



PSICOLOGÍA

Revista de la Escuela de Psicología

Ediciones de
la Facultad de
Humanidades
y Educación
UCV

La Creatividad: Una revisión crítica

Rosa Lacasella

Escuela de Psicología, UCV

Resumen

La creatividad es un sustantivo que ha provocado un cúmulo de discusiones y confrontaciones en el ámbito de la psicología. Específicamente, se ha resaltado que el Análisis Conductual ha sido incapaz de abordar fenómenos complejos como el mencionado. Pero esta afirmación ya es insostenible, puesto que en los últimos veinte años se han desarrollado diversas investigaciones que evidencian algunas relaciones relevantes en relación con esta conducta. El propósito de esta ponencia es presentar una revisión crítica de algunos trabajos realizados en el área de la creatividad desde la perspectiva del Análisis Conductual. En líneas generales, se encontró que los estudios cumplen con los requerimientos mínimos desde el punto de vista metodológico y proveen alguna evidencia sobre la efectividad de procedimientos para el incremento de la conducta creativa. Por otra parte, la mayoría de las dificultades presentadas en los estudios tiene que ver con algunas confusiones entre las instrucciones y las contingencias, la casi inexistencia de datos sobre validación social y limitada evidencia sobre los procesos de generalización. También se discuten aspectos relacionados con la definición de la creatividad, objeciones en cuanto al uso del reforzamiento contingente y la necesidad de analizar el proceso creativo.

Descriptores:
Creatividad/Análisis
Conductual

Concepción del fenómeno

La creatividad es un sustantivo que ha provocado un cúmulo de discusiones y confrontaciones en el ámbito de la psicología. Se ha asociado con numerosos términos como inteligencia, talento, genialidad, inventiva, originalidad. La bibliografía relacionada con este tópico ha hecho énfasis en: a) los productos de la creatividad; b) las características de personalidad e inteligencia de las personas creativas y c) los procesos hipotéticos subyacentes a la creación. A partir de estos puntos podemos vislumbrar que los enfoques que han tratado con el fenómeno creativo son: el psicométrico (Guilford, 1959 y Torrance, 1962), la teoría cognoscitiva (Wallach y Kogan, 1978) y la teoría del aprendizaje (Maltzman, 1960). ¿Pero qué puede decirnos el Análisis Conductual al respecto?

Algunos autores como Bijou (1979) y Sloane, Endo y Della-Piana (1980) han resaltado que el Análisis Conductual ha sido considerablemente censurado por autores de otros enfoques conceptuales, debido a que, en su opinión, esta orientación ha sido incapaz de abordar fenómenos complejos, entre ellos la creatividad. Pero según Winston y Baker (1985), esta afirmación ya no es sostenible, puesto que a lo largo de los últimos veinte años se han desarrollado diversas investigaciones, como se evidencia por ejemplo tanto en las revisiones de Goetz (1982; 1989) como en la de Winston y Baker (1985), las cuales arrojan algunas conclusiones relevantes en relación con la conducta creativa. No obstante, persiste todo un conjunto de problemas conceptuales y metodológicos que deberán ser resueltos.

Lo primero que merece consideración es la definición de creatividad. "La definición de variables es una etapa importante en el estudio de un fenómeno..." (Sloane, Endo y Della-Piana, 1980:11) y por consiguiente, se debe partir de ella para explorar sobre la conducta creativa. Sin definición, no sabemos qué estudiamos, qué medimos, qué cuantificamos, qué relaciones buscamos y en última instancia, qué vamos a explicar.

Dentro del marco del Análisis Conductual, la creatividad ha sido definida como una operante, ya que se asume, exhibe las características de adquisición, extinción y generalización de cualquier comportamiento (Cooney y Ash, 1980). El término operante se utiliza para hacer referencia tanto a una conducta

aislada o individual como a una clase de conductas relacionadas, cuya ocurrencia se ve influida por estímulos antecedentes y/o estímulos consecuentes a la misma (Goetz, 1982).

La conducta creativa se define específicamente en relación con la tarea que se selecciona para una investigación y la definición se hace en términos objetivos y mensurables que faciliten su posterior registro y control. No se alude a constructos y/o procesos hipotéticos, tales como cognición, motivación o personalidad, si no que la conducta es analizada estrictamente en términos de su relación funcional con el ambiente. De esta manera, la aproximación operante provee datos empíricos que pueden ser evaluados por otros científicos (Goetz, 1982).

Holman, Goetz y Baer (1977) y Winston y Baker (1985) resaltan un aspecto importante que deberá agregarse a la definición y que deriva de las investigaciones llevadas a cabo en el área: la conducta creativa debe ser original. Esta cualidad puede estar caracterizada por la novedad, ingeniosidad, inventiva, lo imprevisto (Goetz, 1989). Para precisar las bases determinantes de lo novedoso u original podría apelarse a varios criterios: a. Que sea la primera solución a un problema; b. Que se evalúe según la cultura en la cual se desenvuelve el sujeto; c. Que se evalúe en relación con la conducta previamente emitida por el mismo individuo.

Bijou (1982) define el comportamiento creativo como un caso especial de la conducta de solución de problemas y establece una serie de pasos para su entrenamiento. El autor manifiesta que cuando un individuo se enfrenta a una determinada situación problemática, manipula tanto su ambiente interno (recordando eventos anteriores relacionados con el problema) como su ambiente externo, de manera de poder hallar y desplegar la conducta deseada. Por tanto, para Bijou (1982), la conducta de solución de problemas se refiere a:

... un rango de actividades que abarca desde las respuestas simples a las dificultades cotidianas, hasta las elaboraciones novedosas en las artes, ciencias y humanidades. El descubrimiento de soluciones novedosas se conoce como conducta creativa (24).

En consecuencia, el comportamiento creativo se estima como una modalidad de relación del sujeto con eventos ambien-

tales específicos para los cuales no tiene una respuesta que lo conduzca a la consecución de un reforzador o a evitar/escapar de una estimulación aversiva (Bijou, 1982).

