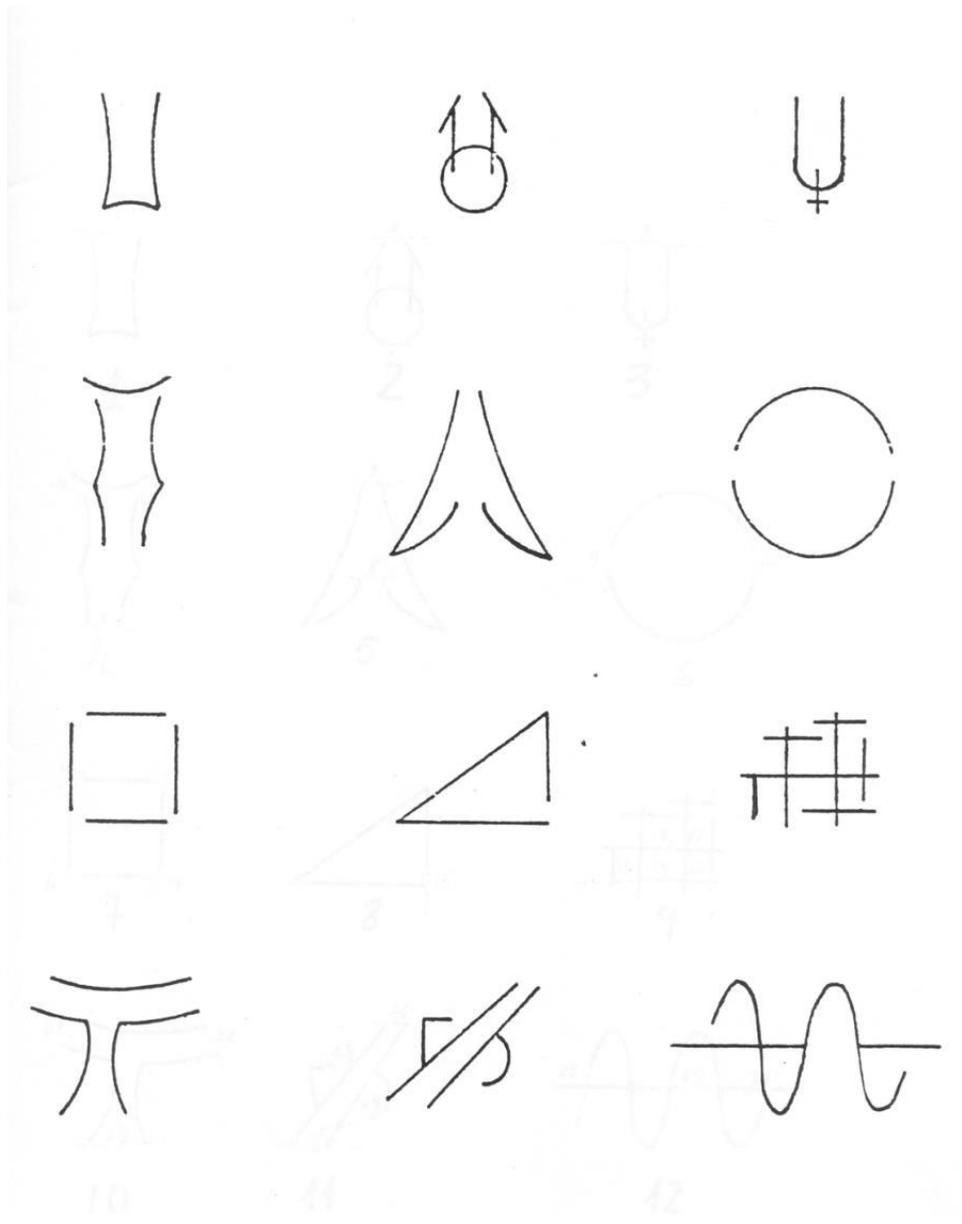
- López Frías, B. (1999). *Pensamientos crítico y creativo*. México: Trillas.
- López, M. E., & González, M. (2004). *Inteligencia en pareja: un encuentro entre la razón y la emoción*. Bogotá: Norma.
- Marín Ibáñez, R., & De la Torre, S. (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Martínez Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Marugán de Miguelsanz, M., Carbonero Martín, M. Á., Torres González, M., & León del Barco, B. (2012). Análisis de las relaciones entre creatividad y altas capacidades en primaria y secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (3) Nº 28, 1081-1098.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *Manual técnico para el MSCEIT v.2.0 (prueba de habilidad de inteligencia emocional)*. Toronto: MHS Publishers.
- Menchén Bellón, F. (2009). *La creatividad y las nuevas tecnologías en las organizaciones modernas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación. (2014). *Educación primaria comunitaria vocacional. Programas de estudio*. La Paz: Viceministerio de educación regular.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2009). *Lúdica y creatividad familiar para el crecimiento y desarrollo humano de tus hijos*. Barranquilla: CEPEDID.
- Página Siete. (18 de Marzo de 2017). Beatriz Méndez es la nueva rectoral del Conservatorio. *Página Siete*.
- Pedroza, H., & Dicovskyi, L. (2007). *Sistema de análisis estadístico con SPSS*. Managua: IICA-INTA.
- Porcayo Domínguez, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños (Tesis de licenciatura en psicología)*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ramos, M. G. (2007). *Programa para educar en valores (2da ed.)*. Caracas: Paulinas.

- Rodríguez Estrada, M. (1998). *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.
- Rodríguez Salazar, M. E., Álvarez Hernández, S., & Bravo Nuñez, E. (2001). *Coeficientes de asociación*. México: Plaza y Valdés S.A.
- Romero Alonso, R. E. (2006). *Talleres de formación en creatividad para profesores (Tesis de Maestría)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado.
- Talamas, Y., & Peredo Guzmán, M. (2004). *Expresión y creatividad II*. Cochabamba: Studio.
- Unidad Educativa Boliviano Japonés. (2016). *U.E. Boliviano Japonés*. Recuperado el 15 de Marzo de 2017, de <https://bolivianojapones.wordpress.com/>

ANEXOS

1. TEST DE ABREACCIÓN PARA EVALUACION DE LA CREATIVIDAD

1.1 Plantilla de figuras



1.2 Criterios para la evaluación

Según los planteamientos de Saturnino De la Torre (1991, págs. 45-94, en Gutierrez, Soto & Zambrano, 2001) es necesario considerar ciertos criterios para valorar el estado de desarrollo de la creatividad según el TAEC, considerando siempre que los resultados obtenidos por cada individuo están en relación con el grupo que está siendo evaluado²² (Gutierrez, Soto Vinueza, & Zambrano Martinez, 2001, págs. 83-97):

Abreacción o resistencia al cierre: Un cierre mediante línea recta o curva indica la falta de control de dicha tensión²³. Por tanto se puntúa cada abertura o cierre indirecto, otorgando al ejercicio tantos puntos como aberturas dejadas intactas, semiabiertas o cierres indirectos para un total de 36 puntos.

Un punto a toda abertura retardada; la abertura queda como tal, cierre indirecto a más de dos líneas o una prolongada; a través de bucles, sierras, amplio arco, etc.; cierres originales, sin enlazar extremos; cierres incompletos sin terminar. Los cierres mediante una línea recta, pequeño arco o ángulos no puntúan.

Originalidad: Si la imagen está representada por más de 3 sujetos en un grupo = 0 puntos. Si la imagen repetida por 3 sujetos en un grupo = 1 punto. Si está repetida por 2 sujetos en un grupo = 2 puntos. Si la imagen no aparece en otros sujetos en un grupo = 3 puntos. La puntuación máxima será

²² Esto implica, que puede alcanzar un nivel bajo, medio o alto de creatividad en relación al grupo en el que se encuentra incluido, al cual se lo denomina grupo normativo. En el presente estudio los grupos normativos son el Conservatorio y la Unidad Educativa Boliviano Japonés.

²³ El factor evaluado no es la creatividad actual, cuanto el potencial encubierto y manifiesto a través del control de la tensión al cierre.

de 36 puntos; la posición del individuo con relación a la media del grupo indica su grado de originalidad respecto a dicho grupo.

Elaboración: Si solo añade los trazos suficientes para que pueda ser conocido el objeto²⁴ = 0 puntos. Si incorpora elementos decorativos repetitivos de tipo cenefas, bucles, zig-zag, puntos o rayas, etc. = 1 punto. Si va más allá del adorno general, con más detalles, miembros del cuerpo o partes de un objeto = 2 puntos. Si recurre a elementos secundarios y de ampliación del objeto o elevado grado de ornamentación = 3 puntos. Cada figura por separado de 0 a 3 puntos para un total de 36 puntos.

Fantasía: Cuando la figura es fiel reflejo de un ser u objeto familiar (como caras, astros, floreros, serpentinas, rejas, casas, objetos de cocina, escritorios, etc.) = 0 puntos. Cuando se añaden características nuevas a un objeto familiar como los anteriores (sigue dominando el mundo de la realidad, un ratón con orejas de gato, una mariposa original, etc.) = 1 punto.

Cuando la composición se aparta considerablemente de una realidad que sigue siendo fácilmente reconocible = 2 puntos. Cuando se trata de objetos extraños o inusuales en la cultura del sujeto (marcianos, fantasmas, barcos con ruedas, seres extraños) = 3 puntos. La puntuación máxima es de 36 puntos.

Conectividad o integración creativa: La tendencia del sujeto a responder a los estímulos de la prueba es la de realizar una composición independiente con cada trazo o figura; si el sujeto presenta en cada gráfico una composición independiente tienen baja conectividad. Se anota 3 puntos por cada figura asociada temáticamente a otra. El enlace de 2 figuras equivaldría a 6 puntos, y el de 3 a 9 y la integración de las 12 figuras a 36 puntos. Cuando existe

²⁴ No puntúan los elementos que sirven para identificar el objeto, ni los trazos inconexos.

conexión temática, así las figuras se hagan independientes su valor será de 2 puntos.

Alcance imaginativo: Si prácticamente todas las representaciones tienen su cuerpo central en la figura dada el individuo posee escaso alcance (I); si un tercio de las figuras se convierten en elementos secundarios, posee un nivel medio (II); cuando se acerca al 50% posee un nivel alto (III) de transformación creativa.

Por tanto, se le asigna 0 puntos = cuando la composición se ciñe a la figura dada sin apenas pasar sus límites²⁵. 1 punto = cuando la figura pasa a ser una parte importante de la representación (se convierte en el cuerpo central aunque sobrepase ligeramente su entorno). 2 puntos = cuando la figura es un elemento relevante de la composición, pero existen otros elementos que son los que le dan sentido al conjunto.

Obtiene 3 puntos: cuando la figura pasa a ser un elemento secundario de la composición, ya sea porque se integran dos o más figuras o porque pasa a representar un elemento secundario dentro del conjunto. La puntuación total es de 36 puntos.

Expansión figurativa: Responde más a una tendencia del sujeto a afrontar riesgos y a sobrepasar límites dados²⁶, que a una capacidad cognitiva. Los sujetos de baja expansión figurativa (I) raramente sobrepasan el halo inmediato de las figuras, siendo personas más fácilmente sujetas a los convencionalismos y defensoras de las normas establecidas.

²⁵ Es decir la representación viene delimitada por la figura.

²⁶ Búsqueda de nuevas fronteras de iniciativa, imaginación o expansión de sentimientos. A la superficie grande se le atribuye características como imaginación, seguridad en sí, confianza, expansión, energía, falta de prudencia, impulso vital. A la superficie pequeña atributos como: análisis, objetividad, sentido de observación, falta de confianza en sí. Una simple ojeada basta para percatarse si el sujeto se aproxima al nivel bajo, medio o alto.

Los de nivel medio (II) llevan sus representaciones hasta las fronteras de la figura próxima. Se mantienen dentro del espacio virtual atribuido perceptivamente a cada figura. Los de alto nivel de expansión figurativa (III), sobrepasan en varias representaciones el límite intermedio irrumpiendo en el espacio virtual de la figura próxima, esto ocurre siempre y cuando se dé la conectividad.

Para la corrección y valoración analítica se utiliza una plantilla transparente y el puntaje va de 0 a 3 puntos. Si se mantiene dentro del segundo cuadro = 0 puntos. Si la representación se sitúa entre el recuadro anterior y el siguiente (la figura puede sobresalir por cualquiera de los lados) = 1 punto. Si sobrepasa el tercer recuadro o llega hasta el límite de la línea divisoria de las figuras o cuadrícula mayor sin traspasarla = 2 puntos. Si sobrepasa la cuadrícula mayor o línea virtual divisoria = 3 puntos. La puntuación total de este aspecto es de 36 puntos.

Riqueza expresiva: Representación de seres vivos, objetos en movimiento, colorido. La pobreza expresiva (I) representa figuras estáticas, inanimadas, carentes de colorido, planas sin perspectivas ni contraste. En el nivel medio (II), un tercio de figuras activas, algunos elementos coloreados en perspectiva; un alto nivel de riqueza expresiva (III), está dado por un mayor porcentaje de elementos vitales, en relieve, con perspectiva, contraste y colorido, etc.

Objetos inanimados, estáticos, sin perspectivas ni colorido = 0 puntos. Si representa un ser vivo, un vegetal u objeto en movimiento (velas encendidas, cometa, chimenea) = 1 punto. Si al dato anterior se le añade relieve, perspectiva o detalles que realzan el realismo, expresividad o dinamismo de la composición = 2 puntos. Si a los dos anteriores se le incorpora el colorido u otro contraste como utilizar elementos reales para representar el objeto = 3

puntos. Cuando todas las figuras están coloreadas se atenderá a la variación de los mismos. Puntuación total = 36 puntos.

Habilidad gráfica: Entre los elementos que se tienen en cuenta para evaluar se sugieren los movimientos coordinados, como la firmeza en el trazo, seguridad en movimientos, rapidez y precisión, proporción en las partes, dominio de ciertas técnicas como el sombreado, punteado, perspectiva.

Se habla de una baja habilidad gráfica (I) apreciada por la inseguridad en los trazos y la falta de técnica; mediana habilidad gráfica (II), no encontrando en la composición elementos que destaquen y una buena habilidad gráfica (III); cuando los dibujos realizados, transmiten con soltura el mensaje realista figurado, prescindiendo de su elaboración.

Si a la inseguridad del trazo se añade una representación deficiente de lo que se quiere significar (repetición o repaso de las rayas) = 0 puntos. Si el resultado es una representación correcta, aunque carente de técnica o de precisión en el trazo = 1 punto. Si a la corrección en la representación se añade la precisión en el trazo o la insinuación de ciertas técnicas = 2 puntos. Cuando concurren en la composición las diferentes características anteriormente mencionadas, fluida transmisión del objeto representado, precisión, firmeza, seguridad, rapidez y técnica = 3 puntos.

Morfología de la imagen: Se refiere a la concreción de la aptitud artística. Una alta predisposición hacia los valores artísticos. La morfología de la imagen y consecuentemente con la estética se aprende, de ahí que con el aprendizaje escolar se van mejorando las formas de presentación de los dibujos.

La morfología de la imagen se manifiesta en la simetría, equilibrio de masas, unidad, ritmo, proporción de los elementos de un objeto y de estos con respecto a otros, resumiendo en una sola palabra en armonía. Representaciones con bajo sentido estético (I) caracterizadas por la desproporción, asimetría y falta de armonía en la composición.

Mediano sentido estético (II); cuando el producto, si bien mantiene cierto sentido de proporción en las partes con relación al todo, no llega al equilibrio y unidad. Excelente nivel estético (III) cuando reúne las cualidades antes mencionadas, adecuadas, siempre a la formación artística del sujeto. Dado el carácter eminentemente cualitativo de esta categoría, no se utilizan escalas que cuantifiquen los resultados.

Estilo creativo: Este factor permite categorizar las diversas formas de manifestarse en la actividad creativa. El estilo holístico o globalizador (I) se caracteriza por una rápida ejecución de la tarea, un bajo nivel de elaboración y un mayor nivel de conectividad; en el otro polo tenemos el estilo analítico u operacional (III), caracterizado por mayor lentitud en la realización de la prueba, mayor nivel de elaboración. En la posición intermedia está el estilo estratégico (II) que tiene atributos del uno y del otro. Cuando el tiempo empleado es uniforme entre los sujetos de un mismo grupo el grado de elaboración permite precisar el estilo.

2. TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 Test original

A continuación se presenta la copia del test original, con las afirmaciones que emplea la autora en su escala.

INSTRUMENTO: INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS

Sexo: Niño _____ Niña _____ Edad: _____ Fecha de aplicación _____

Grado: _____ Grupo: _____

ESTO NO ES UN EXAMEN, NO TE PREOCUPES. POR FAVOR CONTESTA CON SINCERIDAD. ☺

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada uno de los siguientes enunciados. Marca con una X la opción que corresponda a la respuesta que creas que muestra tu forma de actuar. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	INDIFERENTE	CASI NUNCA	NUNCA
1. Te das ánimos para realizar algunas tareas escolares.					
2. Muestras serenidad, tranquilidad cuando no consigues algo que pretendías.					
3. Distingues cuando alguien hace comentarios positivos o negativos sobre ti.					
4. Realizas comentarios con tus padres sobre la facilidad o dificultad de las tareas.					
5. Dialogas con tus compañeros o amigos de tu misma edad y llegas a acuerdos.					
6. Le comunicas tu estado emocional a tus padres mencionando las situaciones que lo han provocado.					
7. Cuando realizas alguna actividad confías en que la realizarás adecuadamente.					
8. Realizas trabajos de casa con entusiasmo.					
9. Muestras que esta enojado (a), expresando tu estado y las causas.					
10. Ante una tarea con cierta dificultad expresas tu intención de resolverla.					
11. Aceptas las propuestas de los demás.					
12. Cuando haces algo bien (tarea, favor u otras actividades) haces comentarios positivos sobre ello.					
13. Confías en poder resolver tareas escolares aunque sea con la ayuda de tus padres u otra persona.					
14. Expresas alegría (sonrisa, comentarios) asociada a algo bien hecho.					

PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	INDIFERENTE	CASI NUNCA	NUNCA
15. Pides disculpas si tu comportamiento ha perjudicado a otra persona.					
16. Expresas que te sientes bien después de haber concluido alguna tarea.					
17. Fácilmente realizas berrinches cuando no se te concede tus peticiones.					
18. Te cuesta trabajo terminar las actividades que no te gustan.					
19. Manifiestas lo que te preocupa.					
20. Expresas cuales son tus defectos.					
21. Sonríes como respuesta habitual de cortesía.					
22. Te muestra optimista ante la realización de trabajos en casa.					
23. Muestras dificultad para hablar con los demás (amigos, adultos).					
24. Muestras control de tus respuestas agresivas (verbales o físicas).					
25. Rectificas tu comportamiento si te das cuenta que lo has hecho mal.					
26. Te cuesta trabajo adaptarte cuando asistes a fiestas infantiles.					
27. Si alguien te realiza un comentario negativo sobre tu persona, te defiendes ofendiendo.					
28. Muestras dificultad para integrarte en grupo.					
29. Cuando alguien te pide que le ayudes a hacer alguna travesura te niegas.					

GRACIAS POR TU APOYO

2.2 Test inteligencia emocional modificado

El test a continuación fue el que se aplicó a niños del Conservatorio Plurinacional de Música y de la U.E. Boliviano Japonés, modificando las afirmaciones y la cantidad de categorías empleadas en la escala.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS

Sexo _____ Niño: _____ Niña: _____ Edad: _____

Fecha de aplicación: _____ Curso: _____

**ESTO NO ES UN EXAMEN, NO TE PREOCUPES.
POR FAVOR CONTESTA CON SINCERIDAD**

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada uno de las siguientes oraciones. Marca con una “X” la opción que corresponda a la respuesta que creas que muestra cómo eres tú. Ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

Oraciones	Siempre	Indiferente	Nunca
1. Te das ánimos para realizar algunas tareas escolares			
2. Si no consigues algo que querías te sientes tranquilo y calmado			
3. Te das cuenta cuando alguien opina bien o mal de ti			
4. Les cuentas a tus padres cuando tus tareas son fáciles o difíciles			
5. Hablas con amigos de tu misma edad y logras ponerte de acuerdo con ellos			
6. Les dices a tus papás cómo te sientes y las situaciones que provocaron ese sentimiento			
7. Cuando haces algo confías en que lo haces bien			
8. Ayudas con entusiasmo en las labores de casa			
9. Cuando te enojas lo dices y comentas por qué estás así			
10. Cuando tienes una tarea difícil dices que estás dispuesto a hacerla			
11. Aceptas las propuestas de los demás			
12. Dices cosas buenas sobre las tareas, los favores u otras cosas que haces			
13. Confías en hacer tus tareas escolares aunque sea con ayuda			
14. Expresas alegría con sonrisas o diciéndolo cuando haces algo bien			
15. Pides perdón cuando lo que hiciste dañó a otra persona			
16. Dices que te sientes bien cuando terminas de hacer una tarea			

Oraciones	Siempre	Indiferente	Nunca
17. Cuando no logras lo que quieres haces una pataleta			
18. Te cuesta mucho hacer las cosas que no te gustan			
19. Si algo te preocupa lo dices			
20. Dices cuáles son tus defectos			
21. Sonríes siempre como una muestra de amabilidad			
22. Te sientes bien cuando hay que hacer trabajos en casa			
23. Te es difícil hablar con tus amigos o con adultos			
24. Controlas tus palabras y actos cuando sientes rabia			
25. Si haces algo mal y te das cuenta vuelves a hacerlo			
26. Te cuesta mucho sentirte bien en las fiestas infantiles			
27. Si alguien te dice algo malo te defiendes diciéndole cosas feas			
28. Te cuesta mucho ser parte de un grupo			
29. Si alguien te dice que le ayudes a hacer una travesura le dices que “no”			

3. TABLAS DE RESULTADOS

3.1 Datos sociodemográficos

La tabla a continuación es la base estadística a través de la cual se obtuvo el gráfico correspondiente a casos por sexo.

Distribución de casos por sexo		
Población	Mujer	Varón
CPM	16	14
UEBJ	21	15

3.2 Resultados creatividad

Las tablas siguientes muestran el proceso y análisis estadístico realizado para la obtención de resultados.

3.2.1 Tabla de vaciados iniciales de creatividad

A continuación, las dos tablas muestran las frecuencias obtenidas por cada sujeto que participó en la investigación, en los nueve factores²⁷ que evalúa el Test de Abreacción para la Evaluación de la Creatividad (TAEC).

Nº	CREATIVIDAD - CPM									TOTAL
	Abreac.	Original	Elabor.	Fantasía	Conect.	Alcance	Expan.	Riqu.	Hab.	
1	30	36	36	36	36	36	36	36	36	318
2	30	32	30	29	28	27	30	36	30	272
3	32	35	36	36	29	28	30	30	30	286
4	32	31	36	36	35	34	32	30	30	296
5	26	22	23	24	23	22	21	20	20	201
6	21	16	32	32	28	16	25	36	22	228
7	30	36	31	30	29	26	22	36	30	270
8	15	12	11	17	16	13	11	10	11	116
9	30	34	33	35	32	30	28	26	28	276
10	30	29	33	32	35	36	35	30	36	296
11	30	32	31	30	25	32	32	30	30	272
12	16	12	21	25	16	28	29	19	16	182
13	12	11	15	17	18	19	25	22	19	158
14	25	22	21	29	24	22	23	26	30	222
15	15	14	25	26	11	12	15	18	18	154
16	16	15	30	18	19	22	26	25	20	191
17	20	32	29	27	5	30	26	26	25	220
18	36	22	26	24	29	36	34	36	36	279
19	22	21	22	26	25	24	21	22	18	201

²⁷ Por cuestiones de formato se redujeron los nombres de los factores de la siguiente manera: Abreacción (Abreac.); Originalidad (Original); Elaboración (Elabor.); Conectividad (Conect); Alcance figurativo (Alcance); Expansión figurativa (Expan.); Riqueza expresiva (Riqu.); y Habilidad gráfica (Hab.).

Nº	CREATIVIDAD - CPM									TOTAL
	Abreac.	Original	Elabor.	Fantasía	Conect.	Alcance	Expan.	Riqu.	Hab.	
20	15	16	15	28	22	23	24	22	17	182
21	13	12	18	15	19	25	13	25	16	156
22	30	22	25	28	27	22	25	26	20	225
23	22	23	28	29	25	29	24	21	24	225
24	14	18	25	24	26	27	28	30	20	212
25	28	33	30	35	29	18	19	25	27	244
26	30	21	26	30	32	29	28	26	25	247
27	36	36	36	36	36	36	36	36	36	324
28	21	26	25	23	22	26	29	30	20	222
29	36	35	36	35	36	35	36	36	36	321
30	14	15	12	11	19	25	24	26	19	165

Nº	CREATIVIDAD - UEJB									TOTAL
	Abreac.	Original	Elabor.	Fantasía	Conect.	Alcance	Expan.	Riqu.	Hab.	
1	23	15	28	13	12	18	28	29	10	176
2	30	25	31	15	22	18	30	30	15	216
3	22	23	15	18	12	16	14	12	16	148
4	27	18	34	23	24	29	32	27	22	236
5	19	17	19	29	18	16	27	19	8	172
6	16	14	21	23	25	18	14	21	11	163
7	16	22	25	26	28	12	16	14	16	175
8	23	15	28	13	12	18	28	29	10	176
9	20	21	18	16	12	15	12	14	6	134
10	32	30	29	33	28	33	15	18	22	240
11	26	25	23	22	21	26	25	24	22	214
12	16	19	30	25	22	19	28	31	19	209
13	13	9	15	12	9	16	13	12	8	107
14	11	15	14	13	12	18	10	12	16	121
15	11	12	10	16	12	15	18	20	15	129
16	26	31	33	32	35	31	36	32	28	284
17	16	25	30	28	22	24	22	27	22	216
18	14	15	9	16	12	15	6	15	8	110
19	14	15	13	11	6	12	11	9	6	97
20	25	26	23	28	27	26	29	22	22	228
21	22	23	15	18	12	16	14	12	16	148
22	30	25	28	18	22	18	31	30	14	216
23	11	8	7	15	12	11	16	10	10	100

Nº	CREATIVIDAD - UEJB									TOTAL
	Abreac.	Original	Elabor.	Fantasía	Conect.	Alcance	Expan.	Riqu.	Hab.	
24	15	16	18	17	12	16	11	10	9	124
25	14	15	15	11	8	12	11	10	6	102
26	21	20	22	23	24	28	26	28	22	214
27	32	32	33	31	22	29	29	35	28	271
28	15	12	19	16	14	18	19	22	15	150
29	14	18	26	27	12	16	19	15	11	158
22	29	23	25	24	21	22	29	28	15	216
31	16	25	30	29	23	24	28	27	27	229
32	35	32	36	36	31	30	33	32	33	298
33	14	12	15	22	21	26	14	12	10	146
34	36	36	35	30	32	31	30	36	30	296
35	18	12	11	15	16	14	12	19	10	127
36	12	11	15	17	18	19	25	22	19	158

3.2.2 Tablas de frecuencias y porcentajes comparativos del TAEC

Las tablas que se presentan a continuación dan razón de los datos básicos empleados para obtener los gráficos que se emplean en el documento. Son tablas comparativas entre las dos poblaciones: Unidad Educativa Boliviano Japonés y Conservatorio Plurinacional de Música.

Resistencia al cierre				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	3%	4	11%
Medio	14	47%	22	61%
Alto	15	50%	10	28%

Originalidad				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	4	14%	7	19%
Medio	13	43%	23	64%
Alto	13	43%	6	17%

Elaboración				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	2	6%	4	11%
Medio	11	37%	18	50%
Alto	17	57%	14	39%

Fantasia				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	3%	3	8%
Medio	9	30%	22	61%
Alto	20	67%	11	31%

Conectividad				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	2	7%	14	39%
Medio	13	43%	16	44%
Alto	15	50%	6	17%

Alcance imaginativo				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	3%	4	11%
Medio	12	40%	22	61%
Alto	17	57%	10	28%

Expansión figurativa				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	4%	7	19%
Medio	13	43%	14	39%
Alto	16	53%	15	42%

Riqueza expresiva				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	4%	9	25%
Medio	10	33%	13	36%
Alto	19	63%	14	39%

Habilidad gráfica				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	4%	14	39%
Medio	16	53%	17	47%
Alto	13	43%	5	14%

Creatividad				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	14	5%	66	20%
Medio	111	41%	167	52%
Alto	145	54%	91	28%

3.3 Resultados inteligencia emocional

Las tablas siguientes muestran el proceso y análisis estadístico realizado para la obtención de resultados en relación a la inteligencia emocional.

3.3.1 Tabla de vaciados iniciales de inteligencia emocional

A continuación, las dos tablas muestran las frecuencias obtenidas por cada sujeto que participó en la investigación, en los cinco factores²⁸ que evalúa la prueba de inteligencia emocional.

²⁸ Por cuestiones de formato se redujeron los nombres de los factores de la siguiente manera: Abreacción (Abreac.); Originalidad (Original); Elaboración (Elabor.); Conectividad (Conect); Alcance figurativo (Alcance); Expansión figurativa (Expan.); Riqueza expresiva (Riqu.); y Habilidad gráfica (Hab.).

Nº	INTELIGENCIA EMOCIONAL - CPM					TOTAL
	Autoconocimiento	Autocontrol	Motivación	Expresividad emocional	Habilidades sociales	
1	8	12	15	13	6	54
2	10	8	7	6	3	34
3	7	9	8	5	6	35
4	12	10	7	6	6	41
5	11	12	12	5	8	48
6	13	9	20	10	8	60
7	15	12	16	13	6	62
8	7	8	7	6	3	31
9	10	16	18	15	8	67
10	8	8	12	11	5	44
11	12	22	17	15	9	75
12	6	10	7	10	3	36
13	10	11	9	10	6	46
14	8	8	7	6	3	32
15	12	12	8	16	6	54
16	12	20	17	17	9	75
17	15	20	17	16	8	76
18	8	8	7	6	5	34
19	11	15	20	10	6	62
20	8	12	15	6	3	44
21	6	8	7	10	5	36
22	8	9	8	6	5	36
23	5	8	7	6	3	29
24	9	8	9	7	5	38
25	5	9	7	6	3	30
26	6	8	9	7	3	33
27	9	22	18	16	6	71
28	7	8	7	6	3	31
29	9	8	17	12	5	51
30	6	9	7	6	3	31

Nº	INTELIGENCIA EMOCIONAL - UEJB					TOTAL
	Autoconocimiento	Autocontrol	Motivación	Expresividad emocional	Habilidades sociales	
1	12	20	16	17	9	74
2	5	12	14	10	6	47
3	15	22	19	14	8	78

Nº	INTELIGENCIA EMOCIONAL - UEJB					TOTAL
	Autoconocimiento	Autocontrol	Motivación	Expresividad emocional	Habilidades sociales	
4	13	20	15	16	7	71
5	10	18	15	12	6	61
6	6	15	12	14	6	53
7	12	20	17	16	8	73
8	15	20	14	14	7	70
9	10	12	9	12	8	51
10	12	20	16	14	7	69
11	13	12	20	16	6	67
12	11	15	12	10	4	52
13	11	17	13	13	6	60
14	8	12	10	9	5	44
15	13	20	17	16	9	75
16	14	21	18	16	9	78
17	14	15	20	16	7	72
18	12	20	18	14	9	73
19	15	23	21	18	9	86
20	11	20	14	14	6	65
21	9	10	10	14	7	50
22	6	8	10	8	4	36
23	12	19	16	14	8	69
24	9	13	12	11	5	50
25	11	12	10	11	7	51
26	8	21	16	13	9	67
27	15	21	20	16	7	79
28	10	14	10	12	6	52
29	12	15	18	16	8	69
30	8	8	12	10	5	43
31	12	22	21	16	8	79
32	15	19	11	18	9	72
33	14	22	7	14	8	65
34	15	20	13	16	7	71
35	9	10	12	11	7	49
36	12	18	9	14	8	61

3.3.2 *Tablas de frecuencias y porcentajes comparativos inteligencia emocional*

Las tablas que se presentan a continuación dan razón de los datos básicos empleados para obtener los gráficos de inteligencia emocional que se emplean en el documento. Son tablas comparativas entre las dos poblaciones: Unidad Educativa Boliviano Japonés y Conservatorio Plurinacional de Música.

Autoconocimiento				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	15	50%	6	17%
Medio	8	27%	10	28%
Alto	7	23%	20	56%

Autocontrol				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	24	80%	10	28%
Medio	2	7%	8	22%
Alto	4	13%	18	50%

Motivación				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	17	56%	9	25%
Medio	5	17%	16	44%
Alto	8	27%	11	31%

Expresividad emocional				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	15	50%	2	6%
Medio	9	30%	21	58%
Alto	6	20%	13	36%

Habilidades sociales				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	10	33%	2	6%
Medio	14	47%	19	53%
Alto	6	20%	15	41%

Inteligencia emocional				
Nivel	Conservatorio de música		U.E. Boliviano Japonés	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	81	54%	29	16%
Medio	38	25%	74	41%
Alto	31	21%	77	43%