

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
EDUCACIÓN CARRERA DE PSICOLOGÍA**



TESIS DE GRADO

**RESILIENCIA, CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO**

POR: DANIELA PATRICIA CANAVIRI CALLE

TUTOR: LIC. DORA BEATRIZ VICTORIA PINELO NAVARRO

LA PAZ – BOLIVIA

Marzo, 2024

*Dedicado especialmente a mis padres
Daniel y Guadalupe por el esfuerzo y
apoyo brindado.*

Agradecer a la Lic. Dora Beatriz Victoria Pinelo Navarro por todos los conocimientos y paciencia brindada.

A la Comunidad Educativa Parroquial “Marien Garten – Jardín de María” por permitirme acceder a sus espacios y poder ejecutar la investigación.

A la Lic. Selma Aruquipa encargada del departamento de psicología y a todos los estudiantes que coadyuvaron en la investigación.

A todas la amistades que colaboraron en la aplicación de las pruebas psicológicas y la investigación.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

El presente estudio busca mostrar si la relación entre resiliencia y creatividad inciden en el rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria del colegio Marien Garten, ubicado en la zona La Portada.

En cuanto a la resiliencia, es entendida como la capacidad para sobreponerse ante la adversidad de forma positiva. Por otro lado, la creatividad es considerada como el resultado de realizar algo novedoso y útil a partir de recursos disponibles. Por último, el rendimiento académico corresponde al resultado numérico alcanzado posterior a la adquisición de conocimientos y valores. Para tal efecto, se aplicaron pruebas para medir el nivel de resiliencia y creatividad a una población de 164 estudiantes entre las edades de nueve y quince años. Los datos de rendimiento académico fueron recabados mediante el registro de calificaciones proporcionadas por dirección del colegio Marien Garten, con fines investigativos.

El estudio es no experimental de tipo probabilístico, con un diseño de diferencia de grupos. El resultado obtenido de Rho de Spearman, entre las variables de resiliencia, creatividad y rendimiento académico, fue una correlación baja con valores <0.29 . Además, se observó la ausencia de una relación significativa entre grupos y variables, según la prueba Chi cuadrada con valores $>0,05$. Por lo que, se concluye que no existe una relación entre la creatividad y la resiliencia en el rendimiento académico de estudiantes de 5to de primaria, comparados con estudiantes de 3ro de secundaria.

Palabras clave: resiliencia, creatividad, rendimiento académico, estudiantes.

ABSTRACT

This study seeks to show whether the relationship between resilience and creativity affects the academic performance of 5th grade and 3rd grade high school students at the Marien Garten School, located in the La Portada area.

As for resilience, it is defined as the ability to overcome adversity in a positive way. On the other hand, creativity is considered as the result of making something new and useful from available resources. Finally, academic performance corresponds to the numerical result achieved after the acquisition of knowledge and values. For this purpose, tests had been applied to measure the level of resilience and creativity to a population of 164 students between the ages of nine and fifteen. The academic performance data was collected through the record of qualifications provided by the direction of the Marien Garten School, for research purposes.

The study is non-experimental of a probabilistic type, with a group difference design. The result obtained from Spearman's Rho, between the variables of resilience, creativity and academic performance, was a low correlation with values <0.29 . In addition, the absence of a significant relationship between groups and variables was observed, according to the Chi square test with values >0.05 . Therefore, it was concluded there is no relationship between creativity and resilience in the academic performance of 5th grade students, compared to 3rd grade students.

Keywords: resilience, creativity, academic performance, students.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
Capítulo I.....	10
PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	10
I. ÁREA PROBLEMÁTICA	10
II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
III. OBJETIVOS	13
IV. HIPÓTESIS.....	13
V. JUSTIFICACIÓN	14
Capítulo II	16
MARCO TEÓRICO.....	16
Capítulo III.....	108
METODOLOGÍA	108
I. TIPOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	108
II. VARIABLES	109
III. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	110
IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	111
V. PROCEDIMIENTO.....	112
Capítulo IV	114
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	114
Capítulo V.....	134
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	134

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA... 139

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al tema de la creatividad, definida por Sánchez, García y Valdez (2006) como la “cualidad del ser humano para construir mundos posibles y, como tal, debe estudiarse, fortalecerse y estimularse” (p. 2). Además, de la resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse y sobreponerse positivamente ante situaciones adversas (Becoña, 2006, como se citó en Reyes y Robledo, 2013). Ambas con relación al rendimiento académico, que tiene como objetivo el alcanzar un aprendizaje en el estudiante, implicando un cambio de un estado a otro nuevo (Lamas, 2015).

Al respecto, las variables creatividad y resiliencia pueden estar combinadas una con la otra, pues se considera que la creatividad es un factor relevante para desarrollar la resiliencia en estudiantes, ya que expresan a través del arte sus emociones, permitiendo crear así nuevas estrategias para sobreponerse ante la adversidad (Canal Aprendemos Juntos, 2017, 30m29s).

Además, ambas podrían tener una posible relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Ya que, en el caso de la creatividad, Durán (2013) refiere que el sistema educativo actual no tiene como prioridad desarrollar esta capacidad, que, además de poder influir en el rendimiento académico de los estudiantes, es esencial para el procesamiento crítico de la información. (p. 21). En el caso de la resiliencia, Gómez y Rivas (2017), consideran a la escuela como un factor de protección cuando presenta condiciones favorables para el estudiante, como ser un ambiente positivo y regulado, actitudes positivas de los pares hacia la vida académica y su disciplina; éstas pueden

eliminar factores de riesgo que incrementen un posible rendimiento deficiente, o por el contrario aumentar la probabilidad de un rendimiento destacado (p.219).

Con respecto a todo lo mencionado, la presente investigación se realizó con el interés de conocer por qué algunos estudiantes presentan un rendimiento académico por debajo de lo esperado, identificándose las variables de creatividad y resiliencia, como posibles factores determinantes de un rendimiento académico adecuado. Así también, con el interés académico de aportar con datos estadísticos y científicos sobre la temática planteada, debido a la poca información existente sobre el tema en el contexto boliviano.

CAPITULO I

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

I. ÁREA PROBLEMÁTICA

El presente estudio se orienta en el área de la psicología educativa, ya que se investigarán variables que corresponden a dichos contextos.

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a la observación realizada, parece ser que para algunos estudiantes les es difícil superar situaciones traumáticas, ya que perciben sólo lo negativo de cualquier situación, culpan a otros de sus problemas, presentan dificultades para ser empáticos con sus compañeros, tienden a perder la calma fácilmente ante circunstancias estresantes, y no se enfrentan adecuadamente a la adversidad que la vida les depara, afectando de alguna manera el rendimiento escolar.

Al respecto, Becoña (2006, como se citó en Reyes y Robledo, 2013), refiere que “En el contexto educativo uno de los factores que permite lograr un buen rendimiento académico es la resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse y desarrollarse positivamente después de experimentar situaciones adversas” (p. 8).

Así mismo, Gallesi y Matalinares (2012) en una investigación realizada en niños de 9 a 14 años en Perú, indican que la resiliencia mostraba una correlación significativa con el rendimiento académico. Lo cual, indicó que a medida que aumenta los niveles de

resiliencia total de un sujeto, aumenta el rendimiento académico en matemáticas, comunicación integral, ciencia – ambiente y personal social. Igualmente, aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes altos en el área de resiliencia presentaron factores como: empatía, autonomía, humor y creatividad (p. 197).

Por otro lado, también se ha observado que algunos estudiantes tienen problemas para generar nuevas ideas, no buscan ni procesan información de manera creativa, presentan ausencia de perspicacia, temor ante situaciones novedosas y dificultad para crear soluciones ante situaciones problemáticas, llegando a influir de cierta manera en el rendimiento escolar.

De acuerdo a lo mencionado, Cassotti, Camarda, Poirel, Houdé y Agogué (2016, citado en Gonzales, Arias y López, 2019) refieren que la creatividad es una compleja habilidad que permite la generación de ideas originales e innovadoras frente a la resolución de diversas situaciones en el diario vivir, siendo así, una capacidad imprescindible en el proceso de adaptación del individuo (p. 125).

Así pues, Escalante (2006, como se citó en Belmonte, 2013) en su estudio para explorar la relación entre la creatividad (figurativa y verbal) y el rendimiento escolar, estado de Mérida (Venezuela), aplicado a estudiantes de 5to y 6to grado de escuelas básicas en áreas urbanas y rurales, los resultados indicaron una relación moderadamente alta y significativa entre el rendimiento escolar y las puntuaciones obtenidas en los test de creatividad (verbal y figurativa) (p. 311).

Si bien se ha mencionado que estos estudiantes tienen poca habilidad para superar situaciones traumáticas y crear nuevas ideas, se considera también que éstas

podrían influir en su rendimiento académico satisfactorio. Ya que, se ha observado en el contexto educativo, que algunos estudiantes no presentan calificaciones positivas en los exámenes, tienen dificultades en la comprensión de las materias, no les gusta ir al colegio y prefieren los momentos de ocio que estudiar, llegando a ser posiblemente causadas por el poco desarrollo en habilidades creativas y resilientes.

Así mismo, el rendimiento académico, según Torres y Rodríguez (2016) es “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico)” (p. 256). Por otro lado, el objetivo del rendimiento escolar según Lamas (2015), es el alcanzar un aprendizaje en el estudiante, el cual implica un cambio de un estado a otro estado nuevo. El rendimiento variará de acuerdo con factores orgánicos y ambientales que determinarán las aptitudes y experiencias de los estudiantes (p.316).

Al respecto, de acuerdo a la revisión de investigaciones sobre la creatividad y resiliencia, ambas variables presentan de forma individual, una relación positiva con el rendimiento académico. Esto se ve reflejado en el estudio realizado por Gonzales y colaboradores sobre la resiliencia y rendimiento académico en niños de 11 y 13 años de edad de 6to de primaria pertenecientes a una escuela de alta marginalidad en México, cuyos resultados develaron la existencia de relación moderada positiva y significativa entre resiliencia y rendimiento académico, encontrando que a mayor rendimiento escolar, mayor resiliencia (González, N., López, A., González, S., Aguilar, Y., Torres, M., y Ruíz, A., 2018, p. 173). Por otro lado, en el estudio sobre la influencia de la creatividad en el rendimiento académico realizado por Durán Antonio en niños entre los

8 y 9 años en España, los resultados resaltan la influencia de la creatividad sobre el rendimiento académico, concluyendo que a mayor rendimiento académico mayor creatividad (Durán, 2013, p.32).

III. OBJETIVOS

Objetivo General

Determinar si la resiliencia y la creatividad están relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria, comparados con estudiantes de 3ro de secundaria.

Objetivos Específicos

Medir el nivel de resiliencia y el nivel de creatividad de los estudiantes, según grado escolar y género.

Identificar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes, de acuerdo al grado escolar y género.

Determinar si la creatividad y resiliencia tienen incidencia en el rendimiento académico de estudiantes.

IV. HIPÓTESIS

H1= La resiliencia (*medida por la Escala de resiliencia escolar ERE de Saavedra Guajardo y Castro Ríos, 2009*) y la creatividad (*medida por el manual CREA. Inteligencia creativa. Una medida de la creatividad de Corbalán Francisco, Martínez Fermín, Danilo Donolo, Monreal Carlos, Tejerina María y*

Limiñana Gras. Rosa, 2003) están relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de 5to de primaria, comparados con estudiantes de 3ro de secundaria.

H₀= La resiliencia y creatividad no están relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de 5to de primaria, comparados con estudiantes de 3ro de secundaria.

V. JUSTIFICACIÓN

Actualmente se han sufrido cambios a nivel social, económico, cultural, educativo, debido a las nuevas tecnologías, teniendo mayor acceso a la información y entretenimiento virtual, en especial por parte de estudiantes adolescentes, según Ruiz (2014), éstos impiden el desarrollo de habilidades creativas y la capacidad de enfrentar dificultades reales de manera positiva. Así también, el sistema educativo inhibe las mismas ya que los profesores no estimulan a la creación, imaginación, tampoco se fomenta la resiliencia (p. 47). Es así, que el escaso desarrollo de éstas podría influir de alguna manera en el rendimiento académico de los estudiantes.

La comparación entre estudiantes de primaria y secundaria permitirá analizar las diferencias en el desarrollo cognitivo y emocional en ambos grupos, que pueden llegar a influir en la resiliencia, la creatividad y su relación con el rendimiento académico. Así también, los cambios significativos en el entorno educativo y diferentes estrategias de enseñanza presentes en la transición de primaria a secundaria, podría tener un impacto relevante en la forma que tienen los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y tener éxito escolar.

En este sentido, se efectúa la presente investigación compuesta por estudiantes que no pasaron por eventos traumáticos para tener una población representativa, debido a la existencia de pocos estudios realizados dentro del contexto boliviano referentes a la temática de creatividad, resiliencia y rendimiento académico, las tres variables relacionadas entre sí, contribuyendo de esta forma al conocimiento científico en el ámbito de la psicología educativa en Bolivia. Además, de orientar en la realización de planes de intervención futuros promoviendo la creatividad y resiliencia en las escuelas por parte de psicólogos educativos, dando una solución al problema observable en varios establecimientos educativos relacionado al rendimiento académico escolar satisfactorio de los estudiantes, de interés tanto para los padres como para los maestros.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. RESILIENCIA

1.1. Antecedentes

Comenzaremos indicando que la resiliencia está presente en la vida del ser humano desde su existencia en el mundo, expresado en la búsqueda de soluciones ante la adversidad, pues Chambi (2017) menciona que la resiliencia contribuyó a la sobrevivencia y desarrollo de la persona a través de la historia (p. 5).

Por otro lado, después de la Segunda Guerra Mundial, se realizaron investigaciones referentes a la resiliencia en aquellas personas sobrevivientes de los campos de concentración donde, Palladino (2006, como se citó en Reyes y Robledo, 2013) descubrió que, algunos llegaron a resistir y superar los traumas, dando lugar a una extensa utilidad de la resiliencia por parte de varias disciplinas (p. 17). De ahí que, el origen de la palabra resiliencia tuvo lugar en la física, entendida como la resistencia que tiene un material ante los choques de una fuerza opuesta, la capacidad de estos cuerpos elásticos para recuperar su forma original y liberar energía ante una presión deformadora (Ruiz et al., 2020, p. 215).

Considerando lo anterior, se puede comparar la resistencia que tiene la persona ante las dificultades del diario vivir y enfrentar las mismas con, las reacciones que presentan los materiales ante el choque de fuerzas opuestas que buscan deformarlas sin

conseguir el cometido. Así pues, ambas formas dan como resultado una acción resiliente, basado en la exposición a situaciones dificultosas para lograr enfrentarlas y superarlas.

Por otro lado, en el campo de la psicología y la psiquiatría, se publicó el primer artículo referido al termino resiliencia por Scoville (1942, como se citó en V. Mamani y Z. Mamani, 2016), mencionando que los hechos adversos que se presentaba en la vida de los niños y niñas no afectaba en los mismos, pero sí el desarraigo de la familia. (p. 15). Al respecto, Garnezy y Masten (1994, como se citó en Becoña, 2006) refiere que el estudio de la resiliencia en psicología y psiquiatría surge para obtener conocimientos acerca del origen y desarrollo de las patologías, en especial de aquellas que podían ser de riesgo para la persona, como las heredadas de los progenitores a sus hijos, infantes expuestos a la pobreza, divorcios de padres, maltrato, abandono y guerra (p. 126).

Al respecto, ambos autores estudiaron la resiliencia en psicología y psiquiatría observando el comportamiento de infantes y adultos expuestos ante una situación desfavorable. Así pues, contribuyeron no solo al inicio de investigaciones sobre la resiliencia sino al estudio y prevención de patologías enfocadas en el origen de las mismas. Por lo que, proporcionaron herramientas para el tratamiento de dichos comportamientos considerados de riesgo, tomando en cuenta la situación contextual de la persona.

En consecuencia, el término resiliencia en la psicología surge a principios del año 1980, como resultado de observaciones realizadas en algunos sujetos que lograban

superar condiciones adversas y alcanzaban una transformación positiva a partir de ellas, coadyuvando a su desarrollo biopsicosocial (Gonzales, 2016, p. 23). Por lo que, el desarrollo de las definiciones de resiliencia tendrán una base en mencionadas observaciones realizadas, como se presentan a continuación.

1.2 Definición

Iniciamos indicando que la palabra resiliencia deriva del latín *resilio* que significa saltar hacia atrás, rebotar o repercutir (p.125). También, añadimos la definición de la RAE, la cual menciona que es la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adverso” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

De acuerdo a lo expuesto, se considera que la resiliencia es entendida como una capacidad presente en el ser humano y los demás seres vivos, para ajustarse a escenarios contraproducentes.

En cuanto a la revisión bibliográfica sobre el desarrollo del concepto de resiliencia es necesario exponer los diferentes conceptos y teorías sobre la temática ya que, según Ruiz et al., (2020) se agrupan en tres fases o generaciones de autores referentes, que va desde el individuo hacia la comunidad (p. 217).

Por consiguiente, se desarrolla las tres mencionadas fases por las que atravesó el termino resiliencia planteando diversas teorías y conceptos con ideas similares pero sin llegar a obtener una definición general.

1.2.1 Primera fase: la resiliencia como característica individual.

Inicialmente esta fase se direcciona a los estudios centrados en la observación de los individuos, como lo hicieron Werner y Smith (1982, como se citó en Ortega y Mijares, 2018), quienes durante treinta años observaron las cualidades que presentaban los infantes expuestos a situaciones de vulnerabilidad social, algunas fueron: la tolerancia, la capacidad de relacionarse, la autoestima y el sentido de la responsabilidad (p. 32). Más tarde, Garmezi, Masten y Tellegen (1984, como se citó en Ruiz et al., 2020) definieron las cualidades presentes en las personas resilientes, que fueron: el autocontrol, el sentido del humor, la capacidad crítica, la introspección y autoconocimiento, la resolución de conflictos, la autoestima y la afectividad (p. 217).

De acuerdo a lo mencionado, algunos infantes y adultos muestran un mejor manejo de la frustración, búsqueda de alternativas ante conflictos, capacidad para tener una perspectiva positiva ante las dificultades, autoestima alta, etc., conductas que los identifican como personas resilientes.

Después, Rutter, 1985, como se citó en Elias, 2019) define la resiliencia como aquella capacidad propia de la persona para enfrentar las adversidades y convertirlas en oportunidades para salir triunfador de las mismas, mostrando su resistencia y adaptación ante los cambios (pp. 29-30). Además, ocho años más tarde, el mismo autor indica que la resiliencia es un proceso que puede ser desarrollado y promovido, dependiendo de los acontecimientos a los cuales la persona está expuesta, dando utilidad a los factores

protectores y permitiendo surgir con mayor fortaleza (Rutter, 1993, como se citó en Ortega y Mijares, 2018, pp. 32-33).

Así pues, al transcurrir los años, Rutter acrecentó nuevos conocimientos a la definición de resiliencia, interpretándola en un inicio como una capacidad propia de la persona y posterior a ella como un proceso que puede estimularse o entrenarse en un periodo de tiempo. También, aclara que el resultado final de la acción resiliente es la adaptación positiva ante las distintas dificultades presentes en el diario vivir de la persona.

En cuanto a Garmezy (1991, como se citó en De la Cruz, 2020) lo conceptualizó como una habilidad que posee el individuo para recuperarse y mantener una conducta adaptativa ante la imposibilidad de enfrentarse a situaciones estresantes como la pérdida de un ser querido, maltrato físico o psicológico, enfermedades, abandono, fracaso, catástrofes y pobreza extrema (p. 6). Más tarde, elaboró una investigación sobre tres factores que se generarían en la persona al enfrentar eventos estresantes: como primer factor, se presenta el temperamento y personalidad, ambas compuestas por la introspección, capacidad cognitiva y actitud positiva hacia el entorno; como segundo factor, está la familia, compuesta por el cariño, la unión y el cuidado; y como tercer factor, está el brindar apoyo a los que necesitan a través de actividades comunitarias o individuales (Garmezy en el año, 1993, como se citó en Elias, 2019, p. 28).

Considerando, el concepto generado por Garmezy se enfoca en la habilidad que muestra la persona para lograr mejorar y adecuarse ante la muerte de algún familiar,

maltrato, catástrofes, divorcios, enfermedades etc. Así pues, estas habilidades se manifestarían a través de una actitud positiva, del apoyo familiar y la práctica del altruismo.

Además, la teoría del desafío de Wolin y Wolin (1993, como se citó en Maque, 2017), hace referencia a la adversidad como una oportunidad para afrontarla, formando un escudo de resiliencia donde los factores adversos rebotan para lograr transformar de manera positiva a la persona y así crear un factor de superación. De ahí que, plantean los primeros pilares de la resiliencia, que son: *Introspección*, análisis y reflexión de uno mismo en cuanto a emociones, sentimientos y conciencia; *Independencia*, límites entre uno mismo y el entorno y salir de la zona de confort; *Interacción*, establecer relaciones sociales adecuadas con otros; *Iniciativa*, responsabilidad de nuestros problemas y búsqueda de soluciones; *Humor*, transformar eventos adversos en situaciones cómicas; *Creatividad*, capacidad de crear orden a partir del caos; *Moralidad*, realizar un autoanálisis a conciencia en base a la conciencia moral (pp. 10-11).

De acuerdo a lo mencionado, la teoría hace referencia a un componente de superación ante hechos adversos, como resultado de la resiliencia. Además, la resiliencia se ejecutaría mediante la reflexión de uno mismo, la búsqueda de nuevos desafíos, la interacción interpersonal, la responsabilidad ante conflictos, la solución de problemas, la creación de alternativas, el humor ante conflictos y la conciencia moral.

Por otra parte, se postuló la existencia de un lenguaje de la resiliencia para reconocer a los infantes que lo poseen, Grotberg (1995, como se citó en De la Cruz,

2020), lo dividió en tres afirmaciones: *Yo Tengo*, relaciones interpersonales confiables, personas que establecen límites, personas que me enseñan con su ejemplo, personas que fomentan mi autonomía y que me brindan apoyo ante una situación difícil; *Yo Soy*, amable, amoroso, empático, me siento orgulloso de mí mismo y tengo fe y esperanza en mí mismo; *Yo Estoy*, dispuesto a asumir los resultados de mis acciones, confiado en que todo irá bien, rodeado de personas que me apoyan y me quieren; *Yo Puedo*, comunicarme con los demás, resolver problemas, controlar mis impulsos, establecer relaciones basadas en confianza, cometer errores, sentir y expresar cariño (p. 9). Al respecto, Brunner (1996, como se citó en García y Domínguez, 2013), indicó la importancia del entorno social y de una persona significativa para proporcionar apoyo al infante, teniendo como resultado la integración a la cultura y la resiliencia (p.70).

De acuerdo a lo mencionado, la resiliencia en los infantes estaría influida primordialmente por el soporte de personas importantes y su contexto, otorgándole así un lenguaje resiliente basado en la autoconfianza, empatía, autoestima, actitud positiva, autocontrol, resolución de problemas etc.

En suma, esta primera fase se hace referencia a la capacidad, cualidad que tiene la persona para adaptarse a entornos estresantes y lograr superarlos de manera positiva. Además, del componente principal para generarla, como es el apoyo de integrantes significativos y el contexto. Por lo que, a continuación se describirá la resiliencia desde la influencia del entorno en la misma.

1.2.2 Segunda fase: la influencia del contexto en la resiliencia.

Así pues, la segunda fase busca entender de dónde y cómo surge la persona resiliente, por lo que, un inicio a la misma es mencionar el Modelo Ecológico de Brofenbrenner (1987, como se citó en Maqqe, 2017) quien indicó la influencia directa o indirecta de factores ambientales en el cambio y desarrollo cognitivo, moral y relacional del infante, lo clasificó en cuatro niveles: *microsistema*, juego de roles y relaciones interpersonales en el entorno más próximo, como ser la familia o la escuela; *mesosistema*, interacción activa entre dos o más entornos, como ser la familia y amigos o familia y escuela; *exosistema*, entornos con interacción poco activa pero, que afecta a la persona, como ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor etc.; y el *macrosistema*, cultura, valores, actividades dentro de la sociedad que llegan a influir de forma positiva o negativa (p.10).

Considerando, el modelo ecológico permite una clara comprensión sobre la influencia de los entornos a los cuales está expuesto un infante, comenzando por los vínculos afectivos más próximos y la interacción con el grupo de pares, a pasar por la irregular interacción con entornos de amistades o trabajo de los padres y finalizar con actividades dentro de una sociedad o cultura, produciendo un efecto en la resiliencia del infante y posterior adulto.

Siguiendo una similar línea, Masten y Obradovic (2006, como se citó en Ruiz et al., 2020) plantean el modelo eco-sistémico de resiliencia humana, compuesto por: *el cerebro humano*, procesamiento de información, resolución de problemas y la plasticidad; *el apego seguro*, compuesto por la sensibilidad, mentalización, respuesta oportuna y afecto; *persona*, donde está la autorregulación, respuesta al estrés,

autosuficiencia, autoestima y auto concepto; *familia*, comprendida por la parentalidad, dinámicas interpersonales, unión, rituales y normas; *pares*, está la amistad, grupos, valores y normas; *cultura y sociedad*, inmersas la religión, valores, tradiciones y rituales, estándares y leyes (p. 220).

El mencionado modelo eco-sistémico en comparación con el modelo desarrollado por Bronfenbrenner, incluye el cerebro humano y el apego seguro como primeros elementos del modelo, donde participa la elaboración de información, búsqueda de alternativas ante conflictos, neuroplasticidad y lo afectivo emocional.

Además, Vanistendael (2001, como se citó en Kim, 2019) consideró que la resiliencia se construye mediante la interacción del individuo con su entorno, en base a las necesidades básicas como la alimentación, sueño, descanso, cuidados básicos para la salud, etc. (p. 69).

Al respecto, las necesidades básicas conformarían el eje principal de construcción de la resiliencia en participación con el entorno. En consecuencia, demás autores incluyen a la persona y otros elementos al momento de definir la resiliencia, como se desarrollará en el siguiente apartado.

1.2.3 Tercera fase: la resiliencia como un proceso.

Así pues, Vanistaendael (2005, como se citó en Kim, 2019), considera la resiliencia como un proceso de crecimiento individual y progreso positivo a través de las dificultades (p. 69). Más tarde, fue definida como un proceso dinámico, en constante

cambio a lo largo del tiempo y determinado por diferentes factores, según Fletcher y Sarkar (2013, como se citó en Ortunio y Guevara, 2016), estarían basados en la adversidad y adaptación positiva (p. 98).

De acuerdo a lo mencionado por ambos autores, la resiliencia fue considerada como un proceso en constante cambio por el cual atraviesa la persona a lo largo de la vida, la misma estará determinada por las circunstancias adversas y la adaptación positiva que tenga el sujeto.

Además, para Walsh (2016, como se citó en Nina, 2018) la resiliencia es un proceso compuesto por: el significado del evento adverso, una perspectiva positiva y la disponibilidad de recursos (p. 33). Así mismo, existen múltiples agentes que intervienen en la resiliencia, de acuerdo a Madariaga (2014, como se citó en Ruiz et al., 2020) serían: el sujeto, la interacción con el entorno y los vínculos afectivos generados en espacios de interacción (p. 222).

Considerando, Walsh y Madariaga refieren que la resiliencia es un proceso donde interviene la interacción afectiva que presente la persona con el entorno, para obtener recursos de los mismos y darle un significado a la situación desde una perspectiva optimista.

Por lo expuesto y la revisión bibliográfica realizada, se concluye que existen definiciones variadas sobre la resiliencia, ya que los autores incorporan un concepto propio desde diferentes perspectivas. Por lo cual, el concepto que se emplea para el presente estudio es la mencionada por Gonzales (2016) “la resiliencia es una

combinación de factores internos y externos que se ponen en acción ante una situación dada, que implica la superación y retorno del equilibrio de manera constructiva” (p. 129). A continuación, se describirán los diversos factores participes en el desarrollo de la resiliencia.

1.3 Factores que intervienen en el desarrollo de la resiliencia

El desarrollo de la resiliencia, para Reyes y Robledo (2013), se construye por la combinación de varios factores: condiciones adversas presentes en las experiencias de vida y el dinamismo para enfrentar la situación; éstas determinan los factores de riesgo y factores de protección (p. 23). Ambos factores se desarrolla en el siguiente apartado.

1.3.1 Factores de riesgo

Al respecto, Silva (1999, como se citó en Fuentes, 2013), refiere como factores de riesgo a situaciones propias del infante o del contexto, que incrementa la posibilidad de desarrollar desadaptación psicosocial (p. 17). Así también, se lo considera como situaciones estresantes, producto de la interacción con el entorno, que afectan la vulnerabilidad de la persona, así lo refieren Lara, et al., (2007), estos factores estarían compuestos por: la carga de responsabilidades, violencia física y psicológica, ausencia de atención médica, impedimento de participación adecuada en clases, marginación escolar, extrema pobreza etc.

De acuerdo a lo mencionado, se entiende como factores de riesgo a todos aquellos escenarios catastróficos a los cuales está expuesto un infante, transgrediendo la

integridad, seguridad y educación del mismo, que llegan influir en la adaptación de la persona en la vida adulta.

Por otra parte, (Márquez, 2003; Bardagi, Arteché y Neiva, 2005, como se citó en Cardozo y Alderete, 2009) clasifican los factores de riesgo en: *factores internos*, baja autoestima, auto concepto, autoeficacia, trastornos del estado de ánimo etc.; y *factores externos*: separación de los padres, desempleo de los progenitores, abuso sexual, violencia, defunciones de familiares cercanos, pobreza extrema y bajo rendimiento académico (p. 153).

Considerando, en el transcurso de los años, los mencionados autores postulan factores internos referentes a la autovaloración personal y estado emocional; y los factores externos referentes a los vínculos afectivos familiares, entorno escolar, violencia y escases.

Aguirre (2004) clasificó los factores de riesgo en:

- **Individuales**, referente a las desventajas de constitución física, dificultades en el embarazo, inestabilidad neurológica, problemas sensoriales, retroceso en el desarrollo, bajo nivel de inteligencia, TDA, problemas de lectura, falta de empatía, autoestima baja, inadecuado control de las emociones y bajo rendimiento académico.
- **Familiares y sociales**, en cuanto a nivel familiar están los niveles socioeconómicos, antecedentes de enfermedades mentales o consumo de sustancias

ilícitas, conflictos familiares, divorcios; a nivel interpersonal está el rechazo del grupo de pares y aislamiento.

• **Del medio**, escaso apoyo social y emocional; acceso a sustancias ilícitas y armas en el entorno escolar o comunitario; exposición a condiciones de pobreza, desempleo, vulneración de los derechos y explotación laboral (pp. 23-24).

Por lo expuesto, Aguirre presentó una clasificación dividida en tres aspectos: individuales, relacionados a los aspectos físicos desde el embarazo, problemas de aprendizaje, autoimagen, autocontrol y bajo rendimiento académico; familiar y social, antecedentes de enfermedades, conflictos familiares y poco relacionamiento con el grupo de pares; y del medio, se incluye la exposición a entornos peligrosos, vulneración de derechos, poco apoyo socioemocional y pobreza.

Además, Gonzales (2016) menciona que, los riesgos son todas las condiciones físicas, psicológicas y sociales que limitan los potenciales que presentan los infantes y adolescentes (p. 34).

Según lo mencionado, se considera que la exposición del infante o adolescente a diversos factores de riesgo, tienen un efecto en las habilidades y capacidades de los mismos. A continuación, se exponen los factores de protección desde diferentes puntos de vista.

1.3.2 Factores de protección

De acuerdo a la revisión bibliográfica, Munist (1998, como se citó en Chambi, 2017), lo puntualiza como “las condiciones o los entornos capaces de favorecer el

desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (p. 9). Además, son considerados como aquellos que compensan los elementos de riesgo, según Rousseau (2012, como se citó en Díaz, 2018), atenuando los efectos de eventos estresantes y permitiendo una adaptación positiva. (pp. 42-43).

Considerando, los factores protectores son entendidos como aquellos escenarios favorables que permiten mitigar y enfrentar de manera optimista las situaciones adversas que se presenten a lo largo del desarrollo personal.

A su vez, Munist, et al., (1998, como se citó en Reyes y Robledo, 2013) clasificaron los factores protectores en: *internos*, como la estima, seguridad, confianza de sí mismo, facilidad de comunicación y empatía; *externos*, familia extendida, apoyo de un adulto significativo, integración social y laboral (pp. 30-31). Además, son definidos como características del individuo, familia o comunidad que disminuirían los factores de riesgo y favorecerían el desarrollo positivo (Donas, 1999, como se citó en Núñez, et al., 2009, p. 24).

Según lo mencionado, los factores de protección se componen de elementos propios de la persona, como la confianza en sí mismo, facilidad de interacción y empatía; la convivencia familiar, el apoyo de un miembro significativo y con la interacción con la comunidad. Por lo que, se desarrollará la clasificación de los factores de protección:

1.3.3 Factores de protección individuales

Son aquellos recursos personales que se presentan en la vida o surgen ante eventos adversos que permitirán el proceso de la resiliencia (Rousseau, 2012, como se citó en Díaz 2018). Al respecto, Fernández (2020), menciona como características individuales de las personas resilientes a: la autoestima, la autonomía, buen humor, locus de control interno - externo, relaciones saludables con la familia, grupo de pares y círculo próximo, inteligencia y creatividad, moralidad y espiritualidad, por último la capacidad de adaptación (pp. 88 - 89).

Al respecto, las situaciones conflictivas presentes a lo largo del ciclo vital generarían recursos protectores para que una persona sea resiliente, caracterizado por ser creativo, con buena autoestima, autocontrol y capacidad para adaptarse ante situaciones adversas.

1.3.4 Factores de protección familiares

El rol de la familia cumple un papel fundamental para desarrollar la resiliencia, según menciona Saavedra y Castro (2009), se debe contar con ambos padres o alguna otra figura significativa donde esté presente el amor incondicional, familias funcionales en las cuales los padres tengan una relación estable, no intrusiva, no castigadora ni sobreprotectora, en la cual la crianza se base en la entrega de límites (p. 21). De igual forma, Rousseau (2012, como se citó en Díaz, 2018) indica las siguientes características: la presencia de los padres para dedicar tiempo, expresar emociones de aprecio y apoyo a sus hijos, expectativas positivas y realistas relacionado a los hijos, estilo de crianza democrática, reglas coherentes y precisas, promover la autonomía de los infantes,

ambiente conyugal satisfactorio, escasos conflictos familiares, relaciones afectuosas, salud mental de los padres, actitud constructiva ante los problemas, pocos hijos en el núcleo familiar (p. 44).

Considerando, una relación familiar funcional, estable, incondicional, con límites claros, relaciones afectuosas y la crianza democrática favorecerán el desarrollo de la resiliencia, como un factor protector ante la presencia de adversidades.

1.3.5 Factores de protección comunitarios

Se postulan pilares de la resiliencia comunitaria establecidos por Suarez (2011, como se citó en Fernández, 2020), la necesidad de: autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad colectiva y solidaria (pp. 92-93). Así mismo, se añaden características del ambiente, según Gonzales (2016), que pueden influir en la resiliencia como ser: la conexión entre el hogar y la escuela, el cuidado y apoyo de profesores, la comunidad, vecindario, etc. (p. 42). Además, Saavedra y Castro (2009), mencionan que las comunidades que presentan una adaptación positiva son aquellas que cuentan con estructuras y dinámicas educacionales de buena calidad, cuentan con hogares y distritos adecuados, modelos adultos con los cuales existe un comportamiento pro-social (p. 21).

Según lo mencionado, la comunidad sería un componente fundamental para la resiliencia, compuesta por: pertenencia social positiva, cultura, capacidad de crítica, humor social, seguridad y redes de apoyo. A su vez, están influidos por la estructura

adecuada de las escuelas, ambientes apropiados, apoyo social, familiar y por parte de la institución escolar.

1.4 Resiliencia en la niñez

Se denominan niños resilientes aquellos que enfrentan las adversidades de la vida utilizando sus recursos y el poder recuperarse de eventos traumáticos de manera positiva para su desarrollo (Masten, 2001, como se citó en Papalia, et al., 2012, p. 46).

Tal como lo menciona, los niños denominados resilientes son aquellos que superan las adversidades presentes a lo largo de su desarrollo mediante el apoyo de familiar, social y las experiencias de vida.

Además, se describieron características de la infancia y su relación con la formación de la resiliencia, según Gómez (2010, como se citó en V. Mamani y Z. Mamani, 2016), lo llamo la etapa del “niño productor”, centrado en aprender actividades de la vida diaria, búsqueda de éxito en la escuela para proyectar una imagen de triunfador, deseo de tener aceptación y aprobación del grupo de pares, en caso de no recibir apoyo de sus padres, cuidadores o amigos el infante comenzara a sentir inseguridad, sentimientos de incapacidad, dudas sobre el afecto que merece, aminorar su deseo de avanzar y afectar su autoestima (pp. 26-27).

Considerando, el infante buscará el reconocimiento del grupo de pares, familia, profesores, además de lograr objetivos planteados y obtener incentivo del entorno en las actividades que realiza.

Por otra parte, se considera que la autoestima es un factor que favorecerá la resiliencia en la niñez, Gonzales (2016) refiere que el infante con autoestima alta podrá comportarse de manera independiente, asumir responsabilidades, afrontar nuevos eventos con entusiasmo, demostrar sentimientos y emociones (p. 61). Además, determinará la forma de sobreponerse al momento de enfrentar alguna dificultad, según afirman Lara, et al., (2000). Por su parte, Werner (1989, como se citó en Miguens, s.f.) sostiene que todos aquellos niños que pasaron por algún evento angustiante, presentaban un autoestima alta a causa de la relación afectuosa con un adulto significativo para el infante.

Al respecto, la autoestima es considerada como un elemento importante para desarrollar la resiliencia en el infante, ya que, le permitirá enfrentar las adversidades de manera positiva, independiente y responsable, gracias a la relación afectuosa que establezca con una persona significativa.

En relación a lo planteado, el apoyo que proporcione la familia afectuosa y/o adulto significativo será un factor importante ante el riesgo y la adversidad, ya que, la familia es considerada como el primer modelo que guía al infante en el proceso de integración en la sociedad, brindando: desarrollo de la afectividad, seguridad, capacidad para enfrentar problemas y habilidades para interactuar (González, 2016, p. 75). Así mismo, la mayoría de infantes encuentran en la familia o en contextos donde están inmersos, la protección y modelos para desarrollarse tanto cognitiva y emocionalmente, con el fin de utilizar esos recursos para enfrentar las dificultades del entorno (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 108).

De acuerdo a lo mencionado, la familia o persona significativa con el que interactúe el infante brindará las herramientas necesarias para su desarrollo. También, ambos autores afirman que los mencionados vínculos afectivos con los cuales interactúa el infante generan las primeras pautas para el desarrollo emocional, cognitivo, con el grupo de pares y la resolución de problemas. Por lo que, estas acciones facilitan el uso de recursos ante las adversidades que se presenten en el entorno y a lo largo del desarrollo vital del niño o niña.

Otros factores que contribuyen a la resiliencia en la niñez son: *temperamento del niño*, relacionado a niños adaptables, amistosos, empáticos, alta autoestima, creativos; *experiencias compensatorias*, ambientes que brinden el apoyo y experiencias exitosas a los niños; y *riesgo reducido*, una menor exposición a situaciones adversas produce mayor posibilidad de superar dichos eventos (Ackerman, Kogos, Youngstrom, Schoff e Izard, 1999; Eisenberg et al., 2004; Masten y Coatsworth, 1998; E. E. Werner, 1993, como se citó en Papalia, et al., 2015, pp. 319-320).

Así pues, Papalia refiere otros elementos que ayudaran al desarrollo de la resiliencia en los niños, entre los que están la capacidad de adaptarse, de ponerse en el lugar del otro, de generar nuevas ideas, autoestima, apoyo del medio y una exposición reducida a contextos desfavorables.

1.5 Resiliencia en la adolescencia

Es toda capacidad que tiene el adolescente para resolver los conflictos de identidad en contextos donde presenta dificultades para desarrollarlo de manera positiva,

permitiéndole fortalecer y ejecutar la autonomía aprendida desde la infancia (Chambi, 2017, p. 18). Así mismo, Grotberg (2006, como se citó en Chambi, 2017) menciona las siguientes adversidades que afrontan los adolescentes: sentimiento de no pertenencia en su círculo social más próximo, participación en actividades riesgosas, poca capacidad de relacionarse, conflictos para resolver problemas y no tener metas futuras (p. 36).

Además, poseen las siguientes características: alto coeficiente intelectual, habilidades para resolver problemas, enfrentar situaciones de manera positiva, mayor autoeficacia, independencia, autoestima adecuada y locus de control interno, empatía, desarrollo de habilidades sociales, intención y habilidad para hacer algo, buen sentido del humor (Kotliarenco, et al., 1997, como se citó en Elías, 2019, p. 35).

Al respecto, la etapa adolescente atraviesa por un periodo de cambios físicos, cognitivos y emocionales, que producirán efectos en la capacidad resiliente. Además, Grotberg refiere que el rechazo del grupo de pares, exposición a actividades ilegales, la introversión, entornos intolerantes e incertidumbre sobre el futuro, son algunas de las adversidades que experimentan. También, se caracterizan por la capacidad de enfrentar situaciones de manera positiva, autoestima, autonomía, empatía, interrelación, elevada capacidad intelectual y sentido de humor. Por lo que, el adolescente resiliente es aquel que logra mejorar y poner en acción su autonomía desarrollada para indagar soluciones ante los conflictos de identidad presentes en dicha etapa.

Así pues, Zabalo (2000, como se citó en Elías, 2019) menciona que una de las características más importantes de los adolescentes resilientes es el *optimismo*, relacionado estrechamente con la esperanza y no limitarse a la creencia de que los seres

humanos no pueden enfrentar y superar los problemas (p. 34). Además, Gonzales (2016) observó que los padres de hijos optimistas los alentaban a afrontar eventos estresantes de manera positiva y reforzar la perseverancia (p. 111).

Considerando, otro de los componentes esenciales para la resiliencia es el optimismo que los padres van incentivando en sus hijos adolescentes. Como la observación realizada por Gonzales, el cual determino el papel primordial de los progenitores al incentivar la persistencia, la esperanza y la capacidad de enfrentar eventos estresantes a lo largo del desarrollo de los adolescentes.

En este sentido, Munist y Suarez (2007, como se citó en Díaz, 2018) plantean los siguientes aspectos para el desarrollo de la resiliencia en adolescentes: *pensamiento crítico*, por este medio el adolescente analiza la adversidad para actuar con responsabilidad y resolver problemas de forma creativa; *proyecto de vida*, es una expresión simbólica y cognitiva de superar el presente con una mirada renovada hacia el futuro; *planificación*, habilidad que adquiere el adolescente para superar y evitar eventos riesgosos; *laboriosidad*, el individuo direcciona los recursos internos y externos para sobresalir de la adversidad (pp. 47-49). Además, Rodríguez (2009), indica que se debe desarrollar estrategias resilientes a partir de las fortalezas, para lo cual es fundamental la introspección, la interacción con el grupo de pares y adultos (p. 300).

De acuerdo a lo planteado por Munist y Suarez, la resiliencia en el adolescente estará compuesto por la capacidad de análisis que tenga sobre un entorno expuesto a riesgo, con el fin de poder evitarlos o enfrentarlos de manera creativa. Para lo cual, será

necesario que el adolescente pase por un auto análisis, se relacione con amistades y personas más formadas.

1.6 Resiliencia en el ámbito educativo.

De acuerdo con Waxman, et al., (2003), mencionan que la resiliencia educativa es el proceso que se promueve a través de factores que influyen de manera positiva en el aprovechamiento académico de los estudiantes (p. 2). También, Wang, et al., (1994, como se citó en Acevedo y Mondragón, 2005), indican que es la capacidad que tiene el estudiante para adaptarse de manera positiva a la escuela, direccionándolo a un éxito educativo, más allá del logro solamente académico (p. 23). Además, De Vaca (2010, como se citó en Prado, et al., 2017) refiere que la resiliencia académica se compone de: confianza, sensación de bienestar, motivación, capacidad de establecer metas, relaciones interpersonales y manejo del estrés (p. 150).

Así pues, en el ámbito educativo, la resiliencia se refleja en el éxito académico de los estudiantes. Donde, los estudiantes presentan seguridad al realizar los deberes con el objetivo de alcanzar una meta que los estimula a seguir adelante y obtener excelentes resultados.

Por otra parte, la escuela es considerada como un contexto favorecido para la construcción de la resiliencia, ya que resulta una alternativa para el estudiante que está inmerso en ambientes familiares y sociales desfavorables, permitiéndole modificar y mejorar las condiciones de vida (López, 2010, p. 5). Así pues, Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004, como se citó en Rodríguez, et al., 2015), refiere que los estudiantes que

responden de forma resiliente ante eventos estresantes del contexto escolar reaccionan de manera adaptativa, participan en la escuela y dedican más tiempo a las tareas de aprendizaje que los no resilientes (p. 78). Otras características son: involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, desarrollar el sentido de competencias al sentirse valorado y respetado, participes activos en la sociedad y valor a los maestros como personajes significativos (López, 2010, p. 10).

Al respecto, el ambiente escolar es considerado como una opción adicional a contextos desfavorables a los cuales están expuestos algunos estudiantes. Lo cual, permite reflejar la capacidad de adaptación y la participación activa en la escuela para lograr mayor seguridad.

Además, Uriarte (2006, como se citó en Prado, et al., 2017) refiere que es necesario la participación de educadores resilientes, capaces de afrontar dificultades del trabajo con autoestima, creatividad, iniciativa, sentido del humor, empatía, pensamiento positivo; todas aquellas fortalezas que coadyuven en la modificación de actitudes negativas propias de los estudiantes (pp. 156-157). Así mismo, la sensibilidad del profesor ante los eventos adversos a los cuales el estudiante está expuesto, permite que los mismos construyan conexiones menos toscas con el entorno escolar y familiar, contribuyendo a crear condiciones de seguridad y comodidad para un aprendizaje óptimo (Espinosa, 2019, p. 187). También, Henderson y Milstein (2004, como se citó en Reyes y Robledo, 2013) mencionan que los profesores deben buscar las fortalezas de cada estudiante, así como identifican problemas de aprendizaje, deben enfocarse en las habilidades más que en los déficits (pp. 47-48).

De acuerdo a lo mencionado, el plantel educativo debe contar con educadores que sean resilientes para apoyar y ayudar a manejar de manera positiva las dificultades que presenten los estudiantes. También, deben tener en cuenta las habilidades y capacidades de cada estudiante para estimularlas, contribuyendo en el desarrollo de la seguridad y logro académico óptimo del estudiante.

Finalizando, Prado, et al., (2017) afirman que la resiliencia es un medio de educación y la educación es un medio para el desarrollo de la resiliencia, convirtiendo a la escuela en un ambiente apropiado para estudiantes y maestros, para la autorrealización, éxito en el ámbito escolar y el ciclo vital (p. 159).

Entonces, el ambiente educativo y la resiliencia van de la mano para el desarrollo de estudiantes con habilidades para resolver de manera positiva las dificultades adversas que se presenten a los largo de la vida.

2. CREATIVIDAD

2.1 Antecedentes

La creatividad es propia del ser humano, a diferencia de los demás seres vivos, ya que, aparte de analizar y comprender la realidad en la cual está inmerso puede imaginar nuevas formas de la misma (Belmonte y Parodi, 2017, p. 179). Así pues, para Campos y Palacios (2018), a través de la creatividad el ser humano ha logrado transformar su entorno, adaptarse y avanzar socialmente, dejando una huella en la historia de la humanidad al superar las limitaciones naturales y mejorar la calidad de vida (p. 165).

Al respecto, la creatividad es una de las características propias del ser humano. Puesto que, permitió su desarrollo y supervivencia a lo largo de la historia. Todo gracias a la capacidad para generar nuevas ideas y analizar el ambiente en el cual está inmerso.

Así pues, Tatarkiewicz (1990, como se citó en Ruiz, 2010), indica que la historia de la creatividad ha pasado por las siguientes cuatro fases:

2.1.1 Primera Fase: inexistencia del termino creatividad.

Iniciando, Tatarkiewicz (1990, como se citó en Ruiz, 2010) menciona que, los romanos son quienes introducen en su lenguaje la palabra creatividad como sinónimo de padre (creator), sólo el poeta era considerado por los griegos como aquel que fabricaba cosas nuevas y posteriormente éstas características se atribuyeron a los escultores, fue lo más cercano a lo que actualmente se considera como persona creativa (p. 29). Además, en el pasado, la creatividad era considerada como un don divino que sólo lo tenían algunos elegidos (De la Torre, 1995, como se citó en Costa, 2017, p. 143).

En esta primera fase, el término era considerado como algo divino, propio de ciertas personas. Posteriormente, se atribuyó el término a las personas que realizaban cosas nuevas con algunos materiales, llamados escultores.

2.1.2 Segunda Fase: la creatividad determinada por su uso teológico.

El término de creatividad se utilizó en el ámbito de la teología, donde *creator* era sinónimo de Dios, es en el siglo XVII cuando el teórico de la poesía Sarbiewski (1595-

1640) infiere que el poeta tiene la capacidad de inventar y crear algo nuevo, privilegio que no estaba al alcance de todos (Sarbiewski, 1595; 1640, como se citó en Ruiz, 2010, p. 29).

En esta fase, se atribuye el término como sinónimo de Dios y después de algunos años a las personas que escribían poemas, quienes cumplían con la definición de la época que era, la capacidad de inventar y crear algo nuevo.

2.1.3 Tercera Fase: la creatividad se incorpora al lenguaje del arte.

En la época del Romanticismo en el siglo XIX, según Pérez (2015), el término creatividad estaba unida al arte, en la cual predominó la creencia de que sólo es considerado como creativo el artista, convirtiéndose en sinónimo de creador y facilitando el surgimiento del sustantivo *creatividad* en el arte (p.39).

En mencionada época, se la relacionaba más con el artista, lo cual también permitió que se originara el sustantivo “creatividad”.

2.1.4 Cuarta Fase: amplía su mirada a toda la cultura humana.

Es en esta fase donde se inicia la polémica sobre la creatividad en las actividades científicas, según De la Vega (2005), a mitad del siglo XX, el discurso de Guilford ante la Asociación Americana de Psicología (APA) en el año 1950 al asumir la presidencia, destacó el pensamiento de que un pueblo informado es un pueblo creativo y por lo tanto capaz de solucionar sus problemas (p. 12). Un segundo acontecimiento que influyó en el desarrollo de los estudios sobre creatividad, según Marina, et al., (2014),

fue en 1957 con el lanzamiento del satélite Sputnik por la Unión Soviética, dando lugar a la aprobación de un ambicioso plan nacional (el National Defense Education Act o Acta Educativa de la Defensa Nacional) que impulsó la educación de jóvenes en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, para fomentar así la creatividad (p. 25).

Considerando, el término se va introduciendo más a las áreas científicas y tecnológicas. Así pues, en una actividad científica, Guilford recalco en su discurso la importancia de la información para que las personas sean creativas al momento de resolver dificultades. Además, de incentivar proyectos que coadyuven la creatividad de los estudiantes es diversas áreas.

Al respecto, el primer gran enfoque de ésta época fue la teoría del psicoanálisis, según refiere Pérez (2015), en la cual Freud mencionaba que los artistas y escritores producían obras creativas como una forma de expresar sus deseos inconscientes al exterior, a partir del cual se considera que ser creativo es una forma especial del carácter de la persona, por lo que todas las personas poseen un potencial creativo (p. 40). Además, Fernández (2020) menciona que los estudios de la creatividad se inició con la psicometría, también la investigación científica de la creatividad comenzó con Galton en 1869, quien se enfocaba en el genio creativo con una inteligencia diferente a la de los demás (pp. 118-119).

Así pues, en el ámbito psicológico, uno de los enfoques fue la del psicoanálisis que postuló la creatividad como un proceso inconsciente expresado al exterior mediante

escrituras u obras. Además, el inicio de las investigaciones respecto al tema fue con la psicometría y con Galton quien postulo la creatividad como otro tipo de inteligencia.

También, según De la Vega (2005) la creatividad surge a partir de la formación de sujetos que ante problemáticas logran dar posibles respuestas en todos los ámbitos de su desarrollo, empleando la crítica y análisis, no sólo la originalidad (p.14).

De acuerdo al autor, las soluciones que de la persona ante problemáticas permitirán desarrollar la creatividad ya que, participa la capacidad de observación, evaluación, opinión, juicio e innovación ante una situación.

2.2 Teorías de la creatividad

2.2.1 La pragmática

Es el primer enfoque práctico que trata de encontrar el qué, por qué y cómo del constructo de la creatividad, a través de los estudios de De Bono (1974 como se citó en Fernández, 2020), se refieren a dos tipos de pensamiento: el *pensamiento lateral* caracterizado por ser necesario y efectivo, encargado de buscar nuevas rutas necesarias para el proceso creativo; y el *pensamiento vertical* que se activa al encontrar una vía óptica, ambos son importantes en el proceso creativo (p. 120).

Mencionada teoría, hace referencia a la practicidad de la construcción del término creatividad. Además, señala la participación de pensamientos que buscan direcciones novedosas y una nueva perspectiva para alcanzar un proceso creativo.

2.2.2 Teoría psicoanalítica

Considerada como una teoría dinámica del acto creativo centrada en el estudio de la personalidad, de acuerdo a I. Martin y L. Martin (2013), diferencia entre la personalidad creativa y la no creativa, desde una conducta normal hasta la patología (p. 320). Su máximo representante Freud (1990, como se citó en De la Vega, 2005) la creatividad surge a partir de la represión, del proceso de sublimación o catarsis purificada, por lo que, el comportamiento creativo está abierto a la manifestación de la sublimación como proceso inconsciente, a través del cual la energía sexual se transforma en un modelo aceptable (p. 18).

De acuerdo, la teoría está basada en la personalidad creativa y la no creativa. Así también, es considerado como consecuencia de la liberación de emociones, represiones inconscientes y la conversión de la energía sexual en una actividad aceptable.

Al respecto, la creatividad se basa en dos fases: *fase de inspiración*, basada en la distención del proceso lógico, facilita la regresión a nivel preconscious del pensamiento (sueños y fantasías) y la *fase de la elaboración* (Kris, 1952; Kubie, 1958, como se citó en Costa, 2017, p. 152). Así también, Adler (1939, como se citó en De la Vega, 2005), refiere que la creatividad emerge del consciente e inconsciente, el instinto creador busca formas de autorrealización de la persona (p. 19). Por último, Barron (1969, como se citó en I. Martin y L. Martin, 2013), refiere que la creatividad es una proyección del Yo, la elaboración de pensamientos es el caso más común de creación psíquica y característica del género humano, por lo que las personas creativas tendrían los siguientes rasgos: grado alto de capacidad intelectual, valor a su independencia y autonomía, fluidez verbal, productivos, interesados por temas filosóficos, aspiraciones, procesos del

pensamiento poco usuales, personas interesantes y atractivas, seriedad y honradez (p. 320).

Considerando, existe una fase de inspiración a nivel preconsciente del pensamiento y una fase de elaboración para el proceso creativo. Además, la creatividad es considerada como una necesidad del ser humano para sentir autorrealización. Así pues, la persona creativa, según la teoría, es considerada como una persona intelectual, autónoma, proactiva, honrada y con aspiración.

2.2.3 Teoría de la Gestalt

Esta teoría surge como una reacción al conductismo, según I. Martin y L. Martin (2013), organiza una teoría sobre la resolución de problemas, desde los procesos de pensamiento que intervienen, llevándolo a concebir las bases para el estudio de la creatividad humana (p. 316). Así pues, uno de los principales representantes de esta escuela es Wertheimer (1945, como se citó en Esquivias, 2004), quien describe el pensamiento productivo, actualmente llamado creativo, para este autor el descubrimiento no es un resultado nuevo al contrario implica un proceso en el cual se generan nuevas estructuras o conocimientos para restaurar la armonía y obtener el equilibrio (p.4).

Al respecto, la teoría de resolución de problemas logra ostentar los cimientos para el estudio de la creatividad. Así también, la creatividad como pensamiento productivo genera nuevos conocimientos para lograr un equilibrio.

Por su parte, Kohler (1969, como se citó en Costa 2017) refiere que el pensamiento creativo se basa en la reestructuración del problema para cambiar la percepción del mismo siguiendo los siguientes elementos: estudian estructuradamente el problema, visualizar las perturbaciones de forma global y diferentes partes, desarrollar operaciones de conexión estructurada, desglosar los rasgos centrales y periféricos del problema, finalmente investigar la unidad estructural más que parcial (p. 152).

De acuerdo a Kohler, la creatividad es entendida como una reestructuración de un problema, mediante el análisis, perspectiva diferente de la estructura, extracción de rasgos del problema y la investigación seccional.

2.2.4 Teoría asociacionista

Las teorías psicológicas parten del asociacionismo, por lo que Mednick (1962, como se citó en Ruiz, 2010) refiere que lo importante son las conexiones entre conceptos o ideas remotas (p. 38). Del mismo modo, Wallach (1971, como se citó en Costa, 2017), refiere que el proceso creativo es la alineación con elementos asociativos de nuevas combinaciones que cumplan las expectativas necesarias y de utilidad, por lo que menciona que el nivel de creatividad está influenciado por: el nivel de conocimiento, el número de asociaciones y la predisposición de asociaciones con la intención de dar respuestas más o menos comunes (p. 152). Por otra parte, Spearman (1931, como se citó en De la Vega, 2005), desarrolla el concepto de “transferencia” como generador de la creatividad, el pensamiento creador es una cadena de transferencias relacionadas que llegan a la solución original (p. 15).

Por lo expuesto, resalta la unión entre ideas o términos pasados para que tengan utilidad. Los mismos, se generan a partir del número de conexiones, conocimientos y obtener resultados comunes para el nivel creativo. Además, se considera como un enlace de transferencias para obtener la solución ante alguna problemática.

2.2.5 Teoría conductista

Para el conductismo, Ruiz (2010) menciona que Skinner y Cropley definen la creatividad como las respuestas infrecuentes y las originales producidas por demanda del ambiente (p.38). Además, I. Martin y L. Martin (2013) refieren que los conductistas elaboraron un test para clasificar a las personas creativas de las que no lo eran, llamado R.A (Remota Association Test) por Mednick en 1962, la cual se convirtió en la prueba más utilizada por los conductistas para la medida de la creatividad (p. 317).

Al respecto, el entorno causa respuestas innovadoras y auténticas, que tiene como resultado la creatividad. Además, en el año 1962 emplean el uso de pruebas psicológicas para medir la creatividad y facilitar la selección de personas creativas.

2.2.6 Teoría humanista

Los humanistas observan frecuentemente un lado optimista y positivo en el cual está inmerso un potencial creativo para cada ser humano, se maneja el concepto básico de auto-actualización, como el impulso para la motivación de la creatividad (De la Vega, 2005, p.21). Además, Rogers y Maslow (1959, como se citó en Costa, 2017) consideran la creatividad como una experiencia que se debe percibir, sentir y actuar sobre ella,

basada en: la unión con las partes, hallar una nueva combinación y extracción la particularidad de cada uno (p. 152).

Teniendo en consideración, la teoría humanista introduce el término auto actualización encargado de estimular la creatividad. También, está caracterizada por el uso de los sentidos, la acción, unión, mezcla y elección de elementos para el proceso creativo.

2.2.7 Teoría interpersonal

Introduce una nueva concepción basada en la importancia de los factores sociales, según Moreno (1963, como se citó en I. Martin y L. Martin, 2013) propone “la teoría de la espontaneidad y la creatividad”, refiriendo que las capacidades individuales básicas en las interacciones entre personas, cosas y sociedades son consideradas como fuentes de creatividad (p. 321).

Mencionada teoría, refiere la importancia de la interacción entre la persona y su entorno para el desarrollo de la creatividad.

2.2.8 Teoría cognitiva

Para I. Martin y L. Martin (2013), el paradigma cognitivo representa al sujeto como un procesador activo de información capaz de buscar, obtener, representar, almacenar, manipular y generar información, para planificar la conducta de cada persona (p. 325). Al respecto, Parra (2010) sostiene que el pensamiento creativo es fruto de la acción entre procesos generativos y estructuras existentes, dividida en dos fases: la *fase*

generativa, es asociación, síntesis mental, reducción categorial, recuperación de la información y la transferencia analógica; y la *fase exploratoria*, interviene el cambio contextual, la inferencia funcional, la interpretación conceptual, el encuentro del atributo y la búsqueda de limitaciones (pp. 462-463).

De acuerdo a lo expuesto, la teoría cognitiva resalta la operación de procesos generativos, encargados de sintetizar, unir, recuperar y transferir información; y procesos exploratorios que implica el cambio, interpretación y búsqueda de limitaciones.

2.2.9 Teoría sistémica.

Aporta una visión más amplia agrupando todas las dimensiones de la creatividad, con el planteamiento de Csikszentmihalyi (1997, como se citó en Fernández, 2020), refiere que la producción creativa está orientada a dar respuestas novedosas a ciertas necesidades o problemas, que dependerá del acceso que la persona tenga a un campo y a la sociedad o cultura cargado de oportunidades (p. 124). A la par, Amabile (1983, como se citó en Fernández, 2020) refiere diferentes grados en las producciones creativas de la persona, al no ser siempre intensas, novedosas o creativas (p. 125).

Al respecto, aquella persona que obtenga mayor acceso a un entorno rodeado de oportunidades permitirá la realización de respuestas novedosas ante una dificultad. Además, existen grados de creatividad que es la intensidad y lo novedoso.

2.3 Concepto de la creatividad.

El termino creatividad procede, según Pérez (2015), de la palabra inglesa “*creativity*” y de la palabra latina “*creare*” (pp. 24-25). Así también, Ruiz (2010) menciona que, etimológicamente creatividad significa engendrar, dar a luz, producir, crear y *crear de la nada*, por la mención en el Génesis del Antiguo Testamento donde se lee que Dios creó el cielo y la tierra de la nada (p. 29). Además, la creatividad como concepto, de acuerdo a Pérez (2015) fue un tema abordado por diferentes disciplinas como la psicología, sociología, pedagogía, ciencias, arte y publicidad que cambiaron la percepción del término e imposibilitó llegar a un acuerdo para tener una definición determinada (p. 37).

Según lo expuesto, en un inicio se atribuyó el término creatividad a lo divino, como la capacidad de crear de la nada, igualándolo a Dios. Posteriormente, fue incluido en investigaciones psicológicas, pedagógicas, de ciencia, arte, sociología y publicidad; originando un cumulo de definiciones pero sin un concepto general. Por lo que, a continuación se presenta la definición de los tres precursores del concepto de creatividad y consecutivamente las posturas actuales de la misma.

Así pues, uno de los precursores del concepto creatividad es Guilford (1952, como se citó en Guichot y De la Torre, 2019), quien define la creatividad en relación a las características propias de las personas creadoras como: fluidez, flexibilidad, originalidad y pensamiento divergente (p. 8). Más tarde, Guilford (1971, como se citó en Pérez, 2015) la define como aquella capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información previa, poniendo importancia en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados (pp. 29-30). Así también, Guilford (1977, como se citó en

García, 2020) indica que la creatividad es una función intelectual compleja, relacionado con la resolución de problemas, propuso un modelo para la estructura del intelecto que plantea tres dimensiones: figurativa, simbólica y semántica (p. 4).

De acuerdo al autor, en un inicio planteo que la naturalidad, plasticidad, originalidad y pensamiento opuesto eran característicos de personas consideradas creativas. Después, aproximadamente veinte años más tarde, la postula como una capacidad para generar resultados variados y relevantes ante una problemática pasada. Lo cual, permitió vincularlo con la resolución de problemas y considerarlo como una función intelectual compleja.

El segundo precursor es Torrance (1965, como se citó en Costa, 2017), el cual consideró la creatividad como un proceso que convierte a alguien sensible a los problemas, orientado a identificar dificultades, buscar soluciones, formular hipótesis, comprobarlas y comunicar los resultados (p. 158).

Al igual que Gilfrod, el segundo precursor, relaciono la creatividad con la capacidad de observar, indagar, plantear alternativas, evidenciar y obtener resultados ante un problema.

El tercer precursor Csikszentmihalyi (1996, como se citó en Esquivias, 2004) define la creatividad como cualquier idea o producto que transforma un campo ya existente en uno novedoso (p. 6). Posteriormente, Csikszentmihalyi (1988; 1998; 1999) como se citó en Pérez, 2015) menciona que la creatividad se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y un entorno sociocultural (p. 31).

Al respecto, Csikszentmihalyi define la creatividad como la conversión de un elemento pasado en una idea novedosa, como producto de la interacción entre las ideas de la persona y el contexto en la cual está inmersa.

Por otra parte, Wagner (2010, como se citó en Cuesta y Lora, 2015) menciona que la creatividad se convierte en un pilar para definir la cultura, entendida como una invención permanente de las acciones y prácticas de la vida cotidiana (p. 53). Además, Sternberg (2011, como se citó en Acosta, et al., 2018) define la creatividad como aquel proceso que causa algo original; serán los individuos altamente creativos que presentan estilos de vida flexibles, conductas no estereotipadas y actitudes inconformes (p. 7). Así también, a partir de la imaginación se desarrolla el pensamiento creativo, según menciona Robinson (2012, como se citó en Hurtado, et al., 2018), que conlleva la producción de algo, no solo imaginar (p. 45).

De acuerdo a lo expuesto, la creatividad es considerada como una base para la cultura debido a la innovación continua de la misma. Además, es definida como aquel proceso que tiene como resultado un producto original gracias al estilo de vida de sus creadores. Así también, mencionado proceso inicia con la imaginación que tenga la persona para lograr concluir con un producto.

En síntesis, se concuerda con Ruiz (2010), cuando refiere que toda persona tiene el potencial creativo para realizar algo nuevo a partir de la existencia de otros factores con el objetivo de que sea útil para la persona o sociedad; es un fenómeno ilimitado que puede cultivarse en diferentes disciplinas (p. 34).

2.4 Dimensiones de creatividad

De acuerdo a las investigaciones sobre creatividad, coinciden que se puede manifestar desde cuatro elementos imprescindibles en el acto creativo, como lo indica De la Torre (2002, como se citó en Campos y Palacios, 2018) “La creatividad se desarrolla de forma espiral entorno a cuatro ejes: persona, proceso, ambiente, productos” (p. 173). A continuación se desarrollará cada elemento.

2.4.1 Persona creativa.

El sujeto creativo es el primer elemento para que se produzca la creatividad, como lo menciona Navarro (2008), se caracteriza por: rasgos cognitivos, motivacionales y de personalidad (pp. 28-32). Al respecto, Corbalán et, al. (2006) mencionan que las personas creativas presentan rasgos de personalidad como: complejidad, impulsividad, identidad sexual, sociabilidad, disposiciones para el cambio, autoconfianza, autoinsuficiencia, independencia de juicio y salud mental (pp. 20-21). Por su parte, Csikszentmihalyi (1998, como se citó en Campos y Palacios, 2018) resalta como característica principal de la persona creativa la personalidad madura, por lo que, desarrolló diez rasgos de personalidad presentes en sujetos creativos, como ser: energía física versus reposo, viveza versus ingenuidad, responsabilidad versus irresponsabilidad, fantasía versus realidad, extraversión versus introversión, humildad versus orgullo, masculino versus femenino, rebeldía versus tradicional, apego versus desapego y placer versus dolor (p. 174).

Por lo expuesto, resaltan la importancia del sujeto para que se origine la creatividad. Así pues, la persona comprenderá rasgos de autoconfianza, independencia, impulsividad, destreza para el cambio, complejidad, impulsividad, estabilidad emocional, motivaciones y rasgos cognitivos. Además, se consideró la “personalidad madura” como elemento esencial de la persona creativa, en el cual se resalta la diferencia de género, la energía, el compromiso, la visión ilusoria, el tipo de interacción, de afecto y de disciplina.

Más tarde, De la Torre (2003, como se citó en Belmonte, 2013) diferencia cuatro grupos de personas creativas: el *genio creador*, cualidades excepcionales para la creación; la *persona creadora*, demostrado en ejecuciones con valor; *persona creativa*, tiene un potencial creativo aun no explotado plenamente; la *persona pseudo creativa*, presenta creatividad contraria a valores (p. 189).

Al respecto, planteó la diferencia entre grupos de personas creativas, aquellas con habilidades originales, otras demostradas con la elaboración, personas con necesidad de estimular la creatividad y los contrarios a valores.

En los estudios de Rodríguez (2006/2007), menciona que la persona creadora posee: *características cognoscitivas*, comprendida por la firmeza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad crítica y la curiosidad intelectual; *características afectivas*, la autoestima, soltura, libertad, la pasión, audacia y profundidad; finalizando con las *características volitivas*, la tenacidad de la persona, tolerancia a la frustración y la capacidad de decisión (pp. 60-64). Por último, estarían los

postulados de Rabadán y Corbalán (2011, como se citó en Costa, 2017) que postulan las características que determinan el perfil de la persona creativa: el pensamiento complejo, menor control de impulsos con tendencia a correr riesgos, rasgos femeninos en cuanto a la forma de pensar, poco sociables, disposición para el cambio, autoconfianza, autosuficientes e independencia en la toma de decisiones (pp. 191-192).

Considerando, se incluyó características afectivas como la autoestima, habilidades presentes, temeridad y estado emocional; además de capacidades para la elección y autocontrol. Así también, Rabadán y Corbalán postulan los rasgos femeninos como otro elemento particular de las personas creativas, que incluyen la forma de pensar, decidir, actuar en el entorno, seguridad y competencia.

2.4.2 Ambiente creativo.

El ambiente es considerado un eje relevante para la creatividad, como menciona Labarrere (2005), el entorno al que pertenezca la persona determinará si las habilidades creativas se desarrollen o se inhiban (p. 45). Al respecto, la importancia de éste elemento fue reflejada en los estudios de Simonton (1991, como se citó en Fernández, 2020) al mostrar la influencia de los aspectos políticos, económicos y sociales en la producción creativa (p. 152).

Al respecto, ambos autores indican la importancia del entorno en la producción de la creatividad. Además, estudios demostraron la influencia de los elementos sociales y culturales en el desarrollo y estímulo de la creatividad.

Por otra parte, Huidobro (2004) selecciona aspectos importantes al momento de generar un ambiente creativo, que son: acceso a información en el campo de actividad (contenidos y precedentes), disponibilidad de recursos económicos y culturales, exposición a variedad de modelos y comparaciones en la infancia, reconocimiento a las conductas creativas en la infancia, ambiente familiar/social que fomente el individualismo y, por último, ausencia de obstáculos y precaución social externa (p. 96). Más tarde, Garcés, et al., (2016, como se citó en Campos y Palacios, 2018) refieren que un buen ambiente creativo estará relacionado con el valor que se concede a la actividad creativa en las interacciones y las experiencias que tienen los sujetos con su contexto (p.175).

Así pues, existen elementos primordiales para generar un ambiente creativo. Asimismo, dichos elementos están compuestos por: acceso a la información, a recursos sociales, presentación de estímulos, recompensas ante un acto creativo, cuidado afectivo externo y ausencia de obstáculos. Al respecto, ambos resaltan la importancia de la recompensa otorgada por la actividad creativa presentada por el infante en interacción con el entorno.

2.4.3 Proceso creativo.

Cada una de las personas presenta un proceso creativo propio y distinto a todos los demás, como lo menciona Fernández (2020), considerándolo como uno de los elementos más complicados de identificar y sistematizar (p. 148). Al respecto, Dewey (1910, como se citó en Corbalán et. al, 2006) describe cinco niveles en el proceso

creador: el encuentro con una dificultad, localización y precisión de la misma; el planteamiento de una posible solución; desarrollo de las consecuencias del planteamiento propuesto y, por último, la observación y procedimientos experimentales direccionan al rechazo o aceptación de la solución (p. 26).

Referente a lo expuesto, el proceso creativo será arduo de identificar y clasificar, debido a la diversidad de procesos que presentan las personas. Además, describieron niveles por los cuales transita el proceso a nivel general, estos son: identificar el problema, pensar en alternativas de solución, observar posibles consecuencias y concluye con la aceptación o no de la propuesta de acuerdo a lo observado.

Así también, una de las primeras investigaciones que pretendió definir las fases del proceso creativo es el de Wallas (1926, como se citó en Tristán y Mendoza, 2016), quien indicó cuatro fases relacionadas a las soluciones de problemas: la *preparación* sería aquel problema explorado en todas las facetas posibles, la *incubación* es donde se piensa sobre problema de forma no consciente, la *iluminación* es donde aparece de manera espontánea la idea para resolver el problema y por último, la *verificación* es donde se valida o prueba una nueva idea deliberadamente y consciente (p. 159). En oposición al planteamiento de Wallas, el proceso creativo es recurrente y no determinado por fases, así Csikszentmihalyi (1998, como se citó en Belmonte, 2013) plantea cinco etapas no excluyentes entre sí:

- Aparición de los problemas, referente a la percepción del problema y la recopilación de información que surgen de experiencias personales, experiencias del campo y presiones sociales.
- Incubación, es la búsqueda consciente o inconsciente de una solución.
- Intuición o experiencia, ¡Ajá!, referente al momento cuando surge la solución.
- Evaluación, es el análisis y evaluación de la intuición para buscar alternativas.
- Elaboración, producto creado patente en la sociedad, requiere de mayor tiempo y trabajo (p. 186).

Por lo expuesto, Wallas en una de las primeras investigaciones para definir las fases del proceso creativo fue con el tema de resolución de problemas, que clasifico en observación del tema, originar pensamientos al respecto, la idea sobre la misma y el análisis. En contraste, Csikszentmihalyi menciona que el proceso creativo es recurrente y no excluyente entre sí, presentando un elemento diferenciador que es la intuición de la idea y el producto final que conlleva mayor tarea.

Por otra parte, apoyada en la literatura existente, Huidobro (2004) recopila aportes y enumera las características del proceso creativo, como ser: buscar soluciones al problema en la memoria y el entorno externo, generar múltiples soluciones al azar para un problema, elaborar analogías, detectar problemas y fallos en el conocimiento, por último, percibir las situaciones y los problemas de forma nueva (p. 75).

2.4.4 Producto creativo.

Las investigaciones coinciden, según Romo (1997, como se citó en Fernández, 2020) en identificar el producto como parte esencial del acto creativo, sin el producto no habría creatividad (p. 150). Así mismo, es considerado como el último pilar de la creatividad, de acuerdo a Escalante, et al., (2012, como se citó en Campos y Palacios, 2018), es uno de los ejes más tangible y concreto, el producto puede ser un elemento físico, idea, actividad o conocimiento (p. 178).

Al respecto, el resultado de la creatividad será un producto final, sin el producto no existiría la creatividad. El mismo, permite el paso de lo subjetivo a lo tangible, ya que, se presentará como una idea, actividad o un objeto físico.

Se puede definir a un producto creativo tomando en cuenta diversos elementos, así lo refiere Corbalán, et al., (2006), como son: *la cantidad*, en cuanto a producción de “muchos” objetivos; *la cualidad*, se refiere a la clase y especificidad del objeto diferente a los otros; y *la significación*, referido a la amplitud comprensiva del producto que le permitirá su aplicación a distintos objetos y situaciones; además, indican dos criterios para saber que una idea es creativa: el criterio de *novedad* y el criterio de *valor y utilidad* (p. 29). Además, en una síntesis sobre el producto creativo, Huidobro (2004) menciona que diferentes investigadores señalan que está compuesto por: la novedad, la adecuación o aprobación por otros, rareza y transformación (p. 90).

Así pues, los criterios planteados para considerar a un producto creativo es la novedad, utilidad y valor. Además, mencionan elementos que la definen, como: la

numeración de resultados, que sea diferente a los demás y su aplicación en distintas situaciones. Finalmente, en una conclusión realizada por Huidobro, las características del producto creativo serían la innovación, adecuación y cambio.

2.5 Creatividad en la educación

Actualmente, según señala Cuevas (2013), abordar el término creatividad en la educación es complejo, multifacético y emergente pero que cobra importancia en la formación de las personas, incluso se la considera como necesaria (p. 223). Además, Medina, et al., (2017) refieren a la educación como una herramienta responsable de la formación integral del ser humano, como son el potencial cognitivo y afectivo, los cuales servirán como instrumento para que los educandos desarrollen el pensamiento analítico, independiente y creativo de sus estudiantes (p. 154). También, De la Torre (1998, como se citó en Cuevas, 2013), propone tres niveles de acercamiento a la creatividad desde el punto de vista educativo: mediante la conducta, el proceso y las relaciones de la persona en su contexto (p. 223).

En cuanto a lo mencionado, el ambiente escolar juega un papel importante para el desarrollo de la creatividad, considerada como indispensable. Así pues, será a partir de la formación del potencial cognitivo, afectivo, conductual y la interacción con el entorno escolar del estudiante que se potenciará la creatividad.

Además, se destaca la estimulación de la creatividad desde edades tempranas, según Corte (2010, como se citó en Medina et. al, 2017), preferentemente en espacios comunicativos, afectuosos, con libertad de expresión que debe ser establecido por los

profesores (p. 154). Ya que, según Summo, et al., (2016), en las escuelas continúa favoreciéndose la memoria y la asimilación de contenidos estructurados y rígidos que imparte el profesor, más que el pensamiento divergente (p. 39).

Considerando, se resalta la importancia de la estimulación creativa desde la infancia, en escuelas con ambientes accesibles, afectuosa y espaciosa para experimentar situaciones novedosas. Así también, dejar de lado la estructura rígida y memorística de los profesores que limitan las habilidades creativas de los educandos.

Así pues, Ramírez (2010), afirma que los aprendizajes significativos en los estudiantes, sin importar el nivel educativo, se llevaran a cabo si se favorece el *Ser Creativo* y sus diversas formas de expresión, tomando en cuenta los contextos socioculturales de los estudiantes (p. 43). Al respecto, Castro (2005, como se citó en Medina, et. al, 2017)) refiere que la influencia del ambiente y los estímulos de otros estudiantes más capaces y del docente, considerados mediadores, favorecen los conocimientos previos, las actividades lúdicas y la socialización en la escuela, debido a la imitación que pueden realizar otros estudiantes para así fomentar el desarrollo de la creatividad (p.157).

Referente a lo mencionado, la obtención de aprendizajes que perduren en el tiempo será gracias a la creatividad que el docente logre potenciar en el estudiante. Así pues, el docente y grupo de pares actuarán como mediadores para fomentar el desarrollo de la creatividad en aquellos estudiantes que están aún por descubrir ese potencial.

Al respecto, para la creación de ambientes de aprendizajes, según Torrance (1970, como se citó en Ramírez, 2010) es importante la actitud que posea el profesor para favorecer la creatividad, por lo que identifica los siguientes rasgos: sensibilidad, disposición de recursos, flexibilidad, no otorgarles mucho valor a las evaluaciones memorísticas, respetar a los estudiantes y tratarlos como personas únicas (p. 40). Así también, Summo, et al., (2016), menciona que la educación juega un papel importante en el desarrollo de la creatividad, a partir del reconocimiento de las capacidades naturales de los estudiantes y construcción de las condiciones favorables para su desarrollo (p. 86).

Según lo expuesto, la actitud del profesor inmerso en el ámbito educativo será primordial para beneficiar la creatividad. Además, refiere que el profesor debe caracterizarse por la sensibilidad ante situaciones, otorgar mayor valor al criterio innovador, respeto y trato cordial a los estudiantes. En síntesis, el desarrollo e incentivo de la creatividad presenta efectos positivos en el ámbito educativo.

3. DESARROLLO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

El desarrollo es en esencia un proceso de diferenciación, así lo refiere Saavedra y Castro (2009) además menciona que, la Psicología del Desarrollo se ha preocupado de los cambios, tanto normativos cuantitativos (peso, tipo de juegos, conductas, etc.) y cualitativos (estructuras complejas como la personalidad) que se dan en las personas a lo largo de su existencia (p. 24).

Al respecto, se considera desarrollo a todo proceso que distingue aspectos físicos, cognitivos y rasgos conductuales presentes y de cambio constante en el transcurrir del tiempo de vida del ser humano.

Hoffman, Paris y Hall (1994, como se citó en Saavedra y Castro, 2009) describe características comunes para comprender el cambio evolutivo:

- El desarrollo es progresivo a lo largo del ciclo vital.
- Es continuo, implica cambios graduales (para Skinner, Bandura, entre otros); es discontinuo, presenta oscilaciones en etapas diferentes (para Erikson, Piaget, entre otros).
- Es acumulativo, el desarrollo cognitivo adquirido en las primeras etapas se va integrando de forma más compleja en las etapas posteriores.
- Es diferenciado ya que las respuestas de adaptación ante situaciones son diversas a lo largo del ciclo vital.
- Es organizado, todo lo adquirido en la infancia se integran en estructuras complejas y significativas.
- Es variable, las dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y sociales es desigual.
- Refleja diferencias individuales, muy aparte de las medidas y características entre un sujeto y otro.
- Refleja diferencias culturales, el desarrollo está enraizado en la cultura donde se desenvuelve la persona (p. 26).

Considerando, el desarrollo evolutivo es un proceso gradual, presenta variaciones en algunas etapas, el conocimiento y habilidades obtenidas pasan de lo simple a lo complejo, se forman diferencias en la adaptación al entorno, diferencias culturales y personales.

3.1 Niñez media

3.1.1 Definición de la niñez media

La niñez media fue definida por Papalia, Duskin y Martorrell (2012), como la etapa del desarrollo humano que culmina con la fase de la niñez y estaría comprendida entre los 10 a 11 años de edad (p. 259).

Por otra parte, de acuerdo al código niña, niño y adolescente de Bolivia, en su artículo 2, “se considera niño o niña a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años...” (Código niño, niña y adolescente, 2014).

Al respecto, las edades correspondientes al presente estudio son de diez a once años, denominado niñez media según autores del desarrollo humano. Así pues, en el siguiente apartado se describen características físicas, cognitivas, sociales y emocionales.

3.1.2 Desarrollo físico

En cuanto a estatura, peso y sueño, Papalia y Martorrell (2015) mencionan que entre los seis y once años los niños crecen entre cinco a siete centímetros más y duplican

su peso, disminuye la necesidad de sueño de diez a nueve horas entre los nueve y trece años de edad (p. 259).

Por otra parte, el cerebro durante la niñez temprana, según Amso y Casey (2006, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), está sujeta a cambios en la estructura y el funcionamiento del cerebro, logrando incrementar la velocidad y eficiencia de los procesos cerebrales, y la mejora de la capacidad para descartar información sin relevancia (p. 260). Así pues, éste cambio produce la pérdida en la densidad de la materia gris en ciertas regiones de la corteza cerebral, causado por la poda de dendritas que ya no se usan, esta pérdida se equilibra con el incremento constante de materia blanca compuesta por células gliales, que brindan soporte a las neuronas, y de axones mielinizados, que transmiten la información a través de las neuronas (Papalia y Martorrell, 2015, p. 260).

Así pues, los cambios que se producen en esta etapa son físicos, en cuanto a incremento de peso y disminución de horas de sueño. Por otro lado, se produce una poda cerebral de información no utilizada y un incremento de materia blanca provocando una mayor velocidad y eficiencia para la selección de información de acuerdo a la importancia que tenga para la persona.

Al respecto, Lenroot y Giedd (2006) refieren que el volumen de la materia gris en la parte del núcleo caudado, encargado del control de movimiento, tono muscular y la mediación de la atención y estados emocionales, logra un mayor desarrollo a los siete años en las niñas y a los diez años en los niños. Además, los lóbulos parietales

encargados de la comprensión espacial y los lóbulos frontales encargados de funciones superiores, logran un mayor volumen de materia gris alrededor de los once años en las niñas y a los doce años en los niños (p. 723).

En este sentido, entre los once y doce años se desarrolla la orientación espacial, toma de decisiones, motivación, solución de problemas, planeación y atención. Además, alrededor de los diez años los infantes varones muestran mayor desarrollo en cuando a la motricidad gruesa, atención y estado emocional; a diferencia de las niñas que lo presentan a los siete años.

En cuanto a la imagen corporal, Clark y Tiggeman (2008) señala que es un aspecto que cobra importancia en las niñas que cursan el inicio de la niñez media, aspecto importante a tomar en cuenta ya que puede convertirse en un trastorno alimenticio en la adolescencia (p. 1131).

Referente a lo indicado, resalta la importancia del cuidado y manejo adecuado del aspecto físico de las niñas que cursan mencionada etapa, ya que, si los padres y docentes no le prestan la atención debida puede desembocar en un trastorno en las siguientes etapas.

3.1.3 Desarrollo cognoscitivo

Saavedra y Castro (2009), menciona las funciones que intervienen en el desarrollo cognitivo de la niñez media:

- Percepción, alcanzan una adquisición más detallada y analítica.

- Formación de conceptos, adquisición de lenguaje, cultura y experiencias previas.
- Pensamiento, implica una disposición del lenguaje, percepción y desarrollo motor.
- Lenguaje, extensión vocabulario y construcción progresiva de frases con mayores conceptos.
- Inteligencia, obtención de pensamiento abstracto, razonamiento, evaluación y toma de decisiones ante situaciones desafiantes.
- Memoria, desarrollada a través de diferentes actividades cotidianamente para organizar contenidos asimilados (pp. 28-30).

Por lo expuesto, en la niñez media se desarrolla la percepción, memoria, pensamiento abstracto, evaluación, toma de decisiones ante situaciones adversas, extensión de vocabulario, formación de conceptos, comprensión escrita y oral.

De acuerdo con el enfoque piagetiano, la niñez media corresponde a la etapa de las *Operaciones Concretas*, Papalia y Martorrell (2015) refieren que, se caracteriza por la realización de operaciones mentales para resolver problemas concretos reales y una mayor comprensión de: conceptos *espaciales* de los cuales tiene experiencia; la capacidad de formar juicios de *causalidad*; la capacidad para *categorizar* siguiendo un orden, longitud o color, a la relación entre dos objetos a partir de la relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto (inferencia transitiva); el *razonamiento inductivo* que involucra realizar observaciones de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o sucesos y sacar conclusiones generales acerca de la clase como un todo; el *razonamiento deductivo*, implica una afirmación previa general acerca de una

clase y la aplica a todos sus miembros particulares; la *conservación*, de acuerdo al principio de identidad (capacidad de comprender que un objeto es el mismo aunque cambie de forma o tamaño), el principio de reversibilidad (capacidad de incluir dos dimensiones: alto y ancho) y la descentralización (observación en dos o más dimensiones simultáneamente: alto, ancho, color y forma) (pp. 267-269).

Al respecto, mencionada fase corresponde a la etapa de operaciones concretas de Piaget, donde el infante desarrolla la capacidad para resolver problemas reales, establecer diferentes posiciones en el espacio y operar con ellos, afirmar o negar algo, clasificar elementos de acuerdo al tamaño, color y orden, pensamiento inductivo y deductivo, reconocimiento de objetos que no cambian, incluir y observar las formas de los objetos de forma simultánea.

Además, Vielma (2000, como se citó en Estrada, 2017) sostiene que en el periodo comprendido entre los seis a once años de edad mejora la concentración e incrementa la capacidad de la memoria para almacenar y guardar información con un propósito, contribuyendo a dar forma a la función ejecutiva que interviene en la toma de decisiones y el control de cumplir metas (p. 77). Asimismo, Papalia y Martorrell (2015) refieren que la eficiencia de la memoria de trabajo aumenta de manera considerable durante la niñez media, implicado en el almacenamiento a corto plazo de información que está siendo procesada activamente (p. 273).

Considerando, en la niñez media también existe un incremento en la concentración, almacenamiento de información a corto plazo, toma de decisiones y observación de objetivos cumplidos.

3.1.4 Desarrollo psicosocial

El desarrollo social está directamente interrelacionado con el desarrollo moral, así lo menciona Estrada (2017), la necesidad de tener normas claras en el hogar con la finalidad de organizar el comportamiento del infante (p. 78). También, el *Razonamiento Moral* planteado por Piaget (1932, como se citó en Papalia y Martorell, 2015), comprende las edades de siete a once años aproximadamente, caracterizado por la *flexibilidad creciente* ya que, desarrollan el sentido propio de justicia basados en el trato justo e igualitario para todos, por lo que pueden hacer juicios morales más flexibles (p. 271).

De acuerdo a lo mencionado, las normas morales son consideradas como la base para organizar el comportamiento de los infantes. Así también, el desarrollo del razonamiento moral permite que el infante aprenda a tratar a las personas de forma imparcial e igualitaria.

Por otra parte, el trato de los infantes con la familia tiene relación directa e indirectamente en el bienestar de los mismos, ya que de acuerdo a Papalia y Martorell (2015), aquellos niños expuestos a conflictos entre los padres tienden a mostrar altos niveles de conductas de internalización y de externalización (p. 297). Las *Conductas de internalización*, según Fear, et al., (2009) se refiere a la ira canalizada hacia el interior,

que incluyen la ansiedad, el temor y la depresión (p. 763). Las *Conductas de externalización*, de acuerdo a Houltberg, et al., (2012) es la ira canalizada hacia el exterior, que incluyen agresividad, peleas, desobediencia y hostilidad (p. 284). Además, Maccoby (1984, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) refiere que tanto padres como hijos participan de una etapa de transición llamada *corregulación*, que incluyen estrategias en las que los padres supervisan y los infantes se autorregulan continuamente (p. 298).

Referente a lo mencionado, el bienestar de las niñas y niños estará determinada por el ambiente familiar. Ya que, la exposición a entornos conflictivos refleja conductas relacionadas al miedo, ansiedad y depresión; también, se observa conductas externalizadas como la agresividad e indisciplina. Por lo que, presentarían conflictos con la autorregulación conductual.

La relación con el grupo de pares en la niñez media tiene un lado positivo que, según Papalia y Martorrell (2015), posibilita el desarrollo de habilidades necesarias para practicar la sociabilidad y la intimidad, permitiéndoles obtener un sentido de pertenencia, motivación de logro, adquisición de un sentido de identidad, aprendizaje de roles y reglas, habilidades de liderazgo, comunicación y cooperación (p. 306). Por el lado negativo, de acuerdo a Díaz (2018), el grupo de pares puede reforzar el prejuicio: actitudes desfavorables hacia miembros de ciertos grupos raciales o étnicos (p. 54).

A tal efecto, el grupo de pares tendrá ventajas y desventajas para el infante, por un lado favorece la capacidad de interacción, pertenencia a un grupo, sentido de

identidad, capacidad para cooperar y guiar un grupo. Por otro lado, pueden promover actitudes negativas, como la discriminación a ciertos grupos.

Además, según menciona Robles (2008), de acuerdo a las etapas de la teoría psicosocial del desarrollo humano planteada por Erikson, se identifica a la niñez media en la cuarta etapa denominada *Laboriosidad frente a Inferioridad*, de cinco a trece años de edad aproximadamente, caracterizado por la responsabilidad de los infantes con sus juegos y conductas que llegan a tener un sentimiento de inferioridad ante la falta de aprobación de sus padres, maestros y compañeros (p. 31).

Al respecto, desde los cinco a trece años, el infante estará enfocado en sus actividades recreacionales y al reconocimiento que le otorgue el entorno familiar, estudiantil y grupo de pares ante las actividades que realice.

3.1.5 Desarrollo emocional

La evolución de las emociones está influida por elementos que interactúan entre sí, como lo menciona Saavedra y Castro (2009), el clima familiar y la relación que establece el infante con los demás adultos es importante en la adaptación emocional, también lo es la escuela y el grupo de pares que serán vínculos que moldearan la vida emocional del infante; en síntesis, el ambiente apoyador permitirá enfrentar de mejor forma los fracasos (pp. 31-32). Así pues, permitirá que los infantes identifiquen, comprendan y regulen de mejor manera las emociones negativas, presenten un aumento de la empatía y la conducta pro social, influidas por las interacciones con los padres y cómo éstos reaccionan ante emociones negativas (Papalia y Martorell, 2015, p. 296).

Por tal motivo, el entorno familiar, escolar y grupo de pares en los cuales este inmerso el infante posibilitara el manejo correcto de las emociones negativas. Así pues, el niño o niña podrá identificar, comprender y regular de manera positiva sus emociones.

3.2 Pubertad: Transición evolutiva de la infancia a la adolescencia

Según aluden Navarro y Pérez (2012, como se citó en Estrada, 2017), el proceso de transición entre la niñez y la adultez hace referencia a la adolescencia, comenzando con la Pubertad (p. 83). Además, según Moreno (2007), el término pubertad proviene del latín “pubere” que significa pubis con vello, y debe ser entendida como el conjunto de transformaciones físicas que conducen a la madurez sexual y a la capacidad de reproducción (pp. 14-32).

En tal sentido, la pubertad es la transición de la niñez a la adolescencia, comprendida por cambios fisiológicos que conllevan a la maduración de órganos sexuales y la capacidad de reproducción.

Así pues, una de las manifestaciones principales de la pubertad de acuerdo a Susman y Rogol (2004, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) es el denominado “estirón”, que implica un aumento rápido de la estatura, de peso, crecimiento muscular y óseo a causa de la hormona del crecimiento; en las niñas usualmente comienza alrededor de los 10 años de edad y en los niños por lo general a los 12 o 13 años de edad (p. 327). Otra manifestación son: las *Características Sexuales Primarias*, aquellos órganos necesarios para la reproducción, en el caso de las mujeres están los ovarios, las trompas de Falopio, el útero, el clítoris y la vagina; y en los hombres los testículos, el

pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata; y las *Características Sexuales Secundarias*, son signos fisiológicos de la maduración sexual, por ejemplo, los senos en las mujeres y los hombros anchos en los varones, los cambios en la voz y la textura de la piel, el desarrollo muscular y el crecimiento de vello: púbico, facial, axilar y corporal (Papalia y Martorrell, 2015, pp. 326-327).

Por tal motivo, durante la pubertad las niñas de diez años y niños a partir de los 12 años experimentan el aumento de estatura, peso, crecimiento muscular y óseo. Además, se presentan rasgos físicos internos como los ovarios, trompas de Falopio, útero, clítoris y vagina en las mujeres; y en los varones el testículo, pene, escroto, vesícula seminal y próstata. Así también, están los rasgos físicos externos como el desarrollo de senos en las mujeres, crecimiento de hombros en los varones y en ambos géneros el crecimiento de vello.

Al respecto, Papalia y Martorrell (2015) refieren que la pubertad está marcada por dos etapas:

- La adrenarquia, consiste en la secreción de andrógenos producido por las glándulas suprarrenales, sobre todo la dehidroepiandrosterona (DHEA) que, se incrementa a la edad de 10 años y produce el crecimiento del vello púbico, axilar y facial; crecimiento corporal rápido; mayor grasa en la piel y en el desarrollo del olor corporal, por tanto, presentaran mayor nivel de estrógeno (Susman y Rogol, 2004, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015).

- La gonadarquia, referente a la maduración de los órganos sexuales donde, McClintock y Herdt (1996, como se citó en Papalia y Martorell, 2015) indican que, existe una segunda producción de DHEA en el cual, los ovarios aumentan su producción de estrógeno estimulando el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos, vello púbico y axilar; los testículos incrementan la producción de andrógenos, en particular testosterona, que estimula el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal (p. 326).

Por lo expuesto, mencionada fase estará marcada por la adrenergia, relacionada con la producción de andrógenos causando el crecimiento corporal, de vello púbico y olor corporal. Además, se desarrolla la maduración de órganos sexuales femeninos y masculinos.

Así también, Buck, et al., (2008), indican que, la pubertad es el resultado de la producción de varias hormonas cuya acción es distinta, en el caso de las mujeres con mayores niveles de la hormona folículo estimulante dan inicio a la menstruación y en los varones, con el incremento de la hormona luteinizante inician la secreción de testosterona y androstenediona produciendo la primera emisión seminal (p. 193).

Considerando, la producción de hormonas en mujeres y varones que pasan por la pubertad tendrá efectos diferentes, en el primer caso producirá el inicio de la menstruación y en el segundo caso la secreción de la primera emisión seminal.

En cuanto a la estructura cerebral, Moreno (2007) refiere que entre los seis años y la pubertad, se produce un crecimiento cerebral fundamentalmente en los lóbulos temporales y parietales, relacionados con las funciones lingüísticas y espaciales (p. 37).

Así pues, el incremento de tamaño en los lóbulos temporales y parietales causará que se origine la producción, articulación del habla, la comprensión y la consciencia del sujeto con el entorno que lo rodea.

3.2 Adolescencia

3.2.1 Definición de adolescencia

El término adolescencia, según Moreno (2007), deriva del latín *adolescere* que significa “crecer” o “madurar”, indicando un carácter de cambio (p. 13). Además, está comprendida entre los 11 y 19 o 20 años de edad, e incluye transformaciones psicológicas, sociales y culturales significativas a diferencia de la pubertad (Papalia y Martorrell, 2015, p. 323).

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018, como se citó en Díaz, 2018), la adolescencia es considerada como un periodo de crecimiento y desarrollo humano entre la infancia y la adultez, comprendido entre los 10 a 19 años de edad aproximadamente, iniciando con la pubertad; y concluyendo que las características de la adolescencia varían de una cultura a otra (p. 56).

Por otra parte, de acuerdo al código niña, niño y adolescente de Bolivia, en su artículo 2, menciona que: “Se considera (...) adolescente a todo ser humano desde

los doce años a los dieciocho años de edad cumplidos” (Código niño, niña y adolescente, 2014).

Por lo expuesto, se puede considerar adolescente a personas cuyas edades están comprendidas entre los diez a diez y nueve años aproximadamente. Además, la palabra adolescencia tiene como significado “crecer” o “madurar”. También, es considerada como una etapa de cambios físicos, psicológicos, sociales y culturales.

Por consiguiente, debido a que no existe un consenso que determine un rango de edad para la adolescencia, existen autores que la dividen en sub etapas, de acuerdo a Moreno (2007), éstas son: *Adolescencia Temprana* entre los 11-14 años; *Adolescencia Media*, entre los 15-18 años y una *Adolescencia Tardía o Juventud*, a partir de los 18 años de edad (p. 13). Así pues, según las sub etapas de Santrock (2004) la adolescencia temprana estaría caracterizada por: la aceleración del crecimiento, desarrollo de órganos sexuales y características sexuales secundarias, desarrollo eléctrico y fisiológico del cerebro y el inicio del desarrollo del lóbulo frontal, conductas impulsivas y críticas con predominio de temeridad, toma de conciencia de su género y de roles, estereotipos y confusión de identidad (p. 60-64).

Así pues, de acuerdo a las sub etapas de la adolescencia, la población del presente estudio corresponde a la adolescencia temprana comprendida entre los once a catorce años. Por lo que, se caracteriza por un desarrollo de órganos sexuales, cerebrales, conductas no premeditadas subestimando consecuencias, reconocimiento de roles,

búsqueda de identidad, adquisición de concepciones preconcebidas sobre cómo son y cómo debe comportarse la mujer y el hombre.

3.2.2 Desarrollo físico

El desarrollo físico del adolescente, como se ha descrito anteriormente, en cuanto a la madurez sexual y la capacidad de reproducción se inicia en la pubertad, por lo que, éste apartado está enfocado en la descripción del desarrollo cerebral del adolescente, los problemas de sueño y la imagen corporal.

Así pues, Geidd (2008, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) menciona que gran parte del desarrollo del cerebro ocurre durante la adolescencia, en el cual presentan un incremento de la materia blanca, que son fibras nerviosas que conectan distintas partes del cerebro, por lo que produce: que los impulsos nerviosos se transmitan más rápido mejorando así las capacidades de los adolescentes de procesar la información, un incremento en el cuerpo calloso que permite una mejor comunicación entre los hemisferios y un incremento de materia blanca en el lóbulo frontal, temporal y parietal (p. 329). También, Kuhn (2006) refiere que, se produce una disminución de la densidad de la materia gris en la corteza prefrontal a medida que se podan las conexiones neuronales que no se utilizaron y se fortalecen las restantes, éste proceso en las partes posteriores del cerebro va avanzando hacia delante alcanzando generalmente los lóbulos frontales durante la adolescencia (p. 59). En síntesis, de acuerdo a Nelson, Thomas y de Hann (2006, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) las áreas del cerebro relacionadas con las reacciones emocionales se desarrollan antes que el área

responsable de tomar decisiones, lo que podría explicar que los adolescentes realicen elecciones incorrectas basándose en sus emociones en lugar de hacerlas basándose en la lógica y la previsión (p. 329)

Al respecto, la mayor parte del desarrollo cerebral se da en la adolescencia, provocando un mayor procesamiento de información, incremento de habilidades para planificar y ejecutar comportamientos, percepción auditiva, recepción del lenguaje, memoria visual, memoria declarativa, integración e interpretación de la información sensitiva. Además, los adolescentes toman decisiones partiendo de las emociones que experimentan y no así de la razón, esto debido a que primero se desarrolla el sistema límbico antes que la corteza pre frontal.

Así también, la toma de riesgos resulta de la interacción de dos redes cerebrales: una *Red Socioemocional* que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares; y una *Red De Control Cognoscitivo* que regula las respuestas a los estímulos (Papalia y Martorrell, 2015, p. 329).

De acuerdo a lo mencionado, en la adolescencia participa el área de toma de riesgos, en el que un área del cerebro es sensible a estímulos emocionales y sociales; y la otra se encarga de controlar de las respuestas que se den ante los estímulos.

Por otro lado, la secreción de la melatonina (hormona del sueño), según Eaton, et al., (2008, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) ocurre más tarde por lo que, el adolescente duerme menos de ocho horas, llegando a afectar en la motivación, la concentración, el desempeño escolar y también puede ocasionar irritabilidad (p. 232). En

cuanto a la imagen corporal, la insatisfacción y los esfuerzos obsesivos por controlar el peso, siendo más común entre las jóvenes, se incrementa entre la adolescencia temprana y media (Davison y Birch, 2001, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015, p. 333).

Para finalizar el apartado, la reducción de horas de sueño tendrá consecuencias en la conducta del adolescente, afectando en el desempeño escolar y en el estado de ánimo irritable. Además, se incrementa el control de peso y la importancia del aspecto físico.

3.2.3 Desarrollo cognoscitivo

Saavedra y Castro (2009) hacen referencia a las siguientes funciones:

- Percepción, manifiestan tendencias hacia la introversión, como parte del proceso de autoconocimiento y definición desde sí mismos hacia los demás.
- Lenguaje, presentan un razonamiento deductivo, posibilidad de manejar diversas variables para reflexionar en la solución de problemas que enfrente.
- Memoria, progresa cuantitativa y cualitativamente en la etapa escolar, con mayor retención lógica. Además, mencionan que las mujeres retienen más los colores y formas; y los hombres se enfocan en los espacios y datos técnicos de los objetos.
- Pensamiento, es más abstracto y deductivo, que permitirá relacionar elementos y abandonar el “pensamiento mágico” (pp. 33-34).

Por lo mencionado, el adolescente presentara un pensamiento abstracto, deductivo, capacidad para solucionar problemas, tendencias a la introversión, mayor

retención de información de colores y formas en el caso de mujeres y datos técnicos en los varones.

A través de la maduración cerebral y el incremento de oportunidades medioambientales, según Papalia y Martorrell (2015), los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo, las *Operaciones Formales*, presentes alrededor de los 11 años de edad, caracterizado por perfeccionar la capacidad de pensamiento abstracto, por presentar una forma nueva y flexible para manipular la información, por permitir imaginar posibilidades, formar y probar hipótesis, en último lugar por un razonamiento hipotético-deductivo que implica un enfoque metódico y científico para la resolución de problemas (p. 340).

Así pues, el adolescente desarrolla la capacidad para captar lo esencial de las cosas y elaborar nuevas ideas, tener un mejor manejo de la información, plantear soluciones, probar hipótesis y solucionar de conflictos con métodos y técnicas que organizan la información adquirida; todo esto correspondiente a la etapa de operaciones formales.

Papalia y Martorrell (2015) presentan dos tipos de cambios en el procesamiento de información de forma variable entre los adolescentes:

- **Cambio estructural**, presenta cambios en la memoria de trabajo y en el almacenamiento de la memoria de largo plazo, ésta puede ser de tipo declarativa (“saber que...”), procedimental (“saber cómo...”) o conceptual (“saber por qué...”).

- **Cambio funcional**, basado en la obtención, manejo y retención de la información; presenta un incremento en la velocidad del procesamiento y mayor desarrollo de la función ejecutiva (atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo) (p. 342).

Al respecto, la información presenta un incremento de velocidad en el procesamiento, el almacenamiento de tipo expresivo, procedimental o conceptual, en la obtención, manipulación y retención de la misma.

Por otra parte, Owens (1996, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) plantea que el desarrollo del lenguaje en la adolescencia permite que puedan definir y discutir abstracciones como amor, justicia y libertad (p. 343). Así también, los adolescentes adquieren mayor destreza en la *toma de perspectiva social*, es la capacidad para ajustar la forma de hablar al nivel de conocimiento y punto de vista de otra persona (Papalia y Martorrell, 2015, p. 343).

Así, el desarrollo del lenguaje permitirá al adolescente definir y plantear su punto de vista sobre conceptos abstractos; a su vez se ajustará a la perspectiva de la otra persona sobre los mismos.

3.2.3 Desarrollo psicosocial

En este punto, así lo menciona Moreno (2007), el adolescente experimenta una reorganización de la identidad, el cual implica un nuevo concepto de sí mismo, autonomía emocional, adquisición de valores y adopción de actitudes frente a la

sociedad (p. 14). Además, la identidad está ligada con el desarrollo de la autoestima, así lo menciona Consuegra (2010, como se citó en Estrada, 2017) definiéndola como la autoimagen o autoevaluación positiva, es decir, por el valor propio (p. 88).

Considerando lo anterior, a nivel psicosocial el adolescente pasa por un descubrimiento de su identidad unida a la autoestima, busca tener un mayor reconocimiento de sus emociones, elección de valores y adquirir un comportamiento particular ante la sociedad.

Al respecto, durante la adolescencia se presenta la *Búsqueda De La Identidad*, definida por Erikson (1968, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido (p. 357). Así pues, ésta etapa denominada *Identidad frente a Confusión De Roles* busca que los adolescentes resuelvan satisfactoriamente la crisis de identidad para desarrollar la virtud de la fidelidad, de acuerdo a Erikson (1982 como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), definido como un sentimiento sostenido de lealtad o un sentido de pertenencia a un ser querido o amigo; indicando que aquellas personas que no desarrollan un sólido sentido de su identidad ni fidelidad pueden tener un sentido inestable de su yo, ser inseguros y no poder hacer planes por sí mismos y para su futuro (p. 357).

De acuerdo a lo planteado, el adolescente está en busca de metas, valores y creencias estables para su identidad. Además, si logra resolver la presente crisis,

originará un sentimiento de lealtad, seguridad y le permitirá plantearse objetivos a largo plazo.

Existen diferencias de género en la formación de la identidad durante la adolescencia, pues de acuerdo a Thorne y Michaelieu (1996, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), la autoestima masculina se vincula con los esfuerzos por el logro individual, mientras que la femenina depende más de las conexiones con otros (p. 360). Así también, en la teoría de Erickson (1982 como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), refiere que un hombre no es capaz de establecer una verdadera intimidad sino hasta después de haber logrado una identidad estable, al contrario, las mujeres desarrollan la identidad a través de la intimidad y no antes (p. 358).

Así pues, la búsqueda de identidad se diferencia entre hombres y mujeres, en el primer caso desarrollan la autoestima a través de los logros personales en comparación del segundo caso que lo desarrollan en conexión con otras personas. Por otro lado, los varones establecen primero su identidad antes que la intimidad, por el contrario, las mujeres logran su identidad a través de la intimidad.

Además, Marcia (1993, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) distinguió cuatro tipos de estados de identidad: *Logro de la identidad*, (la crisis conduce al compromiso); *Exclusión*, (compromiso sin crisis); *Moratoria*, (crisis sin compromiso); y *Difusión de la identidad*, (sin compromiso ni crisis) (p. 358). Además, según menciona Estrada (2017), Marcia definió la crisis como un periodo de toma de decisiones consciente y al compromiso como una inversión personal en una ocupación o ideología,

asumido una vez que fue considerado en profundidad, después de una crisis, o sin pensarlo demasiado (p. 85).

Al respecto, los adolescentes transitan por algunos estados de identidad, unos cursan por un periodo de crisis que conduce al compromiso, otros por un compromiso directo sin crisis, otros por una crisis sin compromiso y, por último, sin compromiso ni crisis. Se entiende por crisis a un espacio de tiempo en el cual el adolescente realiza una elección entre diferentes opciones y al compromiso como la toma de una ideología.

Otro aspecto importante para la formación de la identidad, de acuerdo a Papalia y Martorrell (2015), es la conciencia de la sexualidad ya que, si bien es un proceso impulsado por factores biológicos, su expresión está definida en parte por la cultura (p. 362). Durante éste proceso, Estrada (2017) afirma que los adolescentes afrontan riesgos de salud y estados de ánimo, ya que son vulnerables a contraer enfermedades de transmisión sexual (ETS) o embarazo precoz, entre otros (p. 84).

De tal modo, la conciencia sexual es un aspecto importante para el desarrollo de la identidad. Además, se considera que en la adolescencia se presentan conflictos ante diferentes estados de ánimo y la vulnerabilidad de adquirir ETS, embarazos etc.

Así también, otros factores de riesgo a los que se enfrentan según Clark y Owen (2002, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), son: vivir en una comunidad con desventajas socioeconómicas, el abuso de drogas, la conducta antisocial y la cercanía con compañeros problemáticos (p. 365). Por lo que, se pueden presentar problemáticas de tipo: *antisocial*, cuando un individuo va contra las reglas de la sociedad y las ataca; o

de tipo *a-social*, que ocurre cuando a una persona no le importan las reglas de la sociedad y es apático a lo social; lo que a su vez puede afectar en la autoestima o el auto-concepto (Estrada, 2017, p. 87).

De acuerdo a lo expuesto, los riesgos sociales por los que atraviesan los adolescentes van relacionados a entornos con escasas, exposición a sustancias ilegales, grupo de pares cuyas conductas son antisociales. Además, estos comportamientos en contra de las normas y la sociedad afecta la autoestima del adolescente.

En este sentido, la teoría de Kohlberg (1969, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015) postula tres niveles de *Razonamiento Moral*, de los cuales el *Nivel III: Moralidad pos convencional*, hace referencia a la capacidad para reconocer conflictos entre los estándares morales y elaborar juicios propios con base en los principios del bien, la igualdad y la justicia; generalmente presente en la adolescencia temprana (p. 344). En consecuencia, Gilligan (1982; 1993, como se citó en Papalia y Martorrell, 2015), afirmó que la teoría de Kohlberg se orienta hacia los valores que son más importantes para los hombres que para las mujeres, mencionando que los hombres consideraban la moralidad en términos de justicia y equidad, a diferencia de las mujeres que consideraban a la responsabilidad para mostrar interés y evitar el daño (p. 346).

Así pues, el razonamiento moral de la adolescencia temprana reconoce conflictos, elabora juicios en base a la igualdad. Así pues, los varones se identifican en su mayoría con valores relacionados a la justicia y la equidad; y las mujeres con la responsabilidad.

En cuanto a la relación de los adolescentes con sus padres, Nucci, et al., (2005) refieren que transitan por el proceso de *individuación*, el cual implica una batalla del adolescente por su autonomía y diferenciación o identidad personal, cuyo aspecto importante es forjar los límites de control entre el yo y los padres (p. 28). Además, presentan una importante influencia del grupo de pares entre los 12 y 13 años de edad, según Papalia y Martorrell (2015), posibilitándoles una fuente de afecto, solidaridad, comprensión, orientación moral, incremento de reciprocidad, equidad y estabilidad; un espacio para convertirse en seres autónomos e independientes de los padres (p. 376).

Así, la participación de los padres en el desarrollo de la identidad del adolescente representa un conflicto para los mismos. Sin embargo, la interacción con el grupo de pares colaborara en la independencia y desarrollo de valores como la solidaridad, equidad, reciprocidad y empatía del adolescente.

3.2.4 Desarrollo emocional

Papalia y Martorrell (2015) indica que después del logro de la independencia con los padres, la construcción de un sistema propio de valores, la construcción de identidad y la habilidad social para relacionarse con los demás, se está más cerca de la madurez emocional (p. 360). Además, Dosil, Cuba e Iglesias (2014, como se citó en Díaz, 2018) mencionan que, la inestabilidad emocional experimentada en la adolescencia se asocia a la inmadurez cerebral y las presiones sociales, por lo que, podrían distorsionar el pensamiento lógico (p. 60). Así también, una característica principal en esta etapa es el cambio en los estados de ánimo, opinión, sentimientos, del modo de ver las cosas y de

sus propósitos, así lo refieren Saavedra y Castro (2009), por lo que los adultos cumplirán un rol importante para acompañar positivamente el proceso de inseguridad e inestabilidad emocional, para superarlo de manera adecuadamente (p. 36).

En cuanto a lo mencionado, la etapa adolescente presenta cambios en los estados emocionales, puntos de vista, opiniones y logros a futuro, como resultado de la inmadurez en las áreas emocionales del cerebro. Así pues, el entorno con quienes interactúe el adolescente será de suma importancia para apoyar y ayudar a superar la etapa.

4. RENDIMIENTO ACADEMICO

4.1 Antecedentes

El origen del término rendimiento académico, según Aldana (2018) inicia con el modelo económico industrial, basado en el incremento de la productividad y calidad de los trabajadores, los cuales eran medidos de acuerdo a la eficacia y eficiencia de los mismos (p. 47-48). Así pues, este modelo encargado de medir la eficiencia, productividad y calidad de trabajadores, de acuerdo a L. Morales, et al., (2016), con el transcurrir de los días fue aplicado en distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo (p. 2).

Al respecto, el modelo económico industrial inició con la evaluación de la capacidad de los trabajadores para lograr metas, uso de menor cantidad de recursos para el logro de metas y la capacidad de producción de los mismos. Por lo que, se consideró

como una base para la medición del rendimiento académico de los estudiantes y otros ámbitos sociales.

Por otro lado, Albán y Calero (2017) a inicios de los años 70 el rendimiento académico se resguardó en dos puntos de vista: *cuantitativo*, encargado de medir y valorar resultados de evaluaciones; *cualitativa*, aquellos resultados interpretados como cualidades alcanzadas de la educación (p. 215). Posteriormente, en una conferencia denominada: “Indicadores de la calidad de los sistemas educativos: una perspectiva internacional”, organizada por la Asociación Internacional en Roma en el año 1990 para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA), se presentó un estudio del investigador Walberg (1990, como se citó en Castejón, 2014), quien evaluó la hipótesis de que el bienestar de un país depende del capital humano con el que se cuenta, una de sus conclusiones fue que las bajas puntuaciones en las materias de ciencias y matemáticas estarían asociadas a menores niveles de desarrollo y con una posible consecuencia negativa para el progreso económico y cultural de un país. Otra de las conclusiones fue, la necesidad de desarrollar indicadores educativos validos de evaluación del rendimiento en cada país para luego hacer comparaciones y orientarlos a la mejora, los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocidos por sus siglas en inglés, PISA, tiene su origen en éstas conclusiones (p. 21).

Por lo expuesto, el rendimiento académico se basó en la evaluación de resultados y la interpretación cualitativa de la educación. Además, gracias a las evaluaciones, se concluyó que las calificaciones bajas en materias de las ciencias exactas provocaría una

disminución en el progreso económico y cultural. Por lo que, se creó programas para evaluar la educación en diferentes países con el fin de buscar mejoría.

En este sentido, L. Morales et al., (2016) concluye que, el rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad educativa, está relacionado con la cuantificación de los: procesos, recursos y actores; orientado a contribuir de manera cuantitativa al desarrollo económico y social (p. 2).

Así pues, la evaluación en cuanto a eficacia y rendimiento de los estudiantes en el ámbito educativo, tiene la finalidad de contribuir al desarrollo económico y social de un país.

4.2 Concepto

Partiendo del punto de vista etimológico del término, Albán y Calero (2017) plantean que, viene del latín *rendimiento* haciendo referencia a aquel producto dado por una cosa en relación con lo que consume o lo que trabaja; por otra parte, es entendida como la promoción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados (p. 214).

En este sentido, se definiría como el producto final de trabajo y los recursos utilizados para lograr resultados negativos o positivos en el ámbito educativo.

De acuerdo a la bibliografía revisada y al igual que las variables analizadas anteriormente, no existe un acuerdo al definir el rendimiento académico, según menciona Duran (2013), debido al análisis desde múltiples dimensiones en función a los

diferentes marcos referenciales de estudio (p. 10). En ese sentido, a continuación se presentan algunas definiciones en orden cronológico con respecto al rendimiento académico:

En primer lugar, Forteza (1975, como se citó en Castejón, 2014) lo define como, el producto final que genera el estudiante después de aplicar su esfuerzo y la enseñanza aprendida, condicionados por factores internos y externos al sujeto (p. 20). Por otra parte, para Chadwick (1979, como se citó en Albán y Calero, 2017), es definida como una expresión de capacidades y características del estudiante, desarrollados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita logros académicos abreviados por una calificación final que evalúa el nivel alcanzado (p. 214).

En cuanto a lo mencionado, el primer concepto lo considera como un producto final del aprendizaje establecido por elementos internos y externos. Por el contrario, el segundo concepto lo considera como una expresión de habilidades desarrollada por la interacción entre estudiante y el plantel docente, con una evaluación final del logro obtenido.

Posteriormente, seis años más tarde, Touron (1985, como se citó en Chambi, 2017) plantea que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje, producido por la enseñanza del profesor para después se produce por el estudiante, tomando en cuenta que el aprendizaje puede ser producto de otros factores fuera de la acción del docente (p.22). En ése mismo año, Carrasco (1985, como se citó en Albán y Calero, 2017) refiere que, la comprensión del rendimiento académico está relacionado con el

grupo social que determina los niveles de aprobación o desaprobación determinados por un conjunto de conocimientos y/o aptitudes (p. 214). Además, Pizarro (1985, como se citó en Lamas, 2015) la define como, una medida de las capacidades respondientes del estudiante, expresada en forma estimativa, el aprendizaje como consecuencia del proceso de instrucción o formación (p. 315).

De acuerdo a lo mencionado, el rendimiento académico se considera como el resultado del aprendizaje adquirido por parte del docente o por medios externos al entorno educativo. Así también, la definen como una evaluación de capacidades después de una formación académica dada. Además, estará determinada por aprobación o desaprobación del grupo social.

Por su parte, Gómez (1986, como se citó en Castejón, 2014) menciona que el rendimiento académico es el nivel de conocimientos y habilidades escolares manifestadas por el estudiante y son reflejados mediante un instrumento de evaluación (p. 20). En este mismo año, Kaczynska (1986, como se citó en Alcaide, 2009) afirma que es la finalidad de todos los esfuerzos e iniciativas escolares del maestro, padres y estudiante, juzgado por los conocimientos adquiridos por el educando (p. 32).

Considerando lo anterior, el rendimiento académico es entendido como el nivel de capacidades e información obtenida y reflejada en el resultado de una prueba. También, es considerado como el propósito de las actividades realizadas por el plantel docente, familiar y estudiantil, valorado por los conocimientos aprendidos.

También, Matus (1989, como se citó en Albán y Calero, 2017) lo definió como, el aprovechamiento que logra un estudiante o un grupo de estudiantes de acuerdo a las calificaciones obtenidas posterior a la aplicación de una evaluación (p. 22). Así también, Santillana (1997, como se citó en Tuc, 2013) lo define como, la consecuencia de un proceso de formación integral alcanzado por los estudiantes en un determinado tiempo y expresado por una nota numérica (p. 32).

De tal modo, la finalidad del rendimiento académico será manifestada por una calificación final, permitiendo evaluar el nivel de capacidades y conocimientos adquiridos por el estudiante. Además, Matus lo considerará como un aprovechamiento obtenido por el estudiante, a diferencia de Santillana que lo define como un proceso de formación integral.

Por el contrario, Jiménez (2000, como se citó en Antolín, 2013) define el rendimiento académico como el nivel de conocimientos demostrados en una materia o área del estudiante, comparado con la edad y el nivel académico (p. 33). Al mismo tiempo, Holgado (2000, como se cito es Albán y Calero, 2017) lo define como el resultado de comparar los objetivos perseguidos y obtenidos por el estudiantes incluyendo el análisis de los factores sociales, económicos, educativos, que intervienen en los resultados continuos o finales (p. 215).

Así pues, se empleada la comparación entre de la edad y grado escolar con el nivel de rendimiento académico. También, se comparan los objetivos logrados del estudiante y los factores externos que influyen en los resultados.

Por su parte, Figueroa (2004, como se citó en Duran, 2013) lo define como un nivel de asimilación alcanzado por los estudiantes con respecto a los contenidos avanzados, siendo expresados mediante calificaciones de acuerdo a una escala convencional (p. 10). Para Guskey (2013, como se citó en Castejón, 2014) el rendimiento académico del estudiante es un constructo multifacético, la realización de algún objetivo de aprendizaje medida de distinta forma y con propósitos diferentes (p. 21).

En cuanto a lo mencionado, se postula como aquel nivel de asimilación logrado como producto de los contenidos avanzados. Además, considerada como un constructo multifacético, ya que, es medida con diferentes propósitos y de distinta manera.

En síntesis, tal como lo menciona Albán y Calero (2017), se puede concluir que existen dos puntos de vista en cuanto a la definición de rendimiento académico, estos son: *dinámico*, debido a los efectos de variables como la personalidad, actitudes y contextos que se relacionan entre sí; y *estático*, por la existencia de un producto del aprendizaje generado por el estudiante, aprovechamiento evidenciado de acuerdo a calificaciones (p. 218).

Concluyendo, el rendimiento académico estará definido por variables internas de la personalidad y del entorno, también por el resultado numérico producto del conocimiento adquirido.

4.3 Factores condicionantes del rendimiento académico

El rendimiento académico es considerado como multicausal, así lo menciona Garbanzo (2007, como se citó en Chambi, 2017), además refiere que existen componentes internos y externos al individuo que intervienen en el proceso de aprendizaje (p.23). Así también, Albán y Calero (2017), refieren que un buen rendimiento académico debe valorarse de acuerdo a los siguientes factores: factores personales, ambientales entre los cuales estará la familia, la sociedad, las actividades extracurriculares; y el ambiente estudiantil, todos ellos intrínsecamente relacionados (p. 216).

Al respecto, se postula la existencia de elementos externos e internos que participan en el proceso de aprendizaje. Así pues, para la evaluación se debe tomar en cuenta factores personales, sociales, familiares y del entorno educativo. Por lo que, a continuación se desarrolla los diversos factores que influyen en el rendimiento académico.

4.3.1 Factores personales

Dentro de estos factores esta la autoestima, según Clemen (1994, como se citó en Sebastián, 2012) como punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones sociales, el aprendizaje, creatividad y responsabilidad personal (p. 97). Al respecto, Tapia (2000, como se citó en Antolín, 2013), menciona la importancia de que los estudiantes se sientan con las mismas capacidades, competencias y rendimiento que los demás, influyendo de manera positiva en el aprendizaje y el rendimiento (p. 13).

Así también, ligado a la autoestima, se encuentra el factor motivacional, según Bandura (1993, como se citó en Edel, 2003) en su teoría cognoscitiva social, menciona que la motivación es producto de dos fuerzas: la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo (p. 6).

En este sentido, la participación de la autoestima, la motivación para lograr una meta y la igualdad de competencias en las actividades académicas, son elementos primordiales para el logro exitoso del rendimiento académico.

Por otra parte, Albán y Calero (2017) se refieren a la autorregulación como otro elemento importante en el factor personal, en el contexto académico debe ser entendido como aquella regulación en la participación del estudiante en su propio aprendizaje y debe ser establecido por las creencias, razones, emociones, procedimientos, más que por su frecuencia y efectividad (p. 218). Al respecto de las emociones, los estudios de Romero y Lavigne (2005), muestran que los estudiantes con un bajo rendimiento presentan mayor frecuencia en cuadros caracterizados por tristeza y depresión, ansiedad, dificultades para el autocontrol, autorregulación de ira y la frustración, a diferencia de estudiantes con alto rendimiento, presentan mayor tranquilidad, regularidad emocional, autocontrol en la frustración y la ansiedad (p. 23).

Así pues, la autorregulación del estudiante en su proceso de aprendizaje estará definida por las acciones que tome de acuerdo a sus emociones, valores y creencias. Además, se plantea que la estabilidad emocional de los estudiantes se reflejará en el nivel académico alcanzado.

Por otro lado, están inmersos los estilos de aprendizaje, Camarero, Martín y Herrero (2000) quienes postulan que, dichos estilos se encuentran entre la inteligencia y la personalidad, debido a las diferentes formas de abordar, planificar y responder las demandas del aprendizaje (p. 615). Al respecto, Cantaluppi (2004, como se citó en Erazo, 2012) describió a estudiantes con alto nivel de rendimiento académico, caracterizados por una alta motivación hacia actividades escolares, uso de estrategias metacognitivas y hábitos extraescolares, a deferencia de aquellos estudiantes de bajo rendimiento escolar que presentan un estilo de aprendizaje mal estructurado, pocas habilidades para recepcionar, buscar, estandarizar, organizar la información y una desmotivación escolar (p. 154).

De tal modo, el estilo de aprendizaje que tenga el estudiante será determinado por los rasgos personales y la capacidad para almacenar e inferir información para aplicarlo a comportamientos adaptativos dentro de un entorno. Por lo que, presentar un estilo de aprendizaje estructurado, estrategias para reflexionar sobre el conocimiento adquirido creando conciencia del propio proceso de aprendizaje y reforzarlo externamente, tendrá como resultado un nivel alto de rendimiento académico.

4.3.2 Factores familiares

El apoyo familiar es considerado como uno de los elementos importantes en el proceso educativo, en el cual se involucra a los padres en las actividades escolares de sus hijos como la realización de tareas escolares (Becher, 1986; Fehrmann, Keith y Reimers, 1987, como se citó en Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007, p. 702). Al respecto, Córdoba,

García, Luengo, Vizúete y Feu (2011) enfatiza que el rendimiento académico positivo depende de una familia funcional, pero de forma negativa si la familia es desestructurada, de bajo nivel educativo y económico de los padres (p. 94). Por otro lado, Heran y Villarroel (1987, como se citó en Chipana, 2012) identificaron cinco procesos que vincula a la familia y el rendimiento académico: intercambio verbal madre-hijo en los primeros años de vida y escolarización; expectativas familiares sobre el desempeño académico en la etapa escolar; relaciones positivas entre los padres e hijos; las creencias de los padres sobre sus hijos y su comportamiento, y las estrategias de control y disciplina (p. 96).

Al respecto, una familia estructurada, involucrada en las actividades escolares de los hijos, con un nivel alto en el aspecto académico y económico, en su mayoría tendrá como resultado un desempeño escolar positivo. Así pues, la interacción verbal y afectiva, la esperanza de los padres dirigidos al logro académico de los hijos, la opinión de los padres sobre la conducta de los infantes, las estrategias de control y disciplina, son factores que influirán en el aprovechamiento escolar.

4.3.3 Factores sociales

Dentro los factores sociales se encuentra inmersa la cultura, que según Mella y Ortiz (1999, como se citó en Fajardo, et al., 2017), influirá en el desarrollo del infante y en las posibilidades de éxito escolar (p. 213). Así también, Chipana (2012) refiere que, la residencia en vecindarios socialmente desorganizados, menor participación en las escuelas, escasas actividades comunitarias y menor confianza en las escuelas, puede

generar un impacto en el logro académico de los estudiantes (p. 26). Además, Garbanzo (2017) hace referencia a determinantes sociales como factores relacionados con el rendimiento académico que interactúan en la vida del estudiante y entre variables institucionales, estas son: determinantes sociales, diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los adultos responsables del estudiante, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico y variables demográficas (pp. 53-56).

Considerando lo anterior, los bienes materiales y espirituales de un grupo social transmitido por generaciones y la participación activa de los vecindarios con las actividades escolares, generarán ambientes de confianza con un desempeño académico positivo de los escolares.

4.3.4 Factores escolares

Una escuela de calidad, así lo menciona Garreta (2007), es aquella que proporciona respuestas a las necesidades específicas de los estudiantes, potenciando sus capacidades de forma individual, en coordinación con la familia y teniendo un consenso de la comunidad educativa, enseñando a ser y mejorar en función a una evaluación (p. 61). Además, Chipana (2012) refiere que la efectividad de una institución educativa estará determinado por la eficiencia de los profesores en aula, tomando en cuenta las siguientes variables: prácticas de enseñanza en el aula, desarrollo profesional del docente, los insumos y experiencia docente (p. 84). En relación a esto, Olfather (1991, como se citó en Antolín, 2013) menciona a los profesores como aquellos motivadores que deben respetar a los estudiantes, ser accesibles, comprensivos, escuchar opiniones,

ser un apoyo, explicar las cosas, no dar todas las respuestas, tener sentido del humor, ser entusiasta y mantener altas expectativas, ya que, juegan un papel importante en el desempeño académico que tengan los estudiantes (p. 40).

Por lo expuesto, el ambiente escolar ideal será aquel que estimule las capacidades estudiantiles en respuesta a las necesidades específicas. Asimismo, el plantel docente jugará un papel importante para el éxito institucional. Puesto que, la motivación, comprensión, apoyo, escucha activa y el entusiasmo transmitido a los estudiantes, favorecerá un mayor desempeño estudiantil.

Así también, la literatura socioeconómica y cultural según postula Erazo (2012), describe que las instituciones educativas de mayor grado económico presentan menor fracaso escolar en comparación a contextos vulnerables y menciona características que intervienen en el proceso educativo: infraestructura institucional, laboratorios, instrumentos, herramientas educativas, control del clima escolar, directores activos, utilización de pedagogías activas – constructivistas y una didáctica relacionada con el respeto entre profesores y estudiantes (pp. 161 - 163).

Así pues, otro factor determinante para el éxito escolar estará relacionado con el grado económico del establecimiento, ya que, intervendrá el tipo de infraestructura, personal docente altamente capacitado para el manejo del entorno escolar e inclusión de didácticas favorables de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes.

4.4 Evaluación del rendimiento académico

La evaluación del rendimiento académico, según Villarroel (2020), requiere un juicio de valor basado en la observación y evaluación sobre las habilidades del estudiante para efectuar una tarea mediante exámenes teóricos y prácticos (p. 63). Así también, destacan que el sistema de evaluación por calificaciones, establece el principal instrumento de diferenciación y estratificación social (Bourdieu y Passeron, 1999; Peña de la Mora, 2005, como se citó en Villarroel, 2020, p. 65).

De tal modo, la valoración realizada a los estudiantes se lleva a cabo mediante un análisis de las capacidades y conocimientos que se ven reflejados en la participación activa dentro las aulas. Además, la valoración cuantitativa es considerada como principal diferenciador entre grupos sociales.

4.4.1 Evaluación según el modelo educativo Sociocomunitario Productivo.

El presente modelo es utilizado en la educación boliviana, según el Ministerio de Educación (2014), denominado Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, centrado en la formación integral del estudiante a través del desarrollo de capacidades, habilidades, potencialidades, cualidades y destrezas en interrelación con la comunidad y la realidad (p. 13).

Por lo que, a continuación se describirán las dimensiones personales que intervienen en la evaluación académica que considera el desarrollo integral de los estudiantes.

4.4.2 Evaluación de las cuatro dimensiones

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) está orientada a la formación integral de las y los estudiantes mediante el desarrollo equilibrado de las siguientes dimensiones:

4.4.2.1 Evaluación de la dimensión del Ser

Según el Ministerio de Educación (2014), ésta dimensión evalúa el conocimiento, el desarrollo y la práctica de los principios, valores y actitudes que se trabajan durante los procesos educativos; se toma en cuenta la *práctica* del valor por parte del estudiante y no a la observación del cumplimiento de normas y actitudes. Así pues, la formación del Ser es un proceso social, colectivo, comunitario, donde el estudiante se desenvuelve (p. 17).

En este sentido, la dimensión de la categoría “Ser”, se basa en la información adquirida, el proceso de desenvolvimiento y ejecución de valores inculcados por el plantel docente o padres. Así pues, dicha formación resulta de la interacción del estudiante con el entorno que le rodea.

4.4.2.2 Evaluación de la dimensión del Saber

La evaluación del Saber valora el logro de los objetivos holísticos a través de los contenidos desarrollados, enfocado en la comprensión y apropiación crítica de la ciencia, los saberes y conocimientos, generados mediante la discusión, análisis, reflexión y producción de conocimientos mediante teorías, saberes y conocimientos abordados.

Además, para el desarrollo de la misma, los maestros promueven espacios donde pueden conceptualizar las y los estudiantes, sin dejar de lado la relación de estos con la realidad (Ministerio de Educación 2014, p. 18).

Mencionada dimensión, esta inclinada al desarrollo de la comprensión científica y adquisición de información mediante el debate crítico con el grupo de pares respecto a un tema, logrando enriquecer el aprendizaje de forma significativa. Además, se recalca la promoción de espacios por parte del plantel docente, para el logro de un aprendizaje significativo.

4.4.2.3 Evaluación de la dimensión del Hacer

Se valora la aplicación, uso, manejo y práctica de conocimientos para la solución de problemas a partir del análisis, comprensión y reflexión de los saberes teóricos o prácticos; ésta dimensión involucra el desarrollo de destrezas para producir ideas, teorías y prácticas. En síntesis, comprende la producción de textos, teorías, ideas, elaborar un diseño, objetos, herramientas y otros. (Ministerio de Educación 2014, p. 18).

Así pues, la presente dimensión estará enfocada en el desarrollo de habilidades para producir elementos físicos o intelectuales nuevos. Además, se evalúa la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido al momento de generar posibles rutas para producir cambios ante una situación conflictiva.

4.4.2.4 Evaluación de la dimensión del Decidir

Según el Ministerio de Educación (2014) indican que, la dimensión *decidir* valora el impacto social del proceso educativo desarrollado y cómo incide la educación en la transformación de la comunidad en cuanto al logro del objetivo holístico. Los criterios que se evalúan son: la capacidad de análisis, comprensión, reflexión y producción de las teorías y prácticas para asumir acciones y decisiones; la capacidad de tomar decisiones a partir de la lectura crítica; la capacidad de organización estableciendo consensos; la disposición a la ejecución de diversas actividades con iniciativa propia, autónoma y comunitaria; la responsabilidad de asumir y tomar decisiones; y la decisión con sentido comunitario frente a situaciones de la realidad y la vida (p. 18).

Al respecto, la dimensión se encarga de evaluar el cambio efectuado en la sociedad como producto del proceso educativo y la transformación reflejada en la comunidad. Así pues, la capacidad de observación, comprensión, reflexión y producción de material para la toma de decisiones en situaciones reales mediante el análisis de contenido literario, formación de acuerdos e iniciativas para generar actividades; son elementos a considerar para la evaluación.

4.4.3 Evaluación cualitativa y cuantitativa

La evaluación cualitativa valora aquellos logros del objetivo holístico, por otro lado la cuantitativa indica un grado de desarrollo relacionada a la norma establecida. En síntesis, la evaluación en Educación Inicial en Familia Comunitaria es sólo cualitativa, en tanto que en Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva es cualitativa y cuantitativa (Ministerio de Educación 2014, p. 19).

Considerando lo anterior, en la educación inicial la evaluación está enfocada en el logro de identidad y valores adquiridos a través de la participación con la comunidad. Por otro lado, los niveles primarios y secundarios valoran de forma cualitativa y cuantitativa a través de una calificación como indicador del grado de desarrollo.

4.4.3.1 Evaluación cualitativa

Es un proceso permanente, continuo y una fuente de información que permite a las y los maestros observar y obtener datos cualitativos respecto al proceso pedagógico y el desarrollo de las cuatro dimensiones en el ambiente natural en el cual se desenvuelven las y los estudiantes, expresada de forma literal. Así también, la evaluación está basada en el proceso y resultados de los factores que influyen o condicionan el proceso pedagógico; los datos se obtienen mediante la observación, entrevistas y registros de forma minuciosa mediante la aplicación de técnicas e instrumentos, como la guía de observación, guía de entrevista, registro descriptivo, registro anecdótico y otros, aplicados en diferentes momentos y espacios (Ministerio de Educación 2014, p. 19).

Por lo mencionado, la evaluación se la realiza de forma continua sobre aspectos pedagógicos y el desarrollo de las cuatro dimensiones ya expuestas con anterioridad. Así también, gracias a la indagación, entrevistas y registros realizados sobre el comportamiento y desempeño del estudiante en diferentes momentos, permite al profesor la obtención de datos para la valoración académica.

4.4.3.2 Evaluación cuantitativa

La presente evaluación es complementaria, orientada a la obtención de datos cuantitativos respecto de los resultados del desarrollo curricular y el desarrollo de las cuatro dimensiones, expresada de forma numérica. Por lo que, no está limitada sólo a la evaluación del aspecto cognitivo (Saber), sino, mediante la aplicación adecuada de instrumentos de evaluación, valora también las dimensiones del Ser, Hacer y Decidir (Ministerio de Educación 2014, p. 20).

Así pues, es considerada como una evaluación adicional a la cualitativa, reflejada en la calificación numérica. Además, se recalca la medición de las dimensiones ser, hacer y decidir mediante aplicación de instrumentos, la evaluación no solo se enfoca en la dimensión cognitiva de Saber.

4.5 Criterios y parámetros de evaluación

VALORACION CUALITATIVA	VALORACION CUANTITATIVA
ED Dimensión en Desarrollo	Hasta 50
DA Dimensión en Desarrollo Aceptable	De 51 a 67
DO Dimensión en Desarrollo Óptimo	De 68 a 84
DP Dimensión en Desarrollo Pleno	85 a 100

Fuente: Ministerio de Educación (2014)

Según el Ministerio de Educación (2014) lo ideal es que el o la estudiante mantenga un desarrollo equilibrado o coherente tanto de las evaluaciones cualitativas y cuantitativas como el desarrollo de sus cuatro dimensiones (p. 21).

4.6 Formas de evaluación.

4.6.1 Evaluación de la maestra y maestro a las y los estudiantes.

Es la valoración continua y permanente mediante la evaluación cualitativa y cuantitativa respecto del desarrollo curricular y la formación integral de las y los estudiantes dentro de las cuatro dimensiones; las maestras y maestros promueven actividades como: talleres, ferias, investigaciones, discusiones, debates, visitas, juegos y espacios con fines educativos para que los estudiantes apliquen sus cualidades, capacidades y potencialidades (Ministerio de Educación 2014, p. 22).

En este sentido, una de las formas de evaluación es la ejecutada por el plantel docente a los estudiantes. Además, serán los encargados de organizar actividades lúdicas, ferias, talleres, debates y producción científica, con el fin de poner a prueba los conocimientos y capacidades estudiantiles.

4.6.2 La autoevaluación.

Es considerado un proceso de reflexión consciente abordado por las y los estudiantes acerca de la responsabilidad que tienen con su formación y desarrollo de capacidades, cualidades y potencialidades, promoviendo la práctica de valores como la

honestidad y responsabilidad con sí mismos y su entorno. (Ministerio de Educación 2014, p. 23).

De tal modo, como segunda forma estará la evaluación interna de cada estudiante sobre su formación y el desarrollo de capacidades, poniendo a prueba la práctica de valores.

4.6.3 Evaluación comunitaria.

Al respecto, dicha evaluación tiene como propósito, realizar un trabajo conjunto entre madres, padres, maestras, maestros, estudiantes y otros actores educativos para mejorar los procesos formativos en beneficio de las y los estudiantes y toda la comunidad; cada miembro participa en espacios de análisis y reflexión, promovidos por el plantel docente comprometiendo su responsabilidad en la adecuada formación de las y los estudiantes. (Ministerio de Educación 2014, p. 25).

Por lo planteado, la tercera forma de valoración está relacionado con el trabajo conjunto del plantel escolar y los allegados al mismo. Los cuales, participarán de actividades en espacios de reflexión promovidos por maestras y maestros.

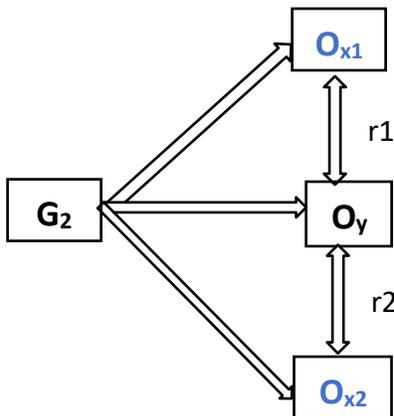
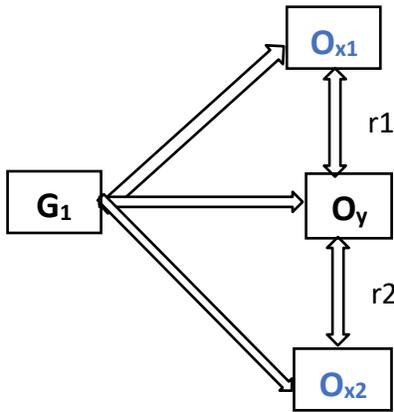
CAPITULO III

METODOLOGÍA

I. TIPOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es no experimental de tipo probabilístico, con un diseño de diferencia de grupos.

Simbología del diseño:



Dónde:

G₁: Estudiantes de 5to de primaria.

G₂: Estudiantes de 3ro de secundaria.

O_{X1} - O_{X2}: Variables independientes (Nivel de creatividad y nivel de resiliencia).

O_Y: Variable dependiente (Rendimiento académico).

r₁: Relación entre el nivel de creatividad y rendimiento académico.

r₂: Relación entre el nivel de resiliencia y rendimiento académico.

II. VARIABLES

VI – Creatividad: definida por Sánchez, García y Valdez en el 2006 como la “cualidad del ser humano para construir mundos posibles y, como tal, debe estudiarse, fortalecerse y estimularse”, (p. 2).

VI – Resiliencia, entendida como la capacidad de desarrollarse adecuadamente de acuerdo a las etapas de desarrollo y “lograr salir adelante a pesar de la adversidad” (Kotliarenco et al., 1997, como se citó en Saavedra y Castro, 2009, p. 21).

VD - Rendimiento Académico, entendida como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma (edad y nivel académico)” (Torres y Rodríguez, 2006, p. 256). Esta variable será medida mediante el registro de

notas otorgadas por la Unidad Educativa Marien Garten, posterior a la solicitud de permiso enviada.

III. POBLACIÓN Y MUESTRA

La presente investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa *Marien Garten* el cual, presenta un universo de 2830 estudiantes de todo el nivel primario y secundario.

La población que se tomó en cuenta para la investigación es de 284 estudiantes que cursan el 5to de primaria y 3ro de secundaria, cuyas edades oscilan entre 10 a 14 años de edad, compuestos por 139 estudiantes de 5to de primaria y 145 estudiantes de 3ro de secundaria.

Con la finalidad de obtener una muestra probabilística, se realizó el cálculo de la misma a través de la siguiente fórmula, con un margen de error del 0,05:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde:

n: Tamaño de la muestra

N: Tamaño de la población

Z_a^2 : Nivel de confianza elegido (95% - valor estándar 1.96)

d: Margen de error permitido (5% - valor estándar 0.05)

p: Probabilidad positiva (0.5)

q: Probabilidad negativa (1-p = 0.5)

Cálculo:

$$n = \frac{(1.96)^2 * 284 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (284 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}$$

$$n = \frac{272.754}{1.6679}$$

$$n = 163.53$$

$$n = \mathbf{164}$$

Con la muestra extraída de 164 estudiantes, se realizó la distribución al azar en los niveles de 5to de primaria y 3ro de secundaria para obtener grupos equivalentes.

IV. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para medir la variable resiliencia se utilizó la *Escala de Resiliencia Escolar* (E.R.E) creada por Saavedra Eugenio y Castro Ana, en el año 2009; compuesta por cinco dimensiones: *identidad-autoestima*, *redes-modelos*, *aprendizaje-generatividad* y *recursos internos*. Su administración es desde los 9 a 14 años de edad, de tipo individual o colectivo. La escala es de tipo Likert desde “muy de acuerdo” = 5 a “muy en desacuerdo” = 1. Se obtiene un puntaje máximo de 135 puntos y 27 puntos como mínimo. La validez, según el Coeficiente de Pearson, es de $r = 0,78$ y la confiabilidad, de acuerdo al Alfa de Cronbach = 0,88.

La variable creatividad fue medida mediante el manual: *CREA. Inteligencia creativa. Una medida de la creatividad*, realizada por Corbalán Francisco, Martínez Fermín, Danilo Donolo, Monreal Carlos, Tejerina María y Limiñana Gras. Rosa, en el año 2003. Este manual presenta tres ejemplares: (A) desde los 6 a 11 años de edad, (B) desde los 12 a 16 años y (C) desde los 17 en adelante. Este test evalúa la capacidad de formular preguntas ante tres estímulos visuales (A, B y C). En la lámina A se presenta un teléfono antiguo; las láminas B y C representan situaciones extrañas o absurdas. La consigna general es: “Se te va a presentar una ilustración. Tu tarea consiste en escribir brevemente todas las preguntas que puedas hacer sobre lo que representa la lámina. Trata de hacer el mayor número posible de preguntas”. La validez, según el Coeficiente de Pearson, es de $r = 0,75$ y la confiabilidad, de acuerdo al Alfa de Cronbach = $0,87$.

V. PROCEDIMIENTO

Para la aplicación de las pruebas se solicitó la autorización administrativa de la Unidad Educativa *Marien Garten* para emplear los instrumentos de medición a los estudiantes pertenecientes a 5to de primaria y 3ro de secundaria, así también, el permiso correspondiente para la accesibilidad a las calificaciones de los sujetos de estudio, con fines investigativos.

Una vez obtenidas las respectivas autorizaciones, se prosiguió con la aplicación de los instrumentos de investigación, “*Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*” y “*Escala de resiliencia escolar (E.R.E). Para niños de 9 y 14 años*” en las aulas de cada paralelo, el rendimiento académico fue medido de acuerdo

al registro de notas. Para el control de variables extrañas, se tuvo la colaboración de universitarios de la carrera de psicología para la observación y orientación a los estudiantes sobre la prueba a aplicar.

Por último, con los resultados obtenidos en los instrumentos de medición aplicados a la población de estudio, se realizó un análisis e interpretación de datos en relación a los objetivos de investigación.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego del proceso de aplicación de pruebas que evalúan el nivel de resiliencia y nivel de creatividad, aplicados en simultáneo a estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de los cuatro paralelos (A, B, C y D) de la Unidad Educativa Marien Garten. Los datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes fueron recabados por el registro de calificaciones a los cuales se tuvo acceso con autorización de dirección, con fines investigativos.

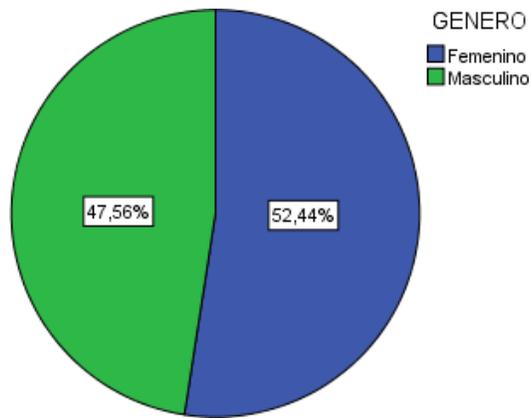
Tabla # 1

Número de estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.

		GENERO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	86	52,4	52,4	52,4
	Masculino	78	47,6	47,6	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

Figura # 1

Representación gráfica del número de estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.



La tabla # 1 y figura # 1 refleja el número de estudiantes evaluados de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten según género. Se observa que de un 100% de los estudiantes, el 52,4% corresponde al género femenino y el 47,6% al género masculino. Lo cual, indica una ligera predominancia de 4,2% de mujeres con respecto a varones de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género, de la Unidad Educativa Marien Garten.

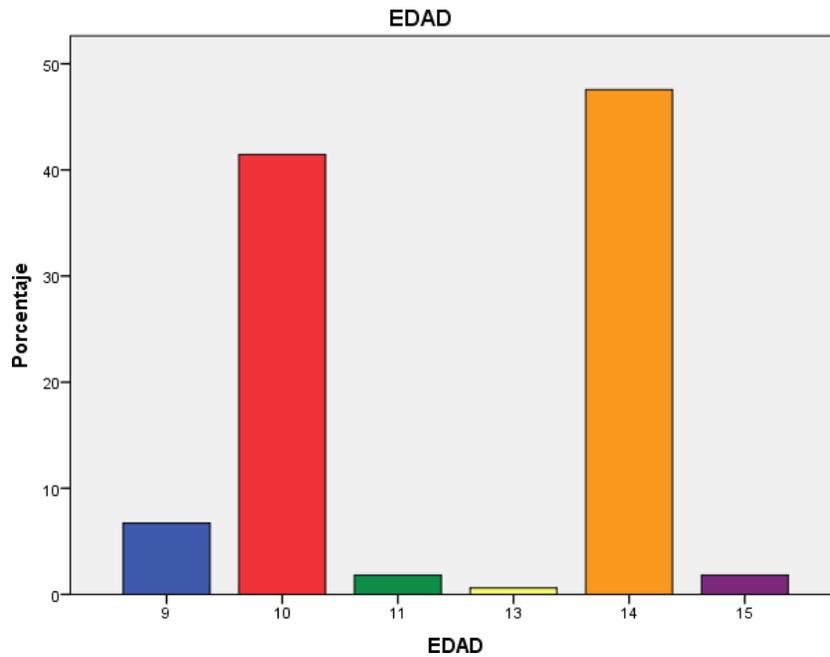
Tabla # 2

Número de estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según edad.

		EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9	11	6,7	6,7	6,7
	10	68	41,5	41,5	48,2
	11	3	1,8	1,8	50,0
	13	1	,6	,6	50,6
	14	78	47,6	47,6	98,2
	15	3	1,8	1,8	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

Figura # 2

Representación gráfica del número de estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según edad.



En la siguiente figura # 2 se puede observar número de estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, de acuerdo a la edad. Se observa que de un 100% de los estudiantes un 47,6% presenta la edad de 14 años, un 41,5% a estudiantes con 10 años de edad, un 6,7% estudiantes de 9 años, un 6% con 13 años de edad y un 1,8% estudiantes de 11 años y 15 años de edad.

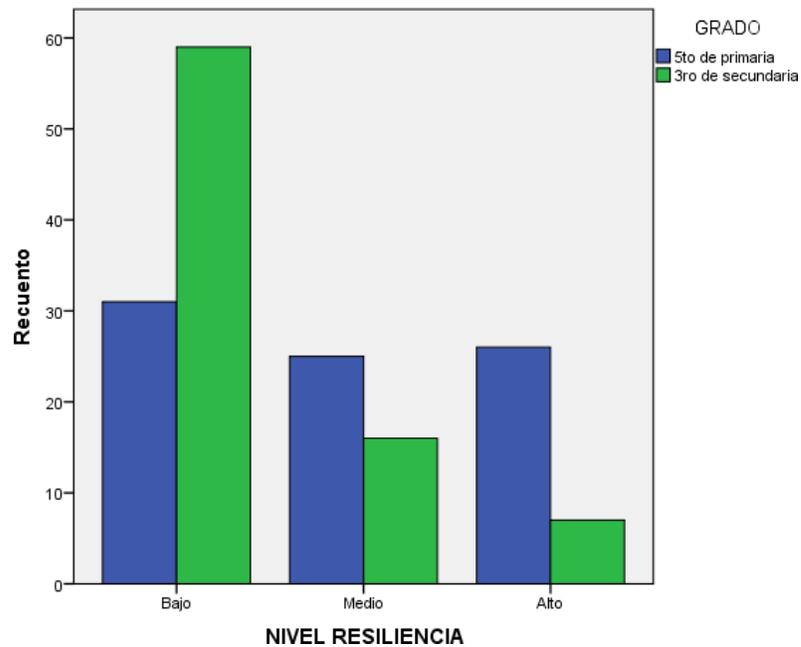
Tabla # 3

Nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.

			GRADO		Total
			5to de primaria	3ro de secundaria	
NIVEL RESILIENCIA	Bajo	Recuento	31	59	90
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	34,4%	65,6%	100,0%
		% dentro de GRADO	37,8%	72,0%	54,9%
		% del total	18,9%	36,0%	54,9%
	Medio	Recuento	25	16	41
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	61,0%	39,0%	100,0%
		% dentro de GRADO	30,5%	19,5%	25,0%
		% del total	15,2%	9,8%	25,0%
	Alto	Recuento	26	7	33
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	78,8%	21,2%	100,0%
		% dentro de GRADO	31,7%	8,5%	20,1%
		% del total	15,9%	4,3%	20,1%
Total	Recuento	82	82	164	
	% dentro de NIVEL RESILIENCIA	50,0%	50,0%	100,0%	
	% dentro de GRADO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Figura 3

Representación gráfica del nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.



La tabla # 3 y figura # 3 muestra el nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el grado escolar. Se puede observar que en 5to de primaria el 37,8% presenta un nivel bajo de resiliencia, un 31,7% un nivel alto y un 30,5% un nivel medio. Por otro lado, en 3ro de secundaria el 72% presenta un nivel bajo de resiliencia, un 19,5% presenta un nivel medio y un 8,5% un nivel alto.

En síntesis, la mayoría de estudiantes de ambos grados presentan niveles bajos de resiliencia, un 37,8% en 5to de primaria y un 72% en 3ro de secundaria. Sin embargo, el grupo de 3ro de secundaria muestra un porcentaje más elevado a comparación que los estudiantes de 5to de primaria de la Unidad Educativa Marien Garten.

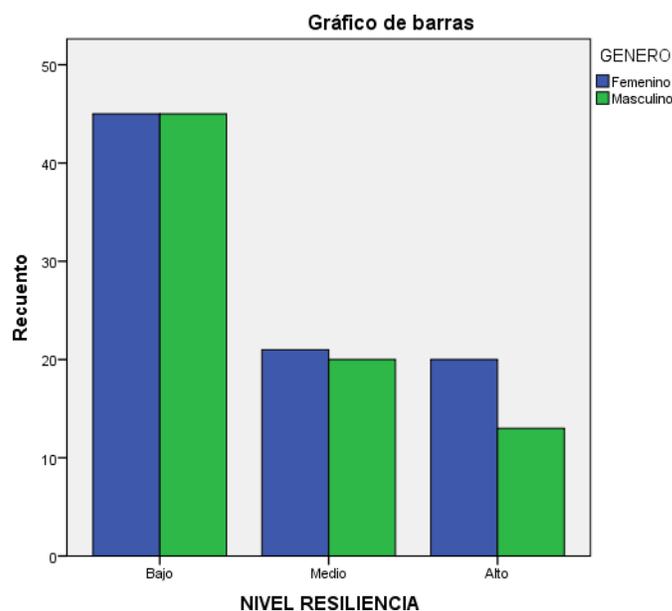
Tabla # 4

Nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.

			GENERO		Total
			Femenino	Masculino	
NIVEL RESILIENCIA	Bajo	Recuento	45	45	90
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	50,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de GENERO	52,3%	57,7%	54,9%
		% del total	27,4%	27,4%	54,9%
	Medio	Recuento	21	20	41
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	51,2%	48,8%	100,0%
		% dentro de GENERO	24,4%	25,6%	25,0%
		% del total	12,8%	12,2%	25,0%
	Alto	Recuento	20	13	33
		% dentro de NIVEL RESILIENCIA	60,6%	39,4%	100,0%
		% dentro de GENERO	23,3%	16,7%	20,1%
		% del total	12,2%	7,9%	20,1%
Total	Recuento	86	78	164	
	% dentro de NIVEL RESILIENCIA	52,4%	47,6%	100,0%	
	% dentro de GENERO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	52,4%	47,6%	100,0%	

Figura # 4

Representación gráfica del nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar



La tabla # 4 y figura # 4 muestra el nivel de resiliencia en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el género. Se puede observar a nivel general que un 52,3% de las mujeres presenta un nivel bajo de resiliencia, un 24,4% nivel medio y un 23,3% un nivel alto. Por otro lado, un 57,7% de los varones presentan un nivel bajo de resiliencia, un 25,6% un nivel medio y un 16,7% nivel alto.

En síntesis, ambos géneros presentan niveles bajos de resiliencia, un 52,3% las mujeres y un 57,7% varones. En consecuencia, por la diferencia de un 5,4% el género masculino presenta un mayor porcentaje de resiliencia baja a comparación del género femenino de la Unidad Educativa Marien Garten.

Tabla # 5

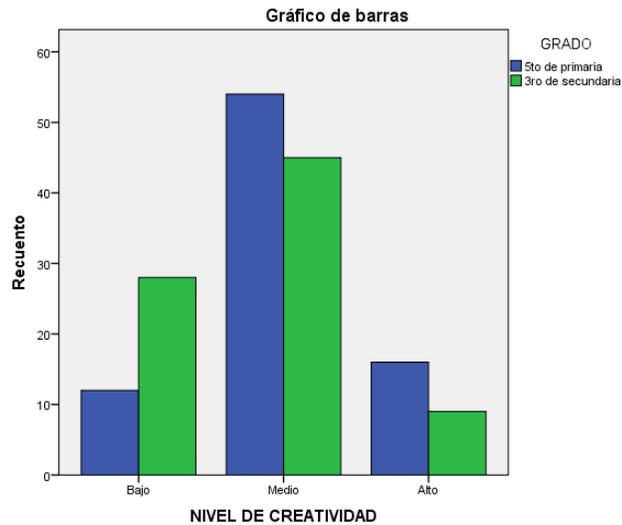
Nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.

Tabla de contingencia NIVEL DE CREATIVIDAD * GRADO

			GRADO		Total
			5to de primaria	3ro de secundaria	
NIVEL DE CREATIVIDAD	Bajo	Recuento	12	28	40
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	30,0%	70,0%	100,0%
		% dentro de GRADO	14,6%	34,1%	24,4%
		% del total	7,3%	17,1%	24,4%
	Medio	Recuento	54	45	99
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	54,5%	45,5%	100,0%
		% dentro de GRADO	65,9%	54,9%	60,4%
		% del total	32,9%	27,4%	60,4%
	Alto	Recuento	16	9	25
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	64,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de GRADO	19,5%	11,0%	15,2%
		% del total	9,8%	5,5%	15,2%
Total	Recuento	82	82	164	
	% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	50,0%	50,0%	100,0%	
	% dentro de GRADO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Figura # 5

Representación gráfica del nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.



La tabla # 5 y figura # 5 muestra el nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el grado escolar. Se puede observar que en 5to de primaria el 65,9% presenta un nivel medio de creatividad, un 19,5% un nivel alto y un 14,6% un nivel bajo. Por otro lado, en 3ro de secundaria el 54,9% presenta un nivel medio de creatividad, un 34,1% presenta un nivel bajo y un 11% un nivel alto.

Por tanto, la mayoría de estudiantes de ambos grados presentan niveles medios de resiliencia, un 65,9% en 5to de primaria y un 54,9% en 3ro de secundaria. Así pues, el grupo de 5to de primaria muestra un porcentaje más elevado a comparación de los estudiantes de 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten.

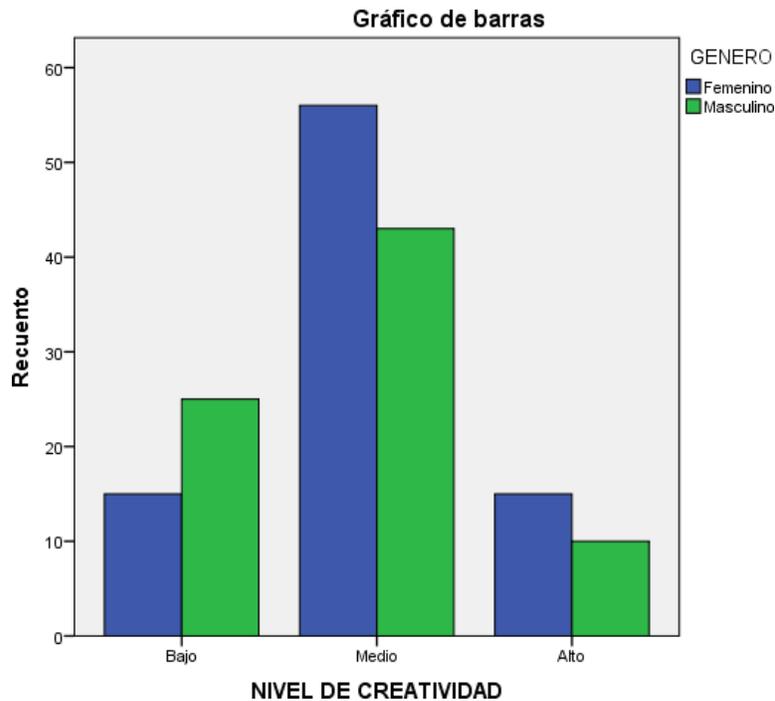
Tabla # 6

Nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.

			GENERO		Total
			Femenino	Masculino	
NIVEL DE CREATIVIDAD	Bajo	Recuento	15	25	40
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	37,5%	62,5%	100,0%
		% dentro de GENERO	17,4%	32,1%	24,4%
		% del total	9,1%	15,2%	24,4%
	Medio	Recuento	56	43	99
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	56,6%	43,4%	100,0%
		% dentro de GENERO	65,1%	55,1%	60,4%
		% del total	34,1%	26,2%	60,4%
	Alto	Recuento	15	10	25
		% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	60,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de GENERO	17,4%	12,8%	15,2%
		% del total	9,1%	6,1%	15,2%
Total	Recuento	86	78	164	
	% dentro de NIVEL DE CREATIVIDAD	52,4%	47,6%	100,0%	
	% dentro de GENERO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	52,4%	47,6%	100,0%	

Figura # 6

Representación gráfica del nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.



La tabla # 6 y figura # 6 muestra el nivel de creatividad en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el género. Se puede observar a nivel general que un 65.1% de las mujeres presenta un nivel medio de creatividad y un 17,4% nivel bajo y alto. Por otro lado, un 55,1% de los varones presentan un nivel medio de creatividad, un 32,1% nivel bajo y un 12,8% nivel alto.

En este sentido, ambos géneros presentan niveles medios de creatividad, un 65.1% las mujeres y un 55,1% varones. En consecuencia, por la diferencia de un 10% el género masculino presenta un mayor porcentaje de creatividad media a comparación del género femenino de la Unidad Educativa Marien Garten.

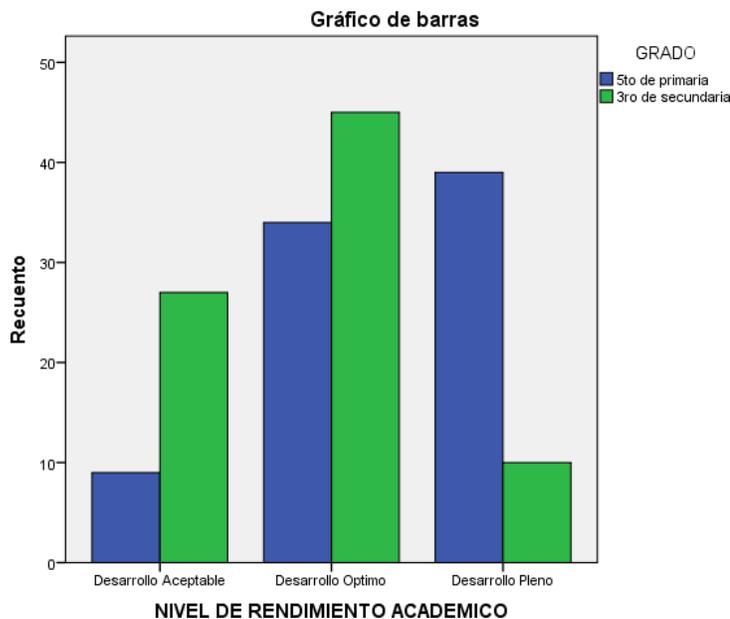
Tabla # 7

Nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.

			GRADO		Total
			5to de primaria	3ro de secundaria	
NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	Desarrollo Aceptable	Recuento	9	27	36
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	25,0%	75,0%	100,0%
		% dentro de GRADO	11,0%	32,9%	22,0%
		% del total	5,5%	16,5%	22,0%
	Desarrollo Optimo	Recuento	34	45	79
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	43,0%	57,0%	100,0%
		% dentro de GRADO	41,5%	54,9%	48,2%
		% del total	20,7%	27,4%	48,2%
	Desarrollo Pleno	Recuento	39	10	49
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	79,6%	20,4%	100,0%
		% dentro de GRADO	47,6%	12,2%	29,9%
		% del total	23,8%	6,1%	29,9%
Total	Recuento	82	82	164	
	% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	50,0%	50,0%	100,0%	
	% dentro de GRADO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	50,0%	50,0%	100,0%	

Figura # 7

Representación gráfica del nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según grado escolar.



La tabla # 7 y figura # 7 muestra el nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el grado escolar. Se puede observar que en 5to de primaria el 47,6% presenta un desarrollo pleno, un 41,5% desarrollo óptimo y un 11% desarrollo aceptable. Por otro lado, en 3ro de secundaria el 54,9% presenta un desarrollo óptimo, un 32,9% desarrollo aceptable y un 12,2% desarrollo pleno.

Por tanto, la mayoría de estudiantes de 5to de primaria presentan un desarrollo pleno con un 47,6% y en 3ro de secundaria presentan un desarrollo óptimo con un 54,9% de la Unidad Educativa Marien Garten.

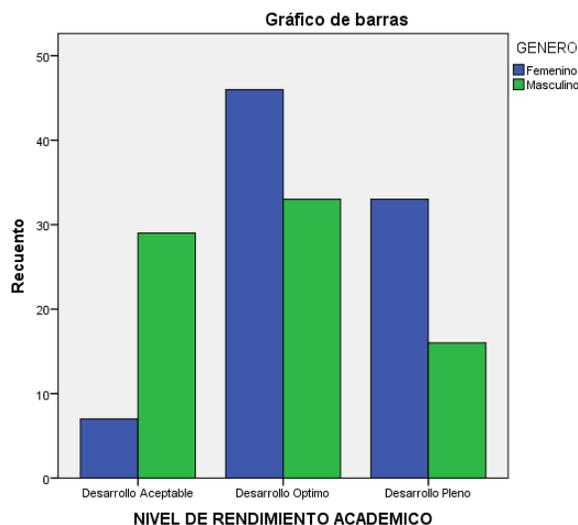
Tabla # 8

Nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.

			GENERO		Total
			Femenino	Masculino	
NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	Desarrollo Aceptable	Recuento	7	29	36
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	19,4%	80,6%	100,0%
		% dentro de GENERO	8,1%	37,2%	22,0%
		% del total	4,3%	17,7%	22,0%
	Desarrollo Optimo	Recuento	46	33	79
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	58,2%	41,8%	100,0%
		% dentro de GENERO	53,5%	42,3%	48,2%
		% del total	28,0%	20,1%	48,2%
	Desarrollo Pleno	Recuento	33	16	49
		% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	67,3%	32,7%	100,0%
		% dentro de GENERO	38,4%	20,5%	29,9%
		% del total	20,1%	9,8%	29,9%
Total	Recuento	86	78	164	
	% dentro de NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	52,4%	47,6%	100,0%	
	% dentro de GENERO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	52,4%	47,6%	100,0%	

Figura # 8

Representación gráfica del nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria, según género.



La tabla # 8 y figura # 8 muestra el nivel de rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria de la Unidad Educativa Marien Garten, según el género. Se puede observar a nivel general un 53,5% de las mujeres presenta un desarrollo óptimo, un 38,4% desarrollo pleno y un 8,1% desarrollo aceptable. Por otro lado, un 42,3% de los varones presentan un desarrollo óptimo, un 37,2% desarrollo aceptable y un 20,5% desarrollo pleno.

En este sentido, ambos géneros presentan un desarrollo óptimo a nivel académico, un 53,5% las mujeres y un 42,3% varones. En consecuencia, por la diferencia de un 11,2% el género femenino presenta un mayor porcentaje en cuanto a desarrollo óptimo a comparación del género masculino de la Unidad Educativa Marien Garten.

Figura # 9

Prueba de normalidad para resiliencia, creatividad y rendimiento académico.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
NIVEL RESILIENCIA	,343	164	,000	,728	164	,000
NIVEL DE CREATIVIDAD	,314	164	,000	,777	164	,000
NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	,245	164	,000	,807	164	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Se realizó la prueba de normalidad de acuerdo al tamaño de la muestra de la investigación, seleccionando así la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras mayor a cincuenta participantes, con el fin obtener una elección certera del tipo de prueba estadística a utilizar para el análisis de datos.

De acuerdo a la tabla # 9 prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, se puede observar que los datos obtenidos de las variables resiliencia, creatividad y rendimiento académico presentaron un P valor de .000 por debajo de 0,05, indicando que no presentan una distribución normal. Así pues, las pruebas estadísticas a ejecutar serán para datos no paramétricos.

A continuación, se iniciara con la prueba Chi cuadrada para comparar dos grupos de muestras independientes cualitativas ordinales con datos no paramétricos.

Tabla # 10

Prueba Chi cuadrada de nivel de resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria.

Pruebas de chi-cuadrado

GRADO		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
5to de primaria	Chi-cuadrado de Pearson	5,317 ^c	4	,256	,263
	Razón de verosimilitudes	5,398	4	,249	,274
	Estadístico exacto de Fisher	5,317			,255
	N de casos válidos	82			
3ro de secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,941 ^e	4	,568	,593
	Razón de verosimilitudes	2,697	4	,610	,699
	Estadístico exacto de Fisher	3,336			,487
	N de casos válidos	82			
Total	Chi-cuadrado de Pearson	16,778 ^a	4	,002	,002
	Razón de verosimilitudes	16,491	4	,002	,003
	Estadístico exacto de Fisher	16,147			,003
	N de casos válidos	164			

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,24.

c. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,74.

e. 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,85.

De acuerdo a los requisitos de Chi cuadrada y la tabla # 10, las frecuencias esperadas son inferiores a 5, por lo que, se toma en cuenta el Estadístico exacto de Fisher. Así pues, se observa que la Significancia Exacta (bilateral) que presenta 5to de primaria es de .255 y .487 3ro de secundaria, > 0,05. Se establece que el nivel de resiliencia no está relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla # 11

Prueba Chi Cuadrado de nivel de creatividad y rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria.

Pruebas de chi-cuadrado

GRADO		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)
5to de primaria	Chi-cuadrado de Pearson	9,069 ^c	4	,059	,057
	Razón de verosimilitudes	7,738	4	,102	,133
	Estadístico exacto de Fisher	7,944			,072
	N de casos válidos	82			
3ro de secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	7,359 ^e	4	,118	,114
	Razón de verosimilitudes	9,266	4	,055	,073
	Estadístico exacto de Fisher	7,434			,097
	N de casos válidos	82			
Total	Chi-cuadrado de Pearson	11,357 ^a	4	,023	,022
	Razón de verosimilitudes	11,844	4	,019	,022
	Estadístico exacto de Fisher	11,158			,023
	N de casos válidos	164			

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,49.

c. 3 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,32.

e. 4 casillas (44,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,10.

De acuerdo a los requisitos de Chi cuadrada y la tabla # 11, las frecuencias esperadas son inferiores a 5, por lo que, se toma en cuenta el Estadístico exacto de Fisher. Así pues, se observa que la Significancia Exacta (bilateral) que presenta 5to de primaria es de .072 y .097 3ro de secundaria, > 0,05. Se establece que el nivel de creatividad no está relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla # 12

Correlación Rho de Spearman para resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria.

			NIVEL RESILIENCIA	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Rho de Spearman	NIVEL RESILIENCIA	Coefficiente de correlación	1,000	,268**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	164	164
	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	Coefficiente de correlación	,268**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	164	164

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

La tabla # 12, muestra que los resultados de la correlación entre resiliencia y rendimiento académico fueron bajas, con un valor de rho (162)=.268, p=.001.

Tabla # 13.

Correlación Rho de Spearman para creatividad y rendimiento académico en estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria.

			NIVEL DE CREATIVIDAD	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Rho de Spearman	NIVEL DE CREATIVIDAD	Coefficiente de correlación	1,000	,263**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	164	164
	NIVEL DE RENDIMIENTO ACADEMICO	Coefficiente de correlación	,263**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	164	164

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

La tabla # 13, muestra que los resultados de la correlación entre creatividad y rendimiento académico fueron bajas, con un valor de $\rho(162) = .263, p = .001$.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

I. CONCLUSION

De acuerdo a los objetivos e hipótesis planteados, la presente investigación busca determinar si la resiliencia y la creatividad están relacionados con el rendimiento académico de estudiantes de 5to de primaria comparados con 3ro de secundaria. Para lo cual, se observaron en los resultados que los niveles de resiliencia destacan porcentajes relativamente elevados en niveles bajos de la misma, teniendo en 3ro de secundaria un 72% y en 5to de primaria un 37,8%, teniendo una mayor prevalencia en secundaria. De igual forma, se observaron porcentajes superiores en niveles bajos de resiliencia según el género, con un 57,7% de la población masculina y un 52,3% de la población femenina, con una relativa diferencia el género masculino presentó mayor porcentaje.

Referente a la creatividad, se observó que la mayoría de los estudiantes de ambos grados presentan un nivel medio. En 5to de primaria, el 65,9% de los estudiantes tienen como resultado un nivel medio de creatividad, mientras que en 3ro de secundaria el porcentaje fue ligeramente menor, con un 54,9%, teniendo un porcentaje relativamente superior en estudiantes de 5to de primaria. Además, en cuanto a género, se observa niveles medios en ambos géneros, con un mayor porcentaje en la población femenina, con un 65.1% a diferencia de la población masculina, con un 55,1%.

Por otro lado, cerca de la mitad de los estudiantes de 5to de primaria, un 47,6% presentan un Desarrollo Pleno en el rendimiento académico es decir, las calificaciones van de 85 a 100 puntos. Mientras que en 3ro de secundaria prevalece un Desarrollo Óptimo en un 54,9% de los estudiantes que presentan calificaciones entre 68 a 84 puntos. Además, al analizar el rendimiento académico según el género se observa que tanto mujeres como varones presentan un Desarrollo Óptimo pero, el género femenino tiene un porcentaje ligeramente mayor, con un 53,5%.

Posteriormente, se seleccionó el análisis estadístico adecuado para observar si la resiliencia y creatividad se relacionan con el rendimiento académico. Para lo cual, primero se realizó un análisis de normalidad, donde las variables de resiliencia, creatividad y rendimiento académico no presentaron una distribución normal según la prueba de Kolmogorov- Smirnov. Por lo que, se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas.

La prueba de chi-cuadrado para comparar dos grupos de muestras independientes, muestra que no hay una relación significativa entre el nivel de resiliencia y nivel de creatividad con el rendimiento académico, tanto en estudiantes de 5to de primaria como en estudiantes de 3ro de secundaria, ya que presentan valores mayores a 0,05. Además, de acuerdo a la correlación Rho de Spearman muestra que tanto la resiliencia como la creatividad tienen correlaciones bajas con el rendimiento académico en ambos grupos estudiados.

En resumen, estos hallazgos sugieren que la resiliencia y la creatividad no parecen tener una influencia directa en el rendimiento académico de los estudiantes de 5to de primaria y 3ro de secundaria. Lo que podría ser causado por la variabilidad que presentaron los niveles de resiliencia, creatividad y rendimiento académico en ambos grupos de estudiantes. Sin embargo, estos resultados resaltan la necesidad de seguir investigando, explorando, considerar la existencia de factores externos que podrían causar correlaciones bajas influyendo en el rendimiento académico, y ser objeto de estudio en futuras investigaciones.

II. RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados y conclusiones presentadas, se recomienda promover el desarrollo de la resiliencia dentro del contexto escolar desde la infancia, tomando en cuenta el entorno familiar y la comunidad de los estudiantes. Ya que, juega un rol importante a lo largo del desarrollo, contribuyendo a enfrentar y superar desafíos académicos y emocionales.

Implementar estrategias pedagógicas que fomenten la creatividad en ambas etapas educativas. Dado que se identificó un nivel de creatividad ligeramente superior en los estudiantes de 5to de primaria en comparación con los estudiantes de 3ro de secundaria. Esto puede incluir actividades de resolución de problemas, proyectos interdisciplinarios y promoción de la expresión artística.

Fomentar la capacitación del plantel docente respecto a estrategias que promuevan la resiliencia y creatividad en las aulas, practicándolas en ellos mismos.

Explorar otras variables que puedan influir en el rendimiento académico de los estudiantes, tales como el entorno familiar, el apoyo educativo, las estrategias de enseñanza, entre otros, tomando en cuenta los diferentes contextos a los cuales están expuestos

Se recomienda continuar con la ejecución de investigaciones relacionadas con la resiliencia y la creatividad en las distintas unidades educativas del país, con el fin de obtener datos significativos, generalizables y completos, de utilidad para el plantel docente, la familia, comunidad científica, etc.

Para enriquecer aún más la comprensión de las relaciones entre resiliencia, creatividad y rendimiento académico, se recomienda realizar investigaciones en poblaciones que han estado expuestas a eventos traumáticos. Ya que, brindarán una amplia variedad de datos estadísticos y permitirán analizar de manera más profunda los niveles de correlación entre variables. Así también, implementar intervenciones psicológicas en contextos escolares respecto a la resiliencia y creatividad, tanto en estudiantes, profesores y familia.

Estas recomendaciones buscan fomentar un enfoque integral en la educación, donde se promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales y se consideren diferentes variables que puedan influir en el rendimiento académico de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Acevedo, V. y Mondragón Ochoa, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 21-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100503>
- Acosta Molina, L., Fernández Aristy, C., Vásquez Almonte, Y. y Veras Lithgow, C. (2018) *Relación entre creatividad y rendimiento académico en educación básica* [Tesis de Maestría, Escuela de organización industrial].
<file:///C:/Users/Perfil/AppData/Local/Temp/pfmrelacioncreatividad.pdf>
- Aguirre Gonzales, A. (2004). *Capacidad y factores asociados a la resiliencia en adolescentes del C.E. Mariscal Andrés Bello Cáceres del Sector IV de Pamplona Alta San Juan de Miraflores 2002* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2683/Aguirre_ga.pdf?sequence=1
- Albán Obando, j. y Calero Miele, J. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Alcaide Risoto, M. (2009) Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica De Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27 – 44.
<http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Aldana Caceres, B. (2018) *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa “San Martín de*

Porres”, Tacna 2017. [Tesis, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Institucional - Universidad Privada de Tacna.

Antolín Alonso, R. (2013) *Motivación y rendimiento escolar en educación primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional - Universidad de Almería.

Becoña, E. (2006) Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125- 146) <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Psicopat-2006-E3EEFE3-E4DF-43B4-C15D-FF038F693092/Documento.pdf>

Belmonte Lillo, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento académico*. [Tesis de pregrado, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10803/120450>

Belmonte Lillo, V. y Parodi, A. (2017) Creatividad y adolescencia: diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *Psychology and education*, 7(3), 177-188). [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71779/1/2017 Belmonte Parodi_EJIHPE.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/71779/1/2017_Belmonte_Parodi_EJIHPE.pdf)

Buck Louis, G., Gray, E., Marcus, M., Ojeda, S., Pescovitz, O., Feldman Witchel, S., Sippell, W., Abbott, D., Soto, A., Tyl, R., Pierre Bouguignon, J., Skakkebaek, N., Swan, S., Golub, M., Wabitsch, M., Toppari, J. y Euling, S. (2008). Environmental factors and puberty timing: Expert panel research needs. *Pediatrics*, (121), 192 - 207. <https://doi.org/10.1542/peds.1813e>

Camarero Suarez, F., Martin Del Buey, F. y Herrero Diez, J. (2000) Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema* 2000, 12(4), 615-622.

<https://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>

Campos Cancino, G. y Palacios Picos, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y sociedad*, (27), 167-183.

https://www.researchgate.net/publication/323999298_La_creatividad_y_sus_componentes

Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=21311917009>

Castejón Costa, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Editorial club universitario. <https://docplayer.es/29337010-Aprendizaje-y-rendimiento-academico-juan-luis-castejon-costa.html>

Chambi Mamani, M. (2017). *La resiliencia y su relación con el rendimiento académico del área de comunicación en los estudiantes del tercer año del nivel secundario de la institución educativa San Martín de Porres del distrito de Paucarpata Arequipa 2015*. [Tesis de pregrado, Universidad de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional - Universidad de San Agustín de Arequipa.

Chipana Santalla, F. (2012) Rendimiento académico. *Scientia revista de investigación*, (1), 83-101. <https://investigacion.uab.edu.bo/pdf/2.5.pdf>

Clark, L., y Tiggemann, M. (2008). Sociocultural and individual psychology predictors of body image in young girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, 44(4), 1124-1134. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1124>

Código niña, niño y adolescente [CNNA]. Ley 548 de 2014. Artículo 2. 17 de julio de 2014 (Bolivia)

Corbalán, Berná, F., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D., Alonso Monreal, C., Tejerina Arreal, M y Limiñana Gras, R. (2015) *Crea. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA.

Córdoba Caro, L., García Preciado, V., Luengo Pérez, L., Vizuete Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 83-96.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322813005>

Costa Román, O. (2017) *Hábitos lectores e inteligencia creativa de los estudiantes de educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
Repositorio Institucional - Universidad Autónoma de Madrid.

Cuesta Moreno, O. y Lora León, M. (2015). La mediación creativa. Un acercamiento a su construcción conceptual. *Revista luciérnaga*, (14), 46-63.
<http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>.

- Cuevas Romero, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of sport and health research*, 5(2), 221-228.
http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf
- De la Cruz Guillen, E. (2020) *Resiliencia y agresividad en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Ventanilla, Callao, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional - Universidad Cesar Vallejo.
- De la Vega Dávalos, Y. (2005) *Análisis del concepto de creatividad en la propuesta educativa de Elliot W. Eisner*. [Tesina, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.51/pdf/22938.pdf>
- Díaz Cevallos, M. (2018) *Percepción del conflicto interparental y resiliencia en estudiantes de 10 a 14 años que asisten al proyecto educativo “Cáritas-Cochapamba”, período 2017-2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/15962>.
- Durán Quintero, A. J. (2013) *Influencia de la creatividad en el rendimiento académico de alumnos españoles de 3º de primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

Elias Alburqueque, V. (2019). *Resiliencia en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de un centro educativo parroquial del cercado de lima 2017*. [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. Repositorio Institucional - Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Erazo, O. (2012) El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.

<file:///C:/Users/Perfil/AppData/Local/Temp/Dialnet->

<ElRendimientoAcademicoUnFenomenoDeMultiplesRelacio-4815141.pdf>

Espinosa Zárate, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo. *Foro de educación*, 17(26), 175-196. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.611>

Esquivias Serrano, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, 5(1), 1-17.

Https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf

Estrada Matallana, L. (2017). *Desarrollo y ciclo vital: niños y adolescentes*. Fundación Universitaria del Área Andina.

<file:///C:/Users/Perfil/AppData/Local/Temp/Desarrollo%20y%20ciclo%20vital-%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>

Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León Del Barco, B. y Polo Del Río, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de

educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación xx1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

Fear, J., Champion, J., Reeslund, K., Forehand, R., Colletti, C., Roberts, L., y Compas, B. (2009). Parental depression and interparental conflict: Children and adolescents' self-blame and coping responses. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 762-766. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4244839/>

Fernández Díaz, J. (2020) *Resiliencia y creatividad: factores predictores del éxito profesional en una muestra multisectorial de población activa*. [Tesis doctoral, Universidad Internacional de la Rioja].
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/10260>

Fuentes, Rodríguez, P. (2013). *Resiliencia en los adolescentes entre 15 y 17 años de edad que asisten al juzgado de primera instancia de la niñez y adolescencia del área metropolitana*. [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar].
<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Fuentes-Paola.pdf>

Garbanzo Vargas, G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>

García Baquerizo, B. (2020) *Resiliencia en estudiantes de secundaria en dos instituciones educativas particulares de la ciudad de Huancavelica, 2020*. [Tesis

de licenciatura, Universidad Peruana los Andes]. Repositorio Institucional -
Universidad Peruana los Andes.

García Vesga, M., y Domínguez de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la
Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica.
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 63-77.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885001>

Garreta Bochaca, J. (Ed.). (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de
la Universitat de Lleida.

Gonzales Arratia, N. (2016). *Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes*.
Ediciones Eón. URL: <https://core.ac.uk>

Guichot Reina, V. y De La Torre Sierra, A. (2019) Emociones y creatividad: una
propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación
infantil. *Cuestiones pedagógicas*, (27), 39-52.
<http://dx.doi.org/10.12795/cp.2018.i27.03>.

Houlberg, B., Henry, C., y Morris, S. (2012). Family interactions, exposure to
violence, and emotion regulation: Perceptions of children and early adolescents
at risk. *Family Relations*, 61(2), 83-296.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1741-3729.2011.00699.x>

Huidobro Salas, T. (2004). Una definición de la creatividad a través del estudio de 24
autores seleccionados. [Tesis doctoral, Universidad Complutense De Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4571/1/t25705.pdf>

Hurtado Olaya, P., García Echeverri, M., Rivera Porras, D. y Forgiony Santos, J. (2018)

Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista espacios*, 39(17), 12.

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p12.pdf>

Kuhn, D. (2006). Do cognitive changes accompany developments in the adolescent

brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59-67.

<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2006.t01-2-.x>

Labarrere Sarduy, A. (2005) Creatividad, aprendizaje creativo y desarrollo del sujeto

creador privado. *SUMMA psicológica UST*, 1(2), 37-47.

<https://doi.org/10.18774/448x.2003.1.10>

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1),

313 – 386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>

Lara Molina, E., Martínez Fernandez, C., Pandolfi Price, P., Penroz Celis, K. Y Díaz, P.

(27 de agosto de 2007). *Resiliencia: la esencia humana de la transformación*

frente a la adversidad. Apsique. <http://www.apsique.cl/node/147>

Lenroot, R. y Giedd, J. (2006). Brain development in children and adolescents: Insights

from anatomical magnetic resonance imaging. *Neuroscience and Biobehavioral*

Reviews, 30(6), 718-729. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.001>

López Torres, V. (2010) Educación y resiliencia: alas de la transformación

social. *Revista electrónica “actualidades investigativas en educación”*,

10(2), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910016>

- Mamani Vilca, F. y Mamani Zapana, L. (2016) “*Resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de la U.E mixta de menores relave de la ciudad de Ayacucho, 2016*”. [Tesis de licenciatura, Universidad nacional de San Agustín]. Repositorio Institucional - Universidad nacional de San Agustín.
- Maque Pérez, F. (2017). “*Resiliencia y agresividad en estudiantes de tercero al quinto grado de educación secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Carabayllo, 2017*”. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional - Universidad César Vallejo.
- Marina, J. (Coord.) (2014) *Creatividad en la educación, educación de la creatividad. Claves para hacer de la creatividad un hábito*. Faros Sant Joan de Déu (Ed). <http://faros.hsjdbcn.org>.
- Martin, I. y Martin, L. (2012). Creatividad y educación. *Revista de ciencias sociales*, (9), 311-351. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744581012>.
- Medina Sánchez, N., Velázquez Tejada, M., Quispe, J. y Aguirre Chávez, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008>
- Miguens, M. (s.f.). *Gestalt y resiliencia en la adversidad argentina*. [Http://www.transpersonalpsycho.com.ar/biblioteca/resiliencia.htm](http://www.transpersonalpsycho.com.ar/biblioteca/resiliencia.htm).

Ministerio de educación (2014). *Unidad de formación nro. 7 “Evaluación participativa en los procesos educativos”*.

<https://edufisicaesfmms.files.wordpress.com/2017/03/uf7.pdf>

Morales Sánchez, L., Morales Sánchez, V. y Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista electrónica: humanidades, tecnología y ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, (15), 1-5. [http://revistaelectronica-](http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf)

[ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf](http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf)

Moreno Hernández, A. (2007) *La adolescencia*. Editorial UOC.

<https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/110987>

Muñoz Garrido, V. y De Pedro Sotelo, F. (2005) Educar para la resiliencia. Un Cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A/16059>.

Navarro Lozano, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11009/NavarroLozano.pdf>

Nina Estrella, R. (2018) Procesos psicológicos de la migración: aculturación, estrés y resiliencia. *PSIQUE, Boletín Científico Sapiens Research*, 8(2), 29-37.

<https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/282/250>

Nucci, L., Hasebe, Y., y Lins Dyer, M. (2005). Adolescent psychological well-being and parental control. J. Smetana (Ed.), *Changing boundaries of parental*

authority during adolescence (New Directions for Child and Adolescent Development, (108), pp. 17- 30). Jossey-Bass.

Núñez Cartes, N., Parra Rosas, M., Villalta Paucar, M. y Reyes Reyes, F. (2009).

Factores resilientes en adolescentes de contexto de alta vulnerabilidad escolar en la ciudad de concepción, Chile. *Ciencia y Aprendizaje*, 1(1), 41-63.

https://www.researchgate.net/profile/Marco-Villalta/publication/276279212_RESILIENT_FACTORS_IN_TEENAGERS_WITH_HIGH_VULNERABILITY_SCHOOLING_IN_THE_CITY_OF_CONCEPCION_CHILE/links/555569b308ae6943a871c560/RESILIENT-FACTORS-IN-TEENAGERS-WITH-HIGH-VULNERABILITY-SCHOOLING-IN-THE-CITY-OF-CONCEPCION-CHILE.pdf

Ortega Gonzales, Z. y Mijares Llamozas, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Revista Científica Electrónica De Ciencias Humanas*, 39 (13), 30-43.

<http://www.revistaorbis.org/pdf/39/art3.pdf>

Ortunio, M. y Guevara, H. (2016). Aproximación teórica al constructo resiliencia.

Comunidad y salud, 14(2), 96-105.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375749517012>

Papalia, D. y Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano*, McGraw-Hill Education.

https://www.academia.edu/23288132/desarrollo_humano._papalia_12a_edici%c3%b3n?auto=download

Parra Rodríguez, J. (2010). Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y deprivación social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8(1), 455–479.

[Http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079022](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079022)

Pérez Omaña, A. (2015). *Creatividad en alumnos de primaria: evaluación e intervención*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

[https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182243/DPETP_Garc
c%c3%ada-
P%c3%a9rezOma%b1aA_CreatividadEducaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&
isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182243/DPETP_Garc%c3%ada-P%a9rezOma%b1aA_CreatividadEducaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Prado Solis, M., Becerra Quiñonez, W. y Torres Estacio, C. (2017) Resiliencia y educación, dualidad conceptual inseparable. *Polo del conocimiento*, 2(3), 145-161. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v2i1.325>

Ramírez Fuentes, M. (2010). *Teorías implícitas de la creatividad y formación docente*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/22806/TIRF.pdf?sequence>

Real Academia Española. (s.f.). Resiliencia. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 15 de febrero de 2022, de <https://dle.rae.es/resiliencia>

Reyes de León, A., y Robledo Guzmán, N. (2013). *Identificación de estudiantes con habilidades resilientes y su relación con el rendimiento académico*. [Tesis de

licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://200.23.113.51/pdf/29590.pdf>

Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista mexicana de pediatría*, 75(1), 29-34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>

Rodríguez Piaggio, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n80/v26n80a14.pdf>

Rodríguez Estrada, M. (2006/2007). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos del desarrollo*. Trillas. <https://creatividadfref.files.wordpress.com/2017/11/manual-de-la-creatividad.pdf>

Rodríguez Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros, I., Fernández Zabala, A. y Revuelta, L.

(2015) Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.09.001>

Romero Pérez, J. y Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje:*

unificación de criterios diagnósticos TECHNOGRAPHIC, S.L.

https://www.uma.es/media/files/libro_i.pdf

Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad y en educación infantil*.

[Tesis doctoral, Universidad de Málaga].

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4618/TDR_RUIZ_GUTIERREZ.pdf

Ruiz Román, C., Juárez Pérez, J. y Molina Cuesta. L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232.

<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.432981>

Saavedra Guajardo, E, y Castro Rios, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E) para niños entre 9 y 14 años*. CEANIM.

https://www.academia.edu/29673500/Escala_de_Resiliencia_Escolar_E_R_E_Para_ni%C3%B1os_entre_9_y_14_a%C3%B1os

Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. Prentice Hall.

file:///C:/Users/Perfil/AppData/Local/Temp/M%C3%A9todos_de_investigacion.pdf

Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. MCGRAWHILL.

https://www.academia.edu/28350639/Psicologia_del_desarrollo_en_la_adolescencia_9a_ed_Santrock_1

Sebastián, V. (2012). Autoestima y auto concepto docente. *PHAINOMENON*, 1(11), 23-34.

<https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo%202.pdf>

Summo, S., Voisin, S. y Téllez Méndez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 83-98.

<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.177>

Tristán López, A. y Mendoza González, L. (2016) Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34 (1), 147-183.

<http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.006>

Tuc Méndez, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar].

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>

Villarroel Serrate, W. (2020). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de 6to de secundaria de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Itati. [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional - Universidad Mayor de San Andrés.

Waxman, H., Gray, J., y Padrón, Y. (2003). Review of Research on Educational Resilience. *CREDE. Center for Research on Education, Diversity & Excellence*. (11), 1-28.

https://escholarship.org/content/qt7x695885/qt7x695885_noSplash_aaf464d4631ff846687c455222cc5532.pdf?t=krn9ko