



Psicumex

ISSN: 2007-5936

Universidad de Sonora, Consorcio de Universidades Mexicanas A.C.

Grimaldo Salazar, Edgar; Rodríguez Reyes, Italia Valeria; Galván Ruiz, Jeanette Leticia; Bello León, Minerva; Méndez, Mirna García; Chávez Soto, Blanca Ivet
Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria
Psicumex, vol. 12, e440, 2022, Enero-Diciembre
Universidad de Sonora, Consorcio de Universidades Mexicanas A.C.

DOI: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=667873518007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículos

Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria

Associations between creativity and academic self-concept in elementary school students

Edgar Grimaldo Salazar, Italia Valeria Rodríguez Reyes, Jeanette Leticia Galván Ruiz, Minerva Bello León, Mirna García Méndez y Blanca Ivet Chávez Soto

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivos analizar la relación entre creatividad y autoconcepto académico, así como identificar diferencias por sexo de las variables de estudio en niños de tercero a sexto grado de primaria. La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 269 estudiantes de una escuela pública ubicada en Nezahualcóyotl, Estado de México. Todos fueron evaluados con la escala de autoconcepto académico y la prueba de pensamiento creativo figural A. Al analizar los resultados, se encontró una asociación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y la creatividad ($r = 0.2^{**}$, $p < 0.01$), y dos correlaciones negativas del autoconcepto académico, una con el indicador de títulos ($r = -0.2^{**}$, $p < 0.01$) y otra con el de cierre ($r = -0.3^{**}$, $p < 0.01$). En cuanto a la variable sexo, con la prueba t de Student se encontró que las niñas mostraron puntajes más altos de creatividad en comparación con los niños ($t = -3.008$, $p = 0.00$). Se concluye que la percepción de los niños, respecto a su capacidad como estudiantes, representa un elemento importante para el desarrollo del pensamiento creativo.

Palabras clave: estudiantes de primaria, fluidez, originalidad, elaboración, autoconcepto

Autores

Edgar Grimaldo Salazar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8635-187X>

Italia Valeria Rodríguez Reyes.

Jeanette Leticia Galván Ruiz

Minerva Bello León

Mirna García Méndez.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2334-0740>

Blanca Ivet Chávez Soto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-2351>

Autor para correspondencia: Edgar Grimaldo Salazar edgar.salazar.ctn@comunidad.unam.mx

Abstract

This research aimed to analyze the relationship between creativity and academic self-concept as well as to identify differences by sex for study variables among 3rd to 6th grade students. A non-probabilistic convenience sample included 269 public school students located in Nezahualcóyotl, Estado de México. The study administered the Academic Self-concept Scale and the Figural version of the Torrance Test of Creative Thinking. Results showed a statistically significant correlation between academic self-concept levels and creativity skills such as originality, title, and closure. Regarding sex differences, a t test found higher scores in creativity for girls than boys ($t = -3.008$, $p = 0.003$). It is concluded that the perception children have of their own abilities as students represents an important element for the development of creative thinking.

Key words: primary school students, fluency, originality, elaboration, self-perception.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440>

Recibido 06 – Abril- 2021

Aceptado 08 – Agosto - 2022

Publicado 05 – Octubre - 2022



Introducción

La creatividad es un constructo que se vincula con varios procesos cognoscitivos, ya que se enriquece a través de las diferentes experiencias sociales, culturales y educativas; además, se expresa en distintas esferas del ser humano (Lehmkuhl *et al.*, 2021, Velásquez Burgos *et al.*, 2010; Medina Sánchez *et al.*, 2017). En cuanto a su definición, esta se ha dado de acuerdo con el momento histórico en el que se desarrolla el individuo (Guilera, 2011). De esta manera, los conceptos se han ubicado en algunas perspectivas empíricas, como la creación o inspiración, hasta otras más científicas que la vinculan con la originalidad o la generación de productos de utilidad social (Chávez Soto, 2014).

Para Sternberg *et al.* (2010), el primer enfoque teórico que abordó la creatividad durante el siglo XX fue el psicoanálisis, el cual se basó en la idea de que esta variable surgía de la tensión que se origina entre la realidad consciente y los procesos inconscientes del individuo, además reconocieron que las personas creativas, como los escritores o los artistas, desarrollaban trabajos originales para exponer sus diferentes anhelos inconscientes con el deseo que estos fueran aceptados por la sociedad.

Las primeras investigaciones empíricas sobre la creatividad surgieron en la década de 1950 y uno de sus mayores exponentes fue Guilford, quien identificó como características de este proceso a la fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, que son elementos indispensables para la resolución de problemas, formulación de hipótesis, redefinición de ideas, procesos de análisis, síntesis, capacidad de expresión y comunicación de ideas (Jenaro-Río *et al.*, 2019; Piya-Amornphan *et al.*, 2020). A partir de esta postura, la creatividad se definió como la capacidad para producir distintas alternativas con base en la información, lo cual la convierte en el elemento principal del pensamiento divergente (Chávez Soto, 2014). Sobre esta misma línea, Wechsler (2006) consideró que Torrance amplió el concepto al conceptualizarla como:

El proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a la falta de armonía; de reunir la información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o



formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y, finalmente, de comunicar los resultados. (p. 13)

Torrance (1977) estableció que los indicadores de la creatividad eran los siguientes:

- **Fluidez:** Capacidad de evocar muchas y diversas ideas, opiniones o hipótesis para la solución de problemas.
- **Flexibilidad:** Es la habilidad de adaptarse a las instrucciones o condiciones cambiantes, así como de para utilizar varios enfoques o campos semánticos en el planteamiento de ideas o soluciones.
- **Originalidad:** Es la capacidad de plantear ideas, opiniones, hipótesis o soluciones que se encuentren fuera de lo común, de lo esperado o establecido en el grupo o contexto en el cual se desenvuelve la persona.
- **Elaboración:** Aptitud de agregar detalles o especificaciones a las ideas o soluciones planteadas.

Posteriormente se añadieron dos indicadores más (Torrance, 2008):

- **Títulos:** Capacidad de crear alternativas que capten la idea principal del dibujo, lo cual se vincula con la capacidad de síntesis y con la abstracción del pensamiento.
- **Cierre:** Habilidad para producir ideas o soluciones que permitan la posibilidad de continuar su desarrollo con imágenes intensas o detalles adicionales al estímulo.

Con estas definiciones se observó que el concepto ha evolucionado y que existen elementos que se perciben de manera constante, como la novedad y la aportación, las cuales abarcan cuatro aspectos que influyen en el pensamiento creativo: autor, producto, proceso y dimensión social y cultural (Guilera, 2011, Jenaro-Río *et al.*, 2019; Katz y Stupel, 2015; Lugo Mawang *et al.*, 2019). De igual forma, Runco y Jaeger (2012) plantearon la creatividad como un concepto bipartito que requiere de los siguientes elementos:

- **Originalidad:** Es algo que se considera como inusual, nuevo y único.
- **Efectividad:** El valor o aportación que el autor provee con su producto original.



Sin embargo, estas características no son suficientes por sí solas, puesto que algo puede ser novedoso, pero no útil, o viceversa. De ahí que, cuando se crea un producto, se debe pensar si este es pertinente o resuelve algún problema de carácter social. Estas dos últimas variables han sido definidas como dos tipos de pensamiento: el divergente, que ayuda a encontrar respuestas originales; y el convergente, que está más orientado a descubrir una respuesta correcta, no obstante, ambos requieren de otros procesos adicionales, tales como la independencia de carácter y la determinación, los cuales son factores socio afectivos (Velásquez Burgos *et al.*, 2010).

En el contexto de la educación, la creatividad es esencial en el desarrollo del individuo. Por ejemplo, para aprender, el niño emplea el ensayo-error, la manipulación-observación que le permiten descubrir el conocimiento y generar nuevas asociaciones entre los conceptos, es aquí donde emergen sus habilidades creativas, principalmente, en la etapa de educación básica (Calzada Muñoz, 2013; Jenaro-Río *et al.*, 2019). Es por ello, que las prácticas escolares contribuyen a incorporar al niño de forma activa a la dinámica educativa con el propósito de facilitar su desarrollo y emplear su creatividad. Es así como el docente debe crear alternativas eficaces para motivar a los estudiantes y favorecer el pensamiento divergente como algo universal, debido a que este no es una virtud especial de ciertas personas, sino una capacidad que tienen todos los seres humanos, en menor o mayor nivel, lo que la hace susceptible a desarrollarse (Franco Justo, 2006, Dere, 2019, Jenaro-Río *et al.*, 2019).

En un sentido más amplio, Guilera (2011) planteó que “si el sistema educativo de un país está enfocado a educar y promover la creatividad de las personas desde la infancia hasta los niveles universitarios más altos, se producirá el efecto multiplicador de un triángulo virtuoso” (p. 26). Dicho triángulo está conformado por los individuos, el sistema escolar y la cultura establecida por la sociedad, los cuales se relacionan y confluyen para retroalimentarse continuamente. En palabras del autor:



la creatividad de una persona radica en la conjunción de una actitud, un conjunto de aptitudes y una manera de trabajar siguiendo un conjunto de reglas, técnicas y métodos... Es siempre la sociedad a través de sus expertos en la materia particular de que se trate, y no el autor, quien evalúa y determina el valor social que se le otorga al autor y a sus obras. (p. 31)

Autoconcepto académico

De forma paralela a la evolución cognitiva del niño también progresa su afectividad, teniendo una especial importancia el desarrollo del concepto de sí mismo (Franco Justo, 2006). Cuando una persona reconoce sus propias capacidades tiene la oportunidad de experimentar nuevas vivencias y plantearse expectativas del futuro de acuerdo con su propia visión (de la Torre García, 2005). Respecto a esto, Campo Ternerá (2014) reconoció que los primeros años de vida de un individuo son esenciales porque ayudan a estructurar y afianzar distintos factores de la personalidad, dentro de los cuales se encuentra el autoconcepto, que, en términos generales, se relaciona con la representación interna y cognitiva que tiene de sí mismo el individuo.

Por esta razón, se ha considerado que el niño paulatinamente adquiere una visión cada vez más compleja de sí mismo a través de sus éxitos y fracasos, lo cual le ayuda a reconocer sus propias capacidades (Campo Ternerá, 2014). Asimismo, Franco Justo (2006) definió el autoconcepto como el conocimiento que tiene el individuo sobre sus propias habilidades a partir del ambiente en el cual se desarrolla; por lo tanto, esta capacidad le ayuda a diferenciarse de los otros. Dentro de la psicología, se ha estudiado esta variable como un factor que explica diversos comportamientos, como los hábitos saludables (Simms *et al.*, 2014), pero aún es necesario investigar sus implicaciones en diferentes ámbitos educativos y sociales (Yeung *et al.*, 2013).

El autoconcepto también se ha considerado como un sistema multidimensional, lo que implica un desarrollo diferente para cada individuo (Ibarra *et al.*, 2014). De ahí, que se perciba como una construcción cognoscitiva que tiene componentes genéticos, el cual se retroalimenta con las experiencias que tienen las



personas a lo largo de su vida y en sus distintos contextos (Garaigordobil y Berrueco, 2007). Por esta razón, se mencionó que el autoconocimiento se favorece de la relación que tiene la persona con su ambiente. Es decir, a partir de la evaluación constante que el individuo hace sobre sus propias capacidades con base en las experiencias adquiridas en sus contextos familiar, escolar y social, que le ayudan a incorporar diversos e inusuales elementos que le permiten la construcción continua de su autopercepción (Martín González, 2014).

Los investigadores en un inicio consideraron que el autoconcepto era un todo global e indivisible, o unifactorial, pero con el paso de los años se definió como un constructo multidimensional. Es así como se plantearon dos modelos, de los cuales, el más difundido ha sido el de Shavelson et al. (1976), quienes sugirieron una organización jerárquica que tiene en el nivel superior el autoconocimiento general conformado por dos componentes:

- No académico: Está compuesto por factores sociales, emocionales y físicos (Marsh y Craven, 2006).
- Académico: Hace referencia a la imagen que el niño posee acerca de sí mismo como estudiante, es decir, la percepción que tiene sobre sus capacidades, aptitudes y fortalezas que presenta para afrontar los retos académicos y lograr los objetivos de aprendizaje en el contexto escolar (García y Musitu, 2009).

En la actualidad, la evidencia empírica permitió reconocer la relación del autoconcepto académico con aspectos de la vida del niño, como el bienestar psicológico, los resultados escolares, el rendimiento educativo y los éxitos del estudiante (de la Luz González *et al.*, 2012; Marsh y Craven, 2006). Su importancia en el ámbito escolar radica en su influencia en el desempeño cognitivo apropiado, porque se relaciona directamente en los procesos y adquisición del aprendizaje, en las expectativas de los alumnos, en la autorregulación de estrategias cognitivas y, a la vez, actúa como modulador de la conducta (Chávez Soto, 2014; Zimmerman, 2000).

Autores como Chávez Soto et al. (2014a) reportaron que los estudiantes con un elevado autoconcepto académico tienen un mejor desarrollo de sus habilidades innatas. En este sentido, Amezcua Pretel y Fernández



(2000) encontraron que los niños con bajo nivel de autoconcepto académico presentaron menos confianza en sus capacidades como estudiantes, por tanto, subestiman sus habilidades y esto les ocasiona ansiedad o estrés (Ommundsen *et al.*, 2005).

Recientemente, se ha establecido que el autoconcepto académico se conforma por cuatro factores: autorregulación, habilidades intelectuales generales, motivación y creatividad. Destaca el papel de la autorregulación como factor importante para que los estudiantes potencien sus estrategias de aprendizaje, las planeen, monitoreen y valoren, lo que a su vez se vincula con un alto rendimiento escolar y esto ayuda a mejorar su autoconcepto (Ordaz-Villegas *et al.*, 2013; Zimmerman, 2000).

En cuanto a la variable sexo, los resultados de las investigaciones con población de habla hispana son dispares ya que, por ejemplo, García y Musitu (2009), Goñi *et al.* (2012) y Reynoso *et al.* (2018) encontraron que los hombres obtienen mejores puntajes con respecto a su autoevaluación, mientras que Chávez Soto (2019) y Padilla Carmona *et al.* (2010) mencionan que las mujeres presentan niveles más elevados. Por otro lado, Amezcua Membrilla y Pichardo Martínez (2000) e Ibarra Aguirre y Jacobo García (2016) no apreciaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la variable sexo, pero observaron que los niveles de autoconcepto académico disminuían durante la adolescencia.

Correlato entre creatividad y autoconcepto académico

En general, se acepta la existencia de una relación entre creatividad y autoconcepto académico, pero la disyuntiva reside en determinar cuál de dichas variables antecede a la otra. La principal premisa en relación con este tema es que tener un autoconcepto positivo fortalece la capacidad creativa del individuo (Franco Justo, 2006). Ommundsen *et al.* (2005) encontraron que una variable importante en el desarrollo del potencial creativo es la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana. En su estudio, observaron que aquellos estudiantes que tenían un autoconcepto positivo aplicaron de manera distinta el aprendizaje que tenían de su



entorno escolar, lo cual los retroalimentó en relación con su desempeño. Para Franco Justo (2006), estos resultados confirmaron la relación entre la expresión creativa y la confianza de las personas con respecto a sus propias capacidades, y señaló lo siguiente:

- Los individuos con más confianza en sus habilidades expresaron con mayor facilidad su creatividad en comparación con los que presentaron niveles bajos.
- Las personas que lograron expresar su capacidad creativa tenían una mayor seguridad y confianza en sí mismos.

Otros autores como Velásquez et al. (2010) reconocieron que existen “barreras que enfrentan las personas para desarrollar su actividad creativa, tales como: la falta de motivación, de conocimiento, el miedo al fracaso, la inestabilidad grupal y personal y la desconfianza generalizada” (p. 328). En este mismo sentido, Guiler (2011) reportó que, para crear, hace falta tener una autoestima alta, además se ha observado que una característica común de las personas creativas es el valor positivo que le atribuyen a sus aptitudes; deben confiar en ellas para lograr el éxito. Asimismo, el autor señaló que la autoestima es un principio dinámico del crecimiento y perfeccionamiento personal que a la vez se va reforzando con los logros alcanzados. Por eso afirmó que, a mayor autoestima, más creatividad y viceversa.

En los trabajos hechos por Lugo Mawang et al. (2019), se encontró que había una asociación importante entre el autoconcepto y la creatividad en el área musical, además las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en ambas variables en comparación con los hombres. Por su parte, Katz y Stupel (2015) indicaron que la creatividad matemática se vincula directamente con la metacognición, la autorregulación y la autoeficacia. Los resultados anteriores sugieren que, independientemente del área en la cual se evalúa, se observan asociaciones importantes entre la creatividad y la autoevaluación de los estudiantes.

En México, han destacado las investigaciones sobre autoconcepto físico y académico en adolescentes. Los resultados permitieron reconocer que los alumnos con altos niveles de autoconcepto académico



valoraban sus capacidades, aceptaban retos, asumían riesgos, probaban cosas nuevas, creaban numerosas estrategias cognitivas, poseían una alta motivación para completar tareas académicas difíciles y establecían objetivos más ambiciosos (Bong y Skaalvik, 2003; Gaeta González y Cavazos Arroyo, 2017).

Mclaughlin (1999 como se citó en Martín González, 2014) aludió que las actividades creativas promueven un ambiente de motivación y mayor participación, en consecuencia, influyen en un mejor autoconcepto, elevado rendimiento académico, desarrollo de habilidades sociales y personales. Esto coincide con otros hallazgos, en los que los estudiantes con puntajes bajos de autoconcepto académico mostraron una menor confianza en sus aptitudes académicas, subvaloraron su talento y evitaron situaciones que causaban ansiedad (Amezcu Pretel y Fernández, 2000; Ommundsen *et al.*, 2005).

Para Franco Justo (2006), es importante que los niños sean capaces de reconocer sus propias capacidades a través de su interacción con el medio educativo para desarrollar su autoconcepto académico y, de esta manera, facilitar la adquisición de sus propias potencialidades, entre ellas, la creatividad. Si bien, existe una disyuntiva respecto a qué variable antecede a la otra. Duarte (2004) planteó la importancia de investigar el desarrollo de la creatividad en el ámbito escolar y su vínculo con otras variables socio afectivas, pues en los estudiantes de nivel básico solo se ha trabajado el pensamiento creativo asociado con el aspecto artístico y se han dejado de lado otros aspectos de la esfera emocional (Chávez Soto, 2019). Es por ello, que la presente investigación tiene dos objetivos: a) reconocer si existe relación entre la creatividad y el autoconcepto académico en niños de primaria y b) observar si hay diferencias en los niveles de creatividad y autoconcepto académico de acuerdo con el sexo de los estudiantes.



Metodología

Tipo de estudio

El presente estudio es una investigación transversal de corte cuantitativo, debido a que se obtuvieron los datos en un sólo momento de aplicación. Es de tipo comparativo dado que se realizaron análisis de comparación entre las variables, y correlacional, en cuanto se buscó conocer el grado de relación entre las dos variables (Kerlinger y Lee, 2001).

Participantes

Se trabajó con 269 estudiantes (125 del sexo masculino y 144 mujeres) elegidos de forma no aleatoria por conveniencia, que cursaban de tercero a sexto grado en una escuela primaria pública ubicada en el Estado de México (ver Tabla 1), con un rango de edad de ocho años a once años ($M_{\text{edad}} = 9.51$).

Tabla 1

Número de niños participantes en el estudio por sexo y grado

	Grado				Total
	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	
Hombres	27	30	31	37	125
Mujeres	38	33	37	36	144
Total	65	63	68	73	269

Instrumentos

Escala de Autoconcepto Académico (Chávez Soto, 2014): Con un índice de alfa de Cronbach de 0.84. El instrumento consta de 36 ítems que tienen un formato de respuesta tipo Likert con siete opciones. Las preguntas indagan sobre el autoconocimiento que tienen los niños de su rendimiento académico en las materias escolares (matemáticas, español, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística).

Prueba de Pensamiento Creativo versión Figural A de Torrance: El instrumento fue validado para su uso en niños de edad escolar por Zacatelco Ramírez et al. (2011), donde obtuvo un índice de confiabilidad



de 0.90. Consta de tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), a través de las cuales se califican cinco indicadores (fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en el Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. En un primer acercamiento se solicitó el asentimiento de las autoridades escolares y el consentimiento informado de los padres, coordinando con los profesores los horarios para las aplicaciones de los instrumentos.

Se llevaron a cabo dos sesiones para administrar las pruebas y se realizó el siguiente proceso en cada grupo escolar:

1. Primera sesión: Se aplicó la prueba de pensamiento creativo versión figural A de Torrance, se proporcionó a cada estudiante un cuadernillo y se dieron las indicaciones para la elaboración de los dibujos, el tiempo aproximado fue de 40 minutos.
2. Segunda sesión: Se asistió al grupo de clase asignado y se proporcionó a cada niño la escala de autoconcepto académico. El aplicador leyó las instrucciones y cuando estas fueron comprendidas por los estudiantes la contestaron de manera individual.

Análisis estadístico

Se realizó la base con los resultados de los niños en el programa estadístico SPSS (versión 22) que permitió hacer los siguientes procedimientos estadísticos: para conocer la relación entre la creatividad y el autoconcepto académico, se empleó la correlación de Pearson. Para determinar si existían diferencias entre los puntajes de creatividad por niveles de autoconcepto académico, se empleó una ANOVA de una vía. Y, para identificar las posibles diferencias de acuerdo con el sexo de los estudiantes, se realizó una prueba paramétrica *t* de Student para muestras independientes.



Resultados

Resultados de la correlación

Para analizar la relación entre las variables en estudio, se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson, con el cual se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y la originalidad, además de dos asociaciones negativas y significativas entre el título y el cierre con el autoconcepto académico. Los niveles generales de pensamiento creativo y los indicadores de elaboración y fluidez no mostraron correlaciones con el autoconcepto académico (ver Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones de autoconcepto académico con los indicadores creatividad

1	Pensamiento creativo	Originalidad	Elaboración	Titulo	Fluidez	Cierre	Autoconcepto académico
1. Pensamiento creativo	1	0.8**	0.61**	0.38**	0.82**	0.45**	0.02
2. Originalidad		1	0.47**	0.03	0.68**	0.22**	0.2**
3. Elaboración			1	0.12*	0.32**	0.41**	0.0
4. Título				1	0.16**	0.20**	-0.2**
5. Fluidez					1	0.08	0.07
6. Cierre						1	-0.3**
7. Autoconcepto académico							1

Nota: *p < .05 **p < .01

Resultados de la ANOVA

Se realizó una ANOVA de una vía para determinar si existían diferencias entre los puntajes de creatividad de acuerdo con el nivel de autoconcepto académico de los estudiantes. Para este procedimiento, se obtuvieron los percentiles 25 (puntuación de 109) y 75 (valor de 168) de la muestra y se organizó a los niños en tres grupos:

- Bajo: 70 estudiantes con bajos niveles de autoconcepto académico al obtener puntuaciones iguales o menores al centil 25.



- Promedio: 131 niños con puntuaciones dentro del promedio en la prueba de autoconcepto.
- Alto: 68 alumnos que presentaron autoconcepto académico positivo al tener valores iguales o superiores al percentil 75.

Posteriormente, los resultados se analizaron mediante una ANOVA de una vía con la cual se reportaron diferencias significativas entre los tres grupos en los indicadores de Originalidad ($F_{(2, 269)} = 7.53, p = .00$), Títulos ($F_{(2, 269)} = 8.56, p = .00$) y Cierre ($F_{(2, 269)} = 37.98, p = .00$) a favor de los alumnos con autoconcepto académico positivo. Mientras que para los indicadores Elaboración ($F_{(2, 269)} = 1.29, p = .27$), Fluidez ($F_{(2, 269)} = 1.72, p = .18$) y puntaje total ($F_{(2, 269)} = 2.126, p = 0.121$) no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 3

Medias de puntaje en los indicadores de creatividad por niveles de autoconcepto académico

Grupo Indicador	Nivel de autoconcepto		
	BAJO	PROMEDIO	ALTO
Originalidad	M = 12.33	M= 14.9	M= 17.4
	D.E. = 5.73	D.E.= 8.01	D.E.=8.67
Elaboración	M= 6.23	M= 6.31	M= 6.88
	D.E.= 2.07	D.E.=2.86	D.E.=2.9
Títulos	M= 5.94	M= 3.6	M= 3.34
	D.E.=5.13	D.E.=3.68	D.E.=4.26
Fluidez	M= 16.29	M= 16.95	M= 18.62
	D.E.=6.91	D.E.=8.08	D.E.=7.61
Cierre	M= 7.57	M= 3.08	M= 3.87
	D.E.= 3.85	D.E.= 3.34	D.E.= 3.56
Creatividad	M= 48.35	M= 44.83	M= 50.10
	D.E.=18.88	D.E.=17.61	D.E.=18.19

Nota: * $p < .05$

Al analizar los resultados con la prueba *post hoc* de Scheffe, se observó (ver Tabla 3) que las diferencias en el indicador *originalidad* se presentaron entre el grupo con puntaje alto y el grupo con puntaje bajo ($I-J_{originalidad} = 5.06, p = .00$). Mientras que en los indicadores *título* y *cierre* se encontraron niveles más



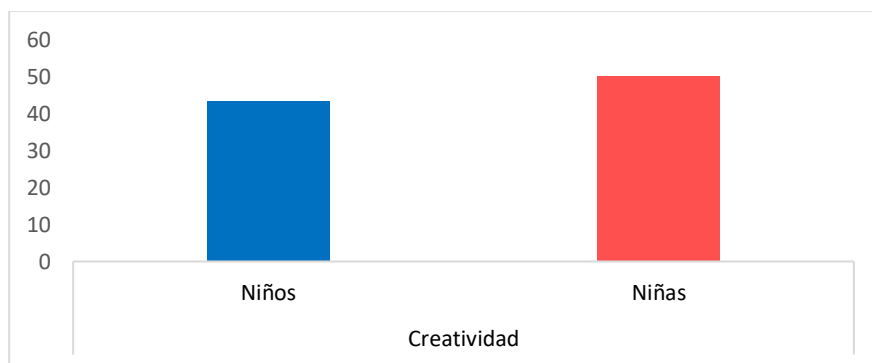
altos en el grupo con puntaje bajo en comparación con los grupos puntaje promedio ($I\text{-}J_{\text{título}} = 2.34, p = .00$; $I\text{-}J_{\text{cierre}} = 4.49, p = .00$) y puntaje alto ($I\text{-}J_{\text{título}} = 2.60, p = .00$; $I\text{-}J_{\text{cierre}} = 3.70, p = .00$).

Resultados de la prueba t de Student

Por último, para analizar las diferencias por sexo de los puntajes totales de autoconcepto académico y creatividad, se realizó la prueba t de Student para muestras independientes. Los datos arrojaron diferencias significativas (ver Figura 1) para las medidas de pensamiento creativo ($t = -3.00, p = .00$) a favor de las niñas ($M_{\text{creatividad}} = 50.14$) en comparación con los niños ($M_{\text{creatividad}} = 43.52$).

Figura 1

Diferencias por sexo de autoconcepto y pensamiento creativo

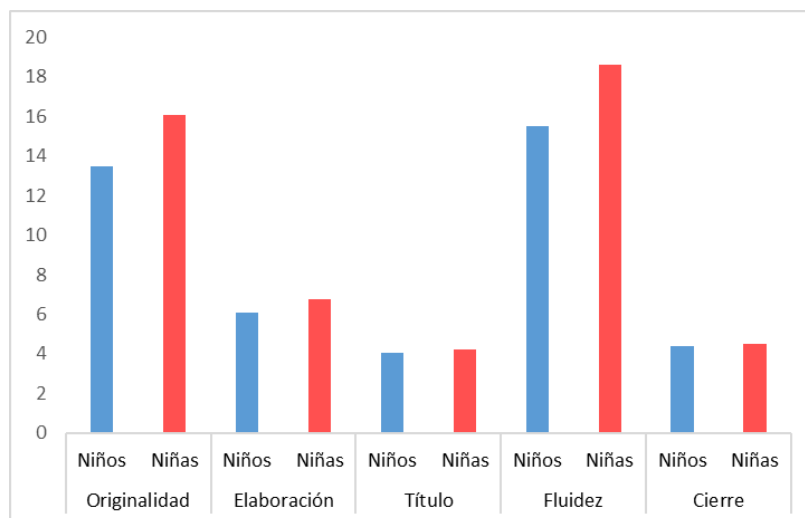


Para obtener las diferencias de los indicadores de creatividad en niños y niñas, se hizo una prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados arrojan diferencias significativas (figura 2) en originalidad ($M_{\text{niños}} = 13.5, M_{\text{niñas}} = 16.05, t = -2.68, p = .00$), elaboración ($M_{\text{niños}} = 6.06, M_{\text{niñas}} = 6.75, t = -2.09, p = .03$) y fluidez ($M_{\text{niños}} = 15.5, M_{\text{niñas}} = 18.6, t = -3.26, p = .00$).



Figura 2

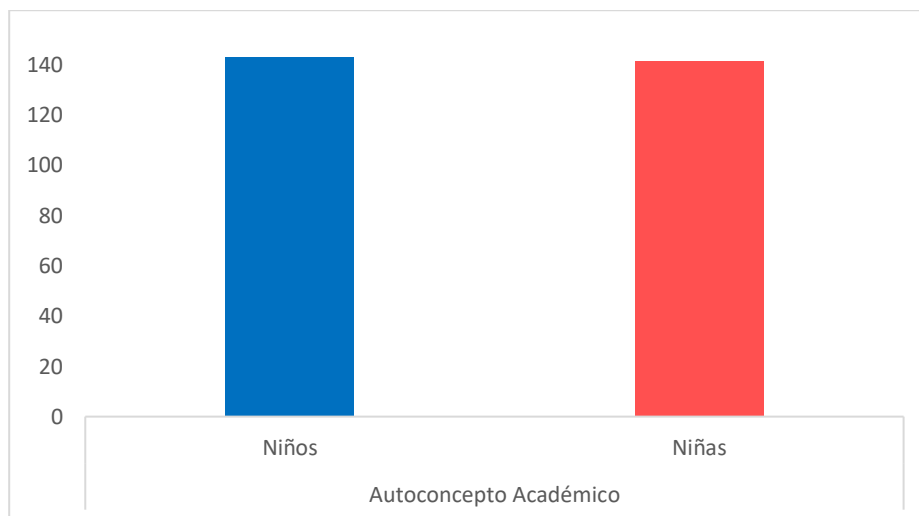
Diferencias de las medias por sexo de los indicadores de creatividad



Se empleó la prueba t de Student para determinar si existían diferencias por sexo en la variable autoconcepto académico. Los resultados permitieron observar (ver Figura 3) que no se encontraron diferencias significativas ($t = 0.43$, $p = .66$) entre niños ($M = 143.17$) y niñas ($M = 141.25$).

Figura 3

Diferencias por sexo de autoconcepto y pensamiento creativo



Discusión

En los últimos años, los investigadores han destacado el papel activo de los estudiantes para adquirir su propio aprendizaje. Es así como se reconoce que existen factores cognitivos, motivacionales y emocionales que se interrelacionan para favorecer el desarrollo individual dentro del contexto escolar. Bajo esta temática, es importante identificar la influencia de algunas variables personales que permean el rendimiento académico. Para Martín González (2014) y Plata Zanatta et al. (2014) la resiliencia, independencia, capacidad de relacionarse con los demás, confianza en sí mismo y creatividad son elementos clave para entender la forma en que aprenden los estudiantes. Con base en lo anterior, para la presente investigación se tomaron en consideración dos objetivos: el primero, hace referencia al posible vínculo entre la creatividad y el autoconcepto académico; el segundo, se pretendió analizar las diferencias en los niveles de creatividad y autoconcepto académico de acuerdo con el sexo de los estudiantes.

Con respecto al primer objetivo, los hallazgos de este estudio permitieron reconocer que los niños con autoconcepto académico positivo se caracterizaron por realizar dibujos con ideas novedosas, inusuales, que se alejan de lo obvio, lo cual es interesante, ya que esta capacidad se relaciona con la creación de alternativas más allá de lo habitual. Estos resultados concuerdan con Chávez Soto et al. (2014b) al reconocer que los estudiantes que se percibieron seguros de sí mismos en sus actividades escolares fueron capaces de diseñar ideas originales y realizaron sin inhibiciones dibujos poco comunes. Acerca de esto, Jenaro y colaboradores (2019) señalaron que la originalidad implica plantearse algo nuevo, innovar, redescubrir distintas opciones o alternativas; por lo tanto, se expresa en el resultado final del producto y se considera una habilidad trascendente para la sociedad, debido a que las personas son quienes reconocen el valor de la aportación elaborada.



Fue interesante encontrar que los niños con bajo autoconcepto académico realizaron títulos interesantes con ideas abstractas e imaginativas; esto sugiere una mayor capacidad en el área verbal. También se observó que, aun cuando hicieron una menor cantidad de dibujos, estos mostraron más detalles adicionales al estímulo. Esto indicó altos niveles de perseverancia, al mantenerse concentrados en una sola actividad mecánica y repetitiva en donde predominaba un comportamiento recurrente.

Referente a esto, Castillejos López (2019) reportó que el autoconcepto influye en la autorregulación y en la motivación de los estudiantes. De esta forma, si un alumno se percibe con bajo autoconcepto académico, implica que tiene una desfavorable percepción de sí mismo como estudiante, por lo que tiende a desarrollar estrategias que compensan sus debilidades en ciertas tareas y se desarrolla en otras en las que se considera más eficaz (Amezcueta Pretel y Fernández, 2000; Ommundsen *et al.*, 2005). A partir de lo anterior, se reflexiona sobre las ideas planteadas por Franco Justo (2006) y Martín González (2014), quienes mencionaron que las habilidades cognitivas como la creatividad son fomentadas o inhibidas por el ambiente escolar, lo cual explica que el estudiante exprese o produzca ideas más originales en una actividad o dimensión en particular, dependiendo de la tarea en la cual se sienta más capaz, con un mayor nivel de confianza o motivación.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, los hallazgos señalan que las niñas presentaron niveles más elevados de creatividad total y en los indicadores de originalidad, elaboración y fluidez. Lo anterior concuerda con la evidencia reportada por Bart *et al.* (2015) y Rački (2015) al encontrar diferencias en los niveles y dimensiones del pensamiento creativo entre hombres y mujeres. Para autores como Alcaide Risoto (2009), Chávez Soto (2019) y Padilla Carmona *et al.* (2010) las diferencias a favor de las mujeres se explican debido a que en la sociedad se alienta a las niñas a que demuestren su iniciativa, originalidad y tenacidad en distintas áreas, esto favorece que ellas se sientan con más libertad de expresar libremente sus ideas.



Los datos revelaron que los niveles de autoconcepto académico entre niños y niñas fue similar, esto concuerda con lo observado por Amezcua Membrilla y Pichardo Martínez (2000) e Ibarra y Jacobo (2016). Se debe reconocer que el autoconcepto académico es un catalizador importante que promueve el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y el aprendizaje. Por lo tanto, su estudio ayudará a conocer como confluyen distintas variables personales en la formación de nuevos conocimientos.

Conclusiones

Se concluye que la creatividad y el autoconcepto académico son dos aspectos inherentes en el ser humano, que se relacionan y retroalimentan de manera continua a partir de las experiencias del contexto. Además, el estudio de estos factores permitirá conocer cuál es su incidencia en el ámbito escolar para desarrollar acciones educativas eficaces para que los estudiantes sean capaces de enfrentar los continuos retos de la sociedad moderna.

Es importante continuar con el estudio de las variables que se relacionan con el desarrollo del pensamiento creativo, principalmente, analizar los factores del ambiente en el cual se encuentra el estudiante, pues de estos depende que se promueva o inhiba el aprendizaje, la creación, expresión e implementación de ideas. Debido a que las diferencias individuales, culturales o del sistema educativo son las principales influencias para la promoción o desarrollo de habilidades en el niño, el conocer sobre estos aspectos permitirá a los docentes tomarlas en cuenta para favorecer el desarrollo óptimo de sus estudiantes.

Cabe reconocer que los resultados en esta investigación permitieron identificar la participación de variables cognitivas, motivacionales y emocionales como reguladoras del potencial creativo de los estudiantes, pero es necesario continuar con más estudios que ayuden a profundizar sobre su participación en los procesos educativos. Sumado a esto, se recomienda, para futuras investigaciones, ampliar la muestra a un mayor rango de edad, además de emplear instrumentos que cumplan con los requisitos psicométricos y



estén adaptados a las diferentes características y formas de expresión de estas habilidades por grado escolar y etapa de desarrollo.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses.

Financiamiento

UNAM PAPIIT IN301921.

Agradecimientos

A las autoridades, profesores, padres de familia y niños de la Escuela Primaria “Belisario Domínguez”. Gracias por las facilidades y apoyos brindados para el crecimiento mutuo como comunidad escolar.

Referencias

- Alcaide Risoto. M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (2), 27-44.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1105>
- Amezcu Pretel, J., & Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1), 169-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=300810>
- Amezcu Membrilla, J. A., & Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en adolescentes, *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214. https://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Bart, W. M., Hokanson, B., Sahin, I., & Abdelsamea, M. A. (2015). An Investigation of the Gender Differences in Creative Thinking Abilities among 8th and 11th Grade Students. *Thinking Skills and Creativity*, 17(4), 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.03.003>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>



- Castillejos López, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente: un estudio con estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* 79(2), 81-98. <https://doi.org/10.35362/rie7923238>
- Chávez Soto, B. I. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitud sobresaliente en educación primaria* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722505/0722505.pdf>
- Chávez Soto, B. I. (2019, 18-22 noviembre). *Evaluación del autoconcepto académico en niños: diferencias por sexo y edad*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-2019. Acapulco, Guerrero. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0642.pdf>
- Chávez Soto, B. I., Zacatelco Ramírez, F., & Acle Tomasini, G. (2014a). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-32. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a16v14n2.pdf>
- Chávez Soto, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2014b). Factores asociados a los niños con Autoconcepto académico positivo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, I. Reyes Lagunes, & M. M. Flores Galaz (Eds.), *Aportaciones actuales de la psicología social* (V. II, pp. 358-370). Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Calzada Muñoz, N. (2013). *La creatividad en educación infantil*. [Trabajo de fin de grado en Educación Infantil]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3957/TFG-G330.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campo Terner, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a05.pdf>



- De la Luz González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- de la Torre-García, G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (7), 65- 99.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i7.1839>
- Dere, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 654-658.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070302>
- Duarte, B. (2004). Modelo para la estimulación del pensamiento creativo. En S. Castañeda Figueiras & M. M. Ramos Tejeda. *Educación, aprendizaje y cognición: teoría en la práctica* (pp.1-15). Manual Moderno.
- Franco Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-16.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a4.pdf>
- Gaeta González, M., & Cavazos Arroyo, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>
- Garaigordobil, M., & Berrueco, L. (2007). Autoconcepto de niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y aprendizaje*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1174/021037007782334337>
- García, F., & Musitu, G. (2009). *Manual AF5: Autoconcepto Forma 5* (3era. Ed). Tea.
https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf



- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y el sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3791853.pdf>
- Guilera, L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Escola Superior de Disseny ESDi. <https://esdi.es/wp-content/uploads/2018/04/Anatomia-de-la-creatividad.pdf>
- Ibarra Aguirre, E., & Jacobo García, H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21(68), 54-63.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Ibarra, E., Armenta, M., & Jacobo, H. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto forma 5 (AF5) en una muestra sinaloense. *Memorias del XLI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (pp. 1526-1532). Universidad de Occidente.
- Jenaro-Río, C., Castaño-Calle, R., & García Pérez, A. (2019). La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*. 31(4), 735-752.
<https://doi.org/10.5209/aris.60841>
- Katz, S. & Stupel, M. (2015). Promoting Creativity and Self-efficacy of Elementary Students through a Collaborative Research Task in Mathematics: A Case Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 68-82. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n1p68>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Lehmkuhl, G., Gresse Von Wangenheim, C., Martins-Pacheco, L. H., Borgoratto, A. F., & Da Cruz Alves, N. (2021). SCORE- A Model for Self-Assesment of Creativity Skill in the Context of Computing Education in K-12. *Informatics in Education*, 20(2), 231-254.
<http://dx.doi.org/10.15388/infedu.2021.11>



- Lugo Mawang. L., Kigen, E. M., & Mutwelwli, S. M. (2019). The Relationship between Musical Self-Concept and Musical Creativity among Secondary School Music Students. *International Journal of Music Education*, 37(1), 78-90.
<https://doi.org/10.1177%2F0255761418798402>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
<https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00010.x>
- Martín González, M. M. 2014). *Relación entre autoconcepto, creatividad y rendimiento académico en matemáticas en la etapa de educación primaria*. [Tesis de maestría]. Universidad Internacional de la Rioja.
- Medina Sánchez, N., Velázquez Tejeda, M. E., Alhuay-Quispe, J., & Aguirre Chávez, J. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Claridad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15, 153-181
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.008>
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Autoconcepto académico, teorías implícitas de la capacidad y estrategias de autorregulación. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474. <https://doi.org/10.1080/00313830500267838>
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development of an Academic Self-Concept for Adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117- 130.
<https://doi.org/10.5460/jbhshi.v5.2.42304>



- Padilla Carmona, M. T., García Gómez, S., & Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de ESO. *Revista de Educación*, 352(55), 495-515. <http://hdl.handle.net/11162/79388>
- Piya-Amornphan. N., Santiworakul, A., Cetthakrikul, S., & Srirug, P. (2020). Physical Activity and Creativity of Children and Youths. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-2017-2>
- Plata Zanatta, L. D., González-Arratia López Fuentes, N. I., Oudhof, van Barneveld, H., Valdez Medina, J. L., & González Escobar. S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541008.pdf>
- Rački, Ž. (2015). Domain, Gender and Age Differences in the Creative Behavior of Children. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 467-485. <https://doi.org/10.5559/di.24.4.01>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012) The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102%2F00346543046003407>
- Simms, K., Bock, S., & Hackett, L. (2014). Do the Duration and Frequency of Physical Education Predict Academic Achievement, Self-Concept, Social Skills, Food Consumption, and Body Mass Index? *Health Education Journal*, 73(2), 166- 198. <https://doi.org/10.1177%2F0017896912471040>
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in Giftedness*. Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511778049>



- Torrance, P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Prentice Hall
- Torrance, P. (2008). *Torrance Test of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
- Velásquez Burgos, B. M., Remolina De Cleves, N., & Calle Márquez, M. G. (2010). Creatividad como práctica para el desarrollo total del cerebro. *Revista Tabula Rasa*, 13(2), 321-338.
<https://doi.org/10.25058/20112742.415>
- Wechsler, S. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. *Creativity Research Journal*, 1(18), 15-25. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_3
- Yeung, A., S., Craven, R. G., & Ali, J. (2013). Self-Concepts and Educational Outcomes of Indigenous Australian Students in Urban and Rural School Settings. *School Psychology International*, 34(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177%2F0143034312446890>
- Zacatelco Ramírez, F., Chávez Soto, B. I., González Granados, A., & Acle Tomasini, G. (2011). Estudio preliminar sobre la validez de una prueba de creatividad en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 144-155.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534201>
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(2), 82-91. <https://acmd615.pbworks.com/f/SelfEfficacyMotivation.pdf>

Cómo citar este artículo: Grimaldo Salazar, E., Rodríguez Reyes, I. V. ., Galván Ruiz, J. L. ., Bello León, M. ., García Méndez, M. ., & Chávez Soto, B. I. . (2022). Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria. *Psicumex*, 12(1), 1–26, e440.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440>