Skinner (1977) argumenta que la psicología del E-R no es un enfoque adecuado para explicar el fenómeno creativo, puesto que si la conducta no fuese más que una respuesta a los estímulos, éstos podrían ser nuevos pero no el comportamiento. El mismo autor asume que la creatividad puede ser lícitamente abordada por el Condicionamiento Operante, descartando el uso de constructos hipotéticos para explicar el fenómeno. Considerándolo una operante, busca las explicaciones en el medio ambiente externo que rodea al sujeto y trata de desarrollar técnicas que coadyuven a su despliegue:

Un comportamiento original no podemos, por definición, enseñarlo, puesto que el enseñado ya no sería original, pero sí que podemos enseñar al estudiante a disponer circunstancias ambientales que eleven al máximo la probabilidad de que se produzcan respuestas originales... (Skinner, 1976:185).

Además, el mismo autor (1976) presenta algunas indicaciones para facilitar la enseñanza de repertorios creativos, como por ejemplo: a) ayudar a los niños en la construcción de vastos repertorios de habilidades y conocimientos; b) reorganizar el ambiente, de forma tal que el niño tenga oportunidades de desarrollar y desplegar ese tipo de comportamientos; c) proporcionar ayudas adicionales para enfrentarse a nuevos problemas y d) retirar esas ayudas adicionales para que la conducta quede bajo control de las contingencias naturales de la misma. Por tanto, para Skinner (1970), la originalidad o novedad puede producirse dentro de un sistema totalmente determinista, explicándola a través de un proceso de mutación y selección a la manera de la teoría evolucionista o darwiniana.

Investigaciones en el área

En el marco del Análisis Conductual, se han llevado a cabo algunas investigaciones. Una revisión de éstas se basará en aspectos tales como: el tipo de sujetos participantes en los estudios, el ambiente en el cual se realizaron, la modalidad de respuesta usada, las variables dependientes medidas, las variables inde-

pendientes manipuladas, los resultados obtenidos y los diseños de investigación utilizados. Un análisis crítico de los estudios realizados arroja los siguientes resultados:

SUJETOS Y AMBIENTE

A excepción de la investigación de Pryor, Haag y O'Really (1969), en la cual se usaron marsopas marinas, en todos los demás estudios participaron como sujetos experimentales niños y jóvenes estudiantes. La mayoría de las investigaciones fueron realizadas en ambientes preescolares, escolares o de taller estudiantil.

MODALIDADES DE RESPUESTA

Pryor *et al.* (1969) examinaron los movimientos motores gruesos en las marsopas. Se ha trabajado con tareas tales como: Dibujo con creyones (Antor y Carrasquel, 1993; Benmaman y Gómez, 1983; Reimers, 1982; Ryan y Winston, 1978); Dibujo con marcadores (Fallon y Goets, 1975; Holman *et al.*, 1977; Lane, Lane, Friedman, Goetz y Pinkston, 1982); Dibujo con plantillas (Llorens y Gómez, 1985; Gómez, 1990); Pintura sobre caballete (Goetz y Salmonson, 1972; Holman *et al.*, 1977); Construcción con bloques (Chambers, Goldman y Kovesdy, 1977; Elliot y Goetz, 1971; Figgs, Dunn y Herbert, 1971; Figgs y Herbert, 1971; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Holman *et al.*, 1977); Expresión corporal (Dodds y McKenzie, 1975; Gil, 1994); Historias escritas (Ballard y Glynn, 1975; Brigham, Graubard y Stans, 1972; Campell y Willis, 1978; Carvajal y González, 1983; Glover y Sautter, 1977; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney Jacobson y Hopkins, 1973; Villoria, 1989); Tarea de usos inusuales (Cooney y Ash, 1980; Glover y Gary, 1976; Glover, 1980; Locurto y Walsh, 1976; Maltzman, Bogartz y Breger, 1958); Improvisación en el uso de herramientas (Parsonson y Baer, 1978); Collage (Alfonzo, Bermúdez y Calleja, 1990; Guerrero, Hernández y Juárez, 1997; Lacasella, 1987; Rodríguez, Rodríguez y Trosell, 1992).

MEDIDAS DE CREATIVIDAD

Casi todas las investigaciones revisadas han basado sus medidas de creatividad en los factores definidos por Guilford (1959) y Torrance (1962), a saber: fluidez, flexibilidad, originalidad y

elaboración. Las conductas fueron sistematizadas para cada una de las modalidades de respuesta usadas por cada autor.

La medida principal empleada fue la fluidez, en términos de diversidad de formas o lo que es lo mismo, número de respuestas de formas diferentes (Alfonzo *et al.*, 1990; Antor y Carrasquel, 1993; Benmaman y Gómez, 1983; Chambers *et al.*, 1977; Elliot y Goetz, 1971; Fallon y Goetz, 1975; Figgs *et al.*, 1971; Figgs y Herbert, 1971; Goetz y Salmonson 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Gómez, 1990; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1987; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Reimers, 1982; Rodríguez, *et al.*, 1992; Ryan y Winston, 1978). Cuando se han utilizado las historias escritas como modalidad de respuesta, la fluidez se ha medido a través del número de palabras, oraciones, adjetivos, verbos, metáforas y otros componentes gramaticales (Ballard y Glynn, 1975; Brighman *et al.*, 1972; Campbell y Willis, 1978; Carvajal y González, 1983; Glover y Sautter, 1977; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney *et al.*, 1973; Villoria, 1989). El factor fluidez fue medido en expresión corporal como el número total de respuestas de movimientos discretos por unidad de tiempo (Dodds y McKenzie, 1975) o también como número de gestos, movimientos o acciones por categoría (Gil, 1994); en la modalidad de respuestas de usos inusuales se midió como el número de respuestas diferentes (Cooney y Ash, 1980; Glover y Gary, 1976; Glover, 1980; Locurto y Walsh, 1976; Maltzman *et al.*, 1958).

El factor flexibilidad ha sido poco empleado y en los casos en los cuales se ha medido, este elemento ha sido definido como número de diferentes categorías o clases de respuesta por unidad de tiempo (Dodds y McKenzie, 1975; Gil, 1994), número de formas verbales utilizadas que aluden a categorías de respuesta distintas (Campbell y Willis, 1978; Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980), número de combinaciones diferentes de formas o colores (Antor y Carrasquel, 1993; Llorens y Gómez, 1985; Gómez, 1990), como nuevas improvisaciones de herramientas (Parsonson y Baer, 1978) o como número de usos diferentes de cada figura en combinación (Lacasella, 1987).

El factor originalidad ha sido medido en la mayor parte de las investigaciones, usándose como punto de referencia la ejecución del propio sujeto y se define como nuevas formas (Alfonzo, *et*

al., 1990; Fallon y Goetz, 1975; Goetz y Salmonson, 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1977; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Rodríguez, *et al.*, 1992) o nuevas combinaciones de formas o colores (Antor y Carrasquel, 1993; Llorens y Gómez, 1985; Gómez, 1990) [en este caso, "nuevas" en el sentido de que no se habían observado previamente en el sujeto]. También se ha definido la originalidad como la producción de movimientos nuevos tanto en humanos (Dodds y McKenzie, 1975; Gil, 1994) como en animales (Pryor *et al.*, 1969). Por otra parte, al trabajar con respuestas escritas sobre usos inusuales, encontramos a la originalidad como número de clases o categorías de respuestas nuevas (Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980).

El factor elaboración fue medido por Campbell y Willis (1978), Glover y Gary (1976), Glover y Sautter (1977) y Glover (1980) definiéndose como el número de palabras utilizado para describir cada respuesta y por Lacasella (1987), Alfonzo *et al.* (1990), Rodríguez *et al.* (1992) y Guerrero *et al.* (1997) conceptuándose como el número de figuras empleadas para realizar una combinación (collage). Antor y Carrasquel (1993) lo midieron como número de formas y colores usados en cada combinación y Gil (1994) lo definió como el uso de movimientos a los cuales se le agregan otros gestos, movimientos o acciones.

Pocos estudios han complementado las definiciones conductuales con mediciones pre-test y post-test del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Campbell y Willis, 1978; Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980; Lacasella, 1987; Alfonzo *et al.*, 1990), o con el Test de Usos Inusuales de Guildford (Locurto y Walsh, 1976; Maltzman *et al.*, 1958).

Otra medida de creatividad utilizada como variable dependiente y para fines de validación social es la evaluación de la creatividad, en diversas tareas, por parte de un jurado compuesto por expertos en el área. Comúnmente, a los expertos se les dan instrucciones específicas acerca de cómo hacer la evaluación [sobre una escala] y se les solicita incluir algunos criterios personales de evaluación que consideren pertinentes. En una sola investigación, el jurado estuvo compuesto por los mismos sujetos participantes del estudio, dentro de la modalidad de autoevaluación (Glover, 1980). Las investigaciones donde se empleó con más

frecuencia este procedimiento fueron aquellas que involucraron historias escritas (Ballard y Glynn, 1975; Brigham *et al.*, 1972; Carvajal y González, 1983; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney *et al.*, 1973; Villoria, 1989). También en otras modalidades de respuestas tales como dibujo con creyones (Antor y Carrasquel, 1993; Ryan y Winston, 1978) y collage (Lacasella, 1987) se han usado expertos como jurado de evaluación.

PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN

La mayor parte de los estudios citados utilizaron algún tipo de reforzamiento positivo contingente a las conductas pre-especificadas. Se ha empleado: reforzamiento descriptivo-social (Antor y Carrasquel, 1993; Carvajal y González, 1983; Elliot y Goetz, 1971; Fallon y Goetz, 1975; Figgs y Herbert, 1971; Gil, 1994; Goetz y Salmonson, 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1977; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Parsonson y Baer, 1978; Rodríguez *et al.*, 1992); Reforzamiento Social (Cooney y Ash, 1980; Dodds y McKenzie, 1975; Lacasella, 1987; Maloney *et al.*, 1973; Maltzman *et al.*, 1958); Reforzamiento con sistemas de fichas o puntos canjeables por reforzadores tangibles o tiempo libre (Benmaman y Gómez, 1983; Ballard y Glynn, 1975; Brigham *et al.*, 1972; Campbell y Willis, 1978; Carvajal y González, 1983; Glover y Gary, 1976; Glover, 1980; Gómez, 1990; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Locurto y Walsh, 1976; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney *et al.*, 1973; Reimers, 1982; Ryan y Winston, 1978; Villoria, 1989). Se ha utilizado el autorreforzamiento en varios estudios (Ballard y Glynn, 1975; Locurto y Walsh, 1986; Villoria, 1989). El procedimiento de reforzamiento vicario fue usado por Benmaman y Gómez (1983). Finalmente, Maloney y Hopkins (1973), Reimers (1982) y Alfonso *et al.* (1990) han empleado alguna forma de contingencia orientada al grupo.

Las instrucciones como procedimiento único de intervención sólo fue usado por Figgs *et al.* (1971); en este caso, las instrucciones constaban de sugerencias para construir: una forma determinada, formas diferentes, forma repetida y usar todos los bloques.

Es frecuente encontrar en las investigaciones, combinaciones de varios procedimientos de intervención o evaluaciones sucesivas de diversos procedimientos. Entre las combinaciones encontramos: instrucciones con reforzamiento social (Cooney y Ash, 1980; Maltzman *et al.*, 1958; Parsonson y Baer, 1978); Instrucciones con reforzamiento descriptivo-social (Figgs y Herbert, 1971); instrucciones con reforzamiento mediante fichas o puntos (Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980; Maloney y Hopkins, 1973). En algunos casos se utilizó más de un sistema de reforzamiento, ya sea descriptivo-social y sistema de fichas (Carvajal y González, 1983; Lane *et al.*, 1982) o bien el descriptivo-social con acceso a un juguete al final de la sesión (Fallon y Goetz, 1975; Goetz, 1981). Los procedimientos de intervención se han evaluado a través de fases sucesivas en diversas investigaciones (Lacasella, 1987; Maloney *et al.*, 1973; Reimers, 1982; Rodríguez *et al.*, 1992).

La otra forma de variación de los procedimientos de intervención fue la de aplicar, conjuntamente, varios procedimientos y evaluar su efectividad utilizándose sucesivamente sobre cada una de las medidas de creatividad definidas. Por lo general, los investigadores han aplicado los procedimientos de intervención, en primer lugar sobre las conductas definidas como fluidez; luego sobre las de flexibilidad; posteriormente, elaboración y finalmente, originalidad (Glover y Gary, 1976; Glover, 1980).

DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN

La mayoría de los estudios analizados emplearon análisis intrasujeto, usualmente en la forma de Línea Base Múltiple entre sujetos o grupos de sujetos (Brigham *et al.*, 1972; Fallon y Goetz, 1975; Goetz, 1981; Holman *et al.*, 1977); Línea Base Múltiple entre conductas (Ballard y Glynn, 1975; Campbell y Willis, 1978; Glover y Gary, 1976; Maloney y Hopkins, 1973; Ryan y Winston, 1978); una combinación de las dos anteriores (Glover y Sautter, 1977; Parsonson y Baer, 1978); Diseño de retirada (Antor y Carrasquel, 1993; Elliot y Goetz, 1971; Figgs *et al.*, 1971; Figgs y Herbert, 1971; Goetz y Salmonson, 1972); una combinación del Diseño de retirada con Línea Base Múltiple (Goetz y Baer, 1973). Gran parte de las investigaciones con conducta creativa escrita usaron diseños grupales (Cooney y Ash,

1980; Glover, 1980; Gómez, 1990; Maloney *et al.*, 1973; Maltzman *et al.*, 1958; Villoria, 1989). En algunas otras se usaron diseños balanceados con medidas de pre-test y post-test (Carvajal y González, 1983; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Rodríguez *et al.*, 1992). En una se empleó el diseño Multielemento (Alfonzo *et al.*, 1990); en otra, se usó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con medidas antes y después (Gil, 1994) y por último, en la de Guerrero *et al.* (1997), un diseño de grupo combinado con un intrasujeto y medidas iniciales y finales.

RESULTADOS OBTENIDOS

Para todos los estudios considerados en esta revisión se registró un incremento en, por lo menos, una de las medidas de creatividad usadas. En todas las investigaciones donde se utilizó el Reforzamiento Descriptivo-Social, éste resultó ser efectivo para incrementar la conducta definida para esa actividad (Antor y Carrasquel, 1993; Chambers *et al.*, 1977; Elliot y Goetz, 1971; Fallon y Goetz, 1975; Gil, 1994; Goetz y Salmonson, 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Lacasella, 1987; Parsonson y Baer, 1978; Rodríguez *et al.*, 1992). El reforzamiento a través de puntos o fichas también provocó cambios positivos sustanciales (Alfonzo *et al.*, 1990; Benmaman y Gómez, 1983; Brigham *et al.*, 1972; Campbell y Willis, 1978; Gómez, 1990; Llorens y Gómez, 1985; Reimers, 1982; Ryan y Winston, 1978; Viloria, 1989). En los trabajos donde se combinaron diversos tipos de procedimientos, ya sea aplicados secuencial y/o conjuntamente sobre cada una de las medidas de creatividad o en diferentes fases del experimento, los resultados evidenciaron cambios en la dirección deseada para alguna de las combinaciones realizadas (Carvajal y González, 1983; Figgs y Herbert, 1971; Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980; Lane *et al.*, 1982; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney *et al.*, 1973; Maltzman *et al.*, 1958).

Sin embargo, se pueden encontrar diferencias sustanciales, en efectividad, entre las medidas usadas o, entre los diversos procedimientos de intervención. Por ejemplo, Goetz (1981) encontró que 7 de los 9 sujetos participantes de su estudio incrementaron las formas nuevas pero sólo 4 de los 9 mostraron algún cambio en diversidad de formas. En el estudio de Benmaman y

Gómez (1983), el reforzamiento vicario tuvo efectos ambiguos sobre la diversidad de colores. En el de Brigham *et al.* (1972), el reforzamiento directo tuvo efectos inconsistentes sobre el número de palabras diferentes y el número de palabras nuevas. En los trabajos donde se variaron las condiciones experimentales, hubo algunas más efectivas que otras, por ejemplo, Figgs *et al.* (1971) encontraron que la etapa más prometedora fue aquella donde se le suministró al niño sugerencias para hacer una forma determinada; Figgs y Herbert (1971) sugieren que la condición más eficaz para incrementar diversidad de formas es la de uso combinado de instrucciones y reforzamiento descriptivo-social. Glover y Gary (1976) y Glover (1980) manifestaron algunas inconsistencias en sus estudios al tratar de incrementar originalidad y elaboración. Por último, Maloney *et al.* (1973) encontraron que la combinación de procedimientos aplicados contingentemente sobre las conductas definidas era efectiva para incrementar las mismas, lo cual no resultó cuando los procedimientos fueron aplicados por separado. En las investigaciones de Alfonzo *et al.* (1990), Lacasella (1987) y Rodríguez *et al.* (1992) aunque se observaron cambios en las variables reforzadas, sin embargo no se pudo establecer, fehacientemente, la efectividad de un procedimiento sobre otro.

En varias investigaciones como las de Campbell y Willis (1978), Glover y Gary (1976), Glover y Sautter (1977) y Glover (1980) donde se tomaron medidas antes y después del Test de Pensamiento Creativo de Torrance, arrojaron evidencia significativa, es decir, hubo diferencias relevantes entre ambas observaciones. No obstante, en los estudios de Alfonzo *et al.* (1990) y Lacasella (1987) no se observaron diferencias significativas entre las medidas antes y después del Test de Torrance.

OTRAS VARIABLES MEDIDAS Y CONTROLADAS

Estimación de la confiabilidad entre medidas

En las investigaciones en las cuales se hizo estimación de la confiabilidad entre las medidas de creatividad se utilizó el acuerdo entre observadores, para las medidas objetivas (Antor y Carrasquel, 1993; Alfonzo *et al.*, 1990; Ballard y Glynn, 1975; Brigham *et al.*, 1972; Campbell y Willis, 1978; Carvajal y

González, 1983; Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Goetz y Salmonson, 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Gómez, 1990; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1977; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Maloney y Hopkins, 1973; Maloney *et al.*, 1973; Parsonson y Baer, 1978; Pryor *et al.*, 1969; Rodríguez *et al.*, 1992; Ryan y Winston, 1978; Villoria, 1989). En todos estos estudios se reporta acuerdo entre observaciones igual o mayor a 80%. Algunos estudios incluyeron acuerdo entre observadores sobre la conducta del experimentador (Holman *et al.*, 1977; Lane *et al.*, 1982).

GENERALIZACIÓN

Se ha estudiado la generalización de la creatividad en diferentes sentidos:

Generalización entre tareas: se refiere a la transferencia del aprendizaje de una tarea entrenada a otra no entrenada. Se ha investigado: de respuestas escritas inusuales a escribir historias (Glover, 1980); de respuestas escritas inusuales al Test de Torrance (Glover y Gary, 1976); de pintura sobre caballete a construcción con bloques (Holman *et al.*, 1977); de pintura sobre caballete a dibujo con marcadores, a construcción con bloques y a construcción con legos (Holman *et al.*, 1977); de dibujo con marcadores a collage (Lane *et al.*, 1982); de collage a Test de Torrance (Alfonzo *et al.*, 1990); de respuestas inusuales al Test de Usos Inusuales (Maltzman *et al.*, 1958); de herramientas entrenadas a herramientas no entrenadas (Parsonson y Baer, 1978); de una danza entrenada a otra no entrenada (Gil, 1994); de collage a la ejecución de un tangram (Guerrero *et al.*, 1997). Los resultados de estas investigaciones mostraron generalización entre tareas, dependiendo del grado de similitud topográfica entre las mismas (Campbell y Willis, 1978; Gil, 1994; Glover y Gary, 1976; Glover y Sautter, 1977; Glover, 1980; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1977). Maltzman *et al.* (1958) obtuvieron resultados ambiguos al comparar respuestas inusuales con puntajes en el Test de Usos Inusuales. No se encontró generalización de dibujo a construcción (Holman *et al.*, 1977); de dibujo a collage (Lane *et al.*, 1982); de herramientas entrenadas a otras no entrenadas (Parsonson y Baer, 1978) y de collage a dibujo libre ni de collage a Test de Torrance (Lacasella, 1987).

Generalización entre factores: alude a la inducción de una respuesta entrenada a otra no entrenada. Las más estudiadas fueron: diversidad de formas o Fluidez a formas nuevas u Originalidad (Alfonzo *et al.*, 1990; Fallon y Goetz, 1975; Gil, 1994; Goetz y Salmonson, 1972; Goetz y Baer, 1973; Goetz, 1981; Guerrero *et al.*, 1997; Holman *et al.*, 1977; Lacasella, 1987; Llorens y Gómez, 1985; Rodríguez *et al.*, 1992); Fluidez a Flexibilidad (Llorens y Gómez, 1990). También se ha estudiado la generalización intra-factor cuando se refuerza una parte de la tarea [forma] a otra dimensión de la misma [color] (Antor y Carrasquel, 1993; Gómez, 1990; Llorens y Gómez, 1985). En la mayoría de los estudios que analizan la generalización entre factores se encontraron resultados positivos, especialmente entre Fluidez y Originalidad.

Generalización entre situaciones: se refiere a la transferencia del aprendizaje de una situación experimental a una situación natural. Esta se ha investigado del salón experimental al salón de clase (Alfonzo *et al.*, 1990; Gómez, 1990; Guerrero *et al.*, 1997; Lacasella, 1987; Lane *et al.*, 1982; Llorens y Gómez, 1985; Rodríguez *et al.*, 1992; Villoria, 1989). Los resultados, en la mayoría de los estudios, no mostraron generalización entre situaciones a excepción de los de Alfonzo *et al.* (1990), Gómez (1990) y Guerrero *et al.* (1997).

Generalización temporal: se ha denominado generalización temporal al mantenimiento a través del tiempo de los efectos de los procedimientos de intervención sobre las medidas de creatividad utilizadas. Parsonson y Baer (1978) encontraron mantenimiento de la conducta de improvisación de herramientas inmediatamente después del entrenamiento. Fallon y Goetz (1975) hallaron mantenimiento de los efectos de entrenamiento entre 6 y 10 semanas después de finalizado el experimento. Holman *et al.* (1977) encontraron mantenimiento de diversidad de formas dos meses después de la intervención, pero sólo en aquellos sujetos que habían recibido mayor número de ensayos de entrenamiento. Glover (1980) reportó puntajes elevados en el Test de Torrance luego de 11 meses de finalizado el estudio. Gómez (1990) halló que los comportamientos entrenados perduraron hasta dos años después del entrenamiento. Por último, Lacasella (1994) encontró que la conducta entrenada (realizar collage) no se mantuvo después de cinco años.

Consideraciones adicionales

Luego de esta revisión crítica sería interesante resaltar algunos puntos fundamentales que han plagado la investigación no sólo en creatividad sino de otros fenómenos complejos y cuya consideración podría guiar posteriores indagaciones.

El primer aspecto sobre el cual se debe reflexionar es el de la definición. La mayoría de los estudios revisados toman una serie de definiciones del marco de la psicometría. Esto, *per se*, no es cuestionable, pues siempre hay un punto de partida, lo importante es ser consistente con los principios conceptuales y metodológicos que se manejen. Pero más necesario que esto, es poder precisar si realmente esos factores son apropiados para un análisis del comportamiento o son simplemente un relleno conceptual, es decir, si no estamos perdiendo de vista el fenómeno que nos interesa.

De hecho, hasta ahora, la mayor parte de las investigaciones emplean definiciones más bien topográficas de la conducta, basadas en los factores de Torrance. Cuando se hace un análisis más profundo de los estudios en cuestión, se encuentran incongruencias lógicas que dificultan al científico el abordaje de la creatividad: por ejemplo, una simple hojeada a la historia del arte en general, nos permite concluir que una obra, no es creativa *per se*; el hecho de que exista una gran diversidad de formas en un cuadro no indica que sea original. En muchas ocasiones, la calificación de un producto creativo está basada sobre la consideración de los cuatro factores expresados por Torrance, como también sobre otros elementos como el estilo, el manejo del color, la representación de una idea y otros que no se han evaluado. Por tanto, es indispensable averiguar cuáles otros criterios son ineludibles para definir la conducta creativa.

En el caso de las actividades artísticas, se debería investigar cuáles son los criterios sociales utilizados por los expertos para evaluar determinadas conductas. Para establecer cuáles podrían ser los criterios relevantes en la calificación de lo creativo, algunos autores como Wolf (1978) han propuesto la Validación Social como un medio útil para indagar los criterios definitorios asociados con la creatividad.

La validación social como procedimiento es una vía que permite el esclarecimiento de las conductas y/o destrezas necesari-

as para describir un hecho científico, puesto que la definición del mismo no sólo responde a un problema científico sino también debe reflejar los cánones establecidos por la sociedad, que es la que en última instancia decide cuándo un comportamiento es pertinente o no, creativo o no. En consecuencia, definir a priori ciertos segmentos del continuo conductual sin hacer referencia a su valor social, limita la importancia de los hallazgos, en función de un análisis restringido de los elementos claves, lo cual reduciría la validez de contenido del fenómeno que se explora. Es indudable el beneficio que se puede obtener de la validación social pero no se puede obviar que este procedimiento no constituye un análisis interpretativo o explicativo del comportamiento. A pesar de las objeciones tradicionales que se hacen comúnmente a los sistemas de registro subjetivos, la validación social representa una herramienta muy poderosa para determinar cuáles son los aspectos de ineludible consideración en la concepción de un fenómeno.

Hay un último problema en la definición de un hecho conductual creativo y es el concerniente a la calidad de los productos creativos. En la mayoría de las investigaciones que hemos revisado no se interesaron en la calidad de los productos, posiblemente basados en la consideración de que castigar o extinguir conductas de los niños en etapas tempranas del desarrollo no es deseable. No obstante, en el ámbito de los profesionales, la novedad no es ya un criterio suficiente. Para que una respuesta sea creativa debe ser también útil, apropiada, o apreciable de alguna forma (MacKinnon, 1962; Mednick, 1962). En términos skinnerianos, "... la mutación debe ser seguida por la selección..." (Skinner, 1970:381).

Siendo así, un producto debe ser novedoso y socialmente valioso. El problema es que tanto los investigadores conductuales como los tradicionales han ignorado este aspecto (Winston y Baker, 1985). Pero un análisis de la calidad de los productos creativos a través de los criterios emitidos por un jurado, es importante para entender el contexto de la actividad creativa general, aun cuando pueda ser inestable desde un punto de vista histórico, debido a que los juicios cambian de una sociedad a otra y de un momento a otro.

En otro orden de ideas, nos interesa una vez considerada la definición del fenómeno creativo, explicar el proceso. Sloane,

Endo y Della-Piana (1980) han destacado que la investigación conductual se ha focalizado en: a) las características de la respuesta, tales como: la topografía, la tasa, la amplitud; b) los estímulos consecuentes a tales respuestas más que en los estímulos antecedentes. Estos autores con base en los planteamientos skinnerianos sobre la conducta verbal, proponen la necesidad de establecer una distinción entre fuentes de control de estímulos "formales" e "informales" para definir y explicar el comportamiento creativo. Se refieren al control formal cuando se puede establecer una correspondencia uno a uno entre los estímulos discriminativos y la respuesta. El control informal ocurre cuando una respuesta está bajo múltiples fuentes de control, no identificadas en un contexto determinado. De acuerdo con este punto de vista, el control de estímulos informal define una respuesta creativa, e indica hacia qué dirección se debería enfocar el estudio de la creatividad, es decir, hacia los estímulos antecedentes, los cuales no han recibido casi ninguna atención por parte de los estudiosos de la conducta y podrían ejercer una influencia tan poderosa sobre la conducta creativa como los estímulos consecuentes. Evidentemente, estos autores han colocado sobre el tapete un aspecto relevante para explicar la conducta creativa que, hasta los momentos, ha sido soslayado. El otro punto problemático es ¿cómo estudiar este supuesto control de estímulos informal? No es posible identificar los estímulos discriminativos que controlan la conducta sólo a través del examen del producto.

La generalización es otro de los grandes problemas planteados en el estudio de la creatividad. La mayoría de los investigadores que han abordado la conducta creativa han estudiado la generalización igualándola con la transferencia de aprendizaje, es decir, han tratado de sistematizar si este comportamiento puede transferir a otras conductas, o situaciones pero los verdaderos estudios sobre la generalización de estímulos o inducción de la respuesta han quedado relegados a un segundo plano.

Otro problema es aquel derivado del mantenimiento de esta conducta. La primera consideración en relación con este punto es el concepto de mantenimiento. Cuando se alude a éste se define como la permanencia de los resultados logrados mediante un programa de intervención, a través del tiempo. ¿Pero qué significa esto? Si consideramos como resultados permanentes

aquellos donde se mantiene la misma tasa de respuesta o frecuencia de conducta, observamos que el concepto podría ser francamente insostenible, puesto que a través del tiempo, pueden actuar toda una serie de variables relacionadas con el proceso evolutivo del ser humano, el ambiente escolar, familiar, social y en última instancia, históricos que podrían modular la tasa o frecuencia de respuesta ante determinadas situaciones. Así mismo, la posibilidad de examinar como único indicador de cambio o mantenimiento, a la tasa de respuesta disminuye apreciablemente, otros factores que deberán ser considerados en la definición del fenómeno creativo y por ende, en la evaluación del mantenimiento. Factores tales como la topografía de la respuesta, la respuesta verbal concomitante con la ejecución del diseño y el valor social atribuido a la obra, son variables de elevada importancia a la hora de estimar resultados relacionados no sólo con la adquisición de la conducta creativa sino con su mantenimiento.

En concordancia con la última idea expuesta, algunos autores como Goetz (1989) apuntan que muchas conductas enseñadas en ciertas edades, podrían no ser pertinentes en otras, desde el punto de vista evolutivo, es decir, una actividad como la construcción con bloques, la cual puede ser considerada una actividad fundamental a los 2, 3 y 4 años de edad, puede ser pueril para un niño de 10 años. Por lo cual, lo interesante no sería observar si se ha mantenido la misma tasa de respuesta sino qué otros elementos involucrados en la tarea, pueden ser de utilidad para la ejecución de otras de mayor complejidad y más adaptativas en el transcurso de la vida del sujeto. Es decir, tal vez lo conveniente sea preguntarse si la creatividad enseñada o entrenada en niños de edades tempranas, en tareas como la construcción con bloques, podrá generalizarse o transferirse a la creatividad en tareas medianamente relacionadas como por ejemplo, la carpintería o la arquitectura.

Luego de haber examinado algunos aspectos conceptuales acerca de la creatividad, será pertinente sugerir algunas vías de investigación que parten de los estudios revisados:

- * Sistematizar registros de confiabilidad para la relación experimentador-sujeto, puesto que no se cuenta con muchas medidas al respecto.
- * Incrementar en los estudios, el uso de procedimientos de validación social y perfeccionar sistemas de registro para

este instrumento, ya que ello permitirá definir con propiedad la conducta creativa.

- * Estudiar a fondo tanto los estímulos consecuentes como antecedentes a este tipo de comportamiento, puesto que:
 - Se desconocen cómo actúan los estímulos antecedentes.
 - El uso simultáneo de diversas variables independientes impide saber la eficacia de cada una de ellas por separado, en especial en lo que respecta a la controversia Reforzamiento Descriptivo-Social/Reforzamiento Social.
 - El uso de reforzamientos extrínsecos como las fichas ha traído grandes objeciones, porque se habla de que la creatividad es una expresión espontánea, una auto-expresión del ser, que se da en ambientes poco estructurados, por lo que la noción de entrenamiento a través del reforzamiento es vista como anti-ética por los educadores. Se podría sugerir vías de investigación como las iniciadas por Goetz (1981) o las que involucran los procesos de auto-control.
- * Se debe explorar con mayor precisión el proceso de generalización de estímulos en todas las modalidades de respuesta estudiadas, por ejemplo en la tarea de collage se podría hacer cambiando las dimensiones del estímulo, usando figuras equivalentes o paralelas, colores diferentes. También podrían profundizarse en estudios de transferencia de aprendizaje, del collage a otras actividades, a otros contextos, así como estudios sobre mantenimiento de conductas creativas, ya que estos procesos representan un avance poderoso para la enseñanza en ambientes escolares de las destrezas creativas.
- * Estudiar el proceso por el cual se construye un producto "creativo" (Glover y Dixon, 1984). Es inusitado que los analistas conductuales no hayan puesto atención a las secuencias de conductas involucradas en el proceso de la creación. Descubriendo las destrezas que se usan para solucionar un problema, se podría dar cuenta del proceso implícito en el fenómeno creativo, qué estímulos lo controlan y por tanto, cómo modificarlo, cómo enseñarlo. Para estudiar el proceso ¿qué ayuda más poderosa que aquella aportada por

la Metodología observacional conductual? Sistematizando técnicas de registro adecuadas se podrán analizar las cadenas conductuales complejas que rodean la conducta creativa.

- * Investigar sobre los efectos diferenciales de varios tipos de contingencias grupales sobre los comportamientos creativos.
- * Sistematizar algunos aspectos sobre la idoneidad de ciertos tipos de materiales para el estudio de las conductas creativas dentro de las actividades artísticas.
- * Ampliar la investigación de la creatividad a otro tipo de actividades como la solución de problemas matemáticos, la redacción, la poesía, la danza, la solución de problemas terapéuticos, etc.

Estas sugerencias son algunos de los caminos por seguir en el estudio del fenómeno de la creatividad. Es evidente que este tipo de comportamiento no sólo es importante por el hecho científico mismo, sino que desde el punto de vista educativo representa uno de los aportes más necesarios. La tecnología de la enseñanza no puede tener como objetivo único la formación académica de una persona sin tomar en cuenta su individualidad. Esto no sólo va en contra de su personalidad sino de su evolución social. El dar las mismas respuestas ante problemas similares llevará, en un plazo considerable, a un estancamiento de la humanidad, nunca deseable. Es conveniente enseñar las destrezas que lleven a comportamientos más creativos, hay que reconocer cómo disponer las contingencias ambientales para que tal enseñanza y aprendizaje sean lo más eficaces posibles.

Referencias Bibliográficas

- ANTOR, M. & CARRASQUEL, Y. (1993): *Validación social y empírica de la conducta creativa en la actividad de dibujo en niños preescolares*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, UCV.
- ALFONZO, Y.; BERMUDEZ, N. & CALLEJA, F. (1990): *Efectos de dos tipos de contingencias orientadas al grupo sobre la conducta creativa*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, UCV.
- BALLARD, K. & GLYNN, T. (1975): "Behavioral self-management in story writing with elementary school children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8 (4), 387-398.
- BENMAMAN, J. & GOMEZ, M. (1983): *Efectos del reforzamiento directo y el reforzamiento vicario sobre dos dimensiones creativas del dibujo en niños preescolares*. Escuela de Psicología, UCV.
- BIJOU, S. (1979): "Some clarifications on the meaning of a behavioral analysis of child development". *Psychological Record*, 29, 3-13.
- BIJOU, S. (1982): *Psicología del Desarrollo Infantil* (La etapa básica de la niñez temprana). Vol. 3, México: Trillas.
- BRIGHAM, T.; GRAUBARD, P. & STANDS, A. (1972): "Analysis of the effects of sequential reinforcement contingencies on aspects of composition". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 421-430.
- CAMPBELL, J. & WILLIS, J. (1978): "Modifying components of "Creative Behavior" in the natural environment". *Behavior Modification*, 2 (4), Oct. 549-561.
- CARVAJAL, A. & GONZALEZ, G. (1983): *Un estudio del efecto del reforzamiento positivo sobre algunos componentes de la escritura en niños de segundo grado y su valoración social*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, UCV.
- COONEY, J. & ASH, M. (1980): "The role of cognition and reinforcement in the production of novel responses". *The Journal of Creative Behavior*, 14 (4), 269.
- CHAMBERS, K.; GOLDMAN, L. & KOVESDY, P. (1977): "Effect of positive reinforcement on creativity". *Perceptual and Motor Skills*, 44, 322.
- DODDS, P. & MCKENZIE, T. (1975): *Movement fluency, flexibility and originality of first grade children as a function of verbal teacher praise*. Ohio State University: Unpublished paper.
- ELLIOT, C. & GOETZ, E. (1971): *Creative blockbuilding as a function of social reinforcement using an unrestricted creativity code*. Unpublished manuscript, University of Kansas.
- EPSTEIN, R. (1980): "In response Defining Creativity". *The Behavior Analyst*, 3 (2), 65.
- FALLON, M. & GOETZ, E. (1975): "The creative teacher: The effects of descriptive-social reinforcement upon the drawing behavior of three preschool children". *School Applications of Learning Theory*, 7 (2), 27-45.
- FIGGS, S.; DUNN, J. & HERBERT, E. (1971): *The effects of primes on creativity in blockbuilding*. Unpublished manuscript, University of Kansas.
- FIGGS, S. & HERBERT, E. (1971): *The effects of training, primes and social reinforcement on creativity in blockbuilding*. Unpublished manuscript, University of Kansas.
- GIL, I. (1994): *Creatividad en la danza. Un enfoque conductual*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, UCV.
- GLOVER, J. (1980): "A creativity-training workshop: short-term, long-term and transfer effects". *The Journal of Genetic Psychology*, 136 3-16.
- GLOVER, J. & DIXON, D. (1984): *What cognitive psychology can (and can't) contribute to the training of Creativity as an operant*. Symposium Current issues in the study of Creativity as an operant behavior, at American Psychological Association's convention, Toronto, Ontario.
- GLOVER, J. & GARY, A. (1976): "Procedures to increase some aspects of Creativity". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1), 79-84.
- GLOVER, J. & SAUTTER, F. (1977): "Procedures for increasing four behaviorally defined components of creativity within formal written assignments among high school students". *School Applications of Learning Theory*, 9, 3-22.
- GOETZ, E. (1989): "The teaching of Creativity to preschool children. The Behavior Analysis approach", en: J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (eds.): *Handbook of Creativity*, Plenum Publishing Corporation.
- GOETZ, E. (1981): "The effects of minimal praise on the creative blockbuilding of three year old". *Child Study Journal*, 11 (2), 55-67.
- GOETZ, E. (1982): "A review of functional analysis of pre-school children's creative behaviors". *Education and Treatment of Children*, 5 (2), 157-177.

- GOETZ, E. & BAER, D. (1973): "Social control of form diversity and the emergence of new forms in children's blockbuilding". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6 (2), 209-217.
- GOETZ, E. & SALMONSON, M. (1972): "The effects of general and descriptive reinforcement on 'creativity' in easel painting", en: G. Semb (ed.): *Behavior Analysis in Education* (53-61). University of Kansas Press: Lawrence, K. S.
- GOMEZ, A. (1990): *Reforzamiento del factor Flexibilidad y su generalización a los factores Fluidez y Originalidad, utilizando dos clases de estímulos, en niños de edad preescolar*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología, Mención Análisis Experimental de la Conducta, UCV.
- GUILFORD, J. (1959): "Traits of Creativity", en P. Vernon (ed.): *Creativity* (167-188), Penguin Book Ltd., Harmondsworth Middlesex, England, 1972.
- HOLMAN, J.; GOETZ, E. & BAER, D. (1977): "The training of creativity as an operant and an examination of its generalization characteristics", en: B. Etzel, J. LeBlanc & D. Baer (eds.): *New developments in behavioral research: Theory, methods and applications* (441-471), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- LACASELLA, R. (1987): *Efectos de dos tipos de contingencias de reforzamiento sobre la conducta creativa: Un estudio de Validación Social*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología, Mención Análisis Experimental de la Conducta, UCV.
- LACASELLA, R. (1994): *La conducta creativa: Mantenimiento de los efectos de entrenamiento en una tarea de collage*. XLIV Convención Anual de Aso VAC, Nov., Coro.
- LANE, T.; LANE, M.; FRIEDMAN, B.; GOETZ, E. & PINKSTON, E. (1982): "A creativity enhancement program for pre-school children in an inner city parent-child center", en: E. Pinkston, J. Levitt, G. Green, N. Linsk & T. Rzepnicki (eds.): *Effective social work practice: Advance techniques for behavioral intervention with individuals, families and institutional staff*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LLORENS, M. & GOMEZ, A. (1985): *Generalización intra e inter-factores en el estudio de la creatividad a nivel preescolar*. Trabajo presentado en la Maestría de Análisis Experimental de la Conducta, UCV.
- LOCURTO, C. & WALSH, J. (1976): "Reinforcement and self-reinforcement: their effects on originality". *American Journal of Psychology*, 89 (2), 281-291.
- MACKINNON, D. (1962): "The nature and nurture of creative talent". *American Psychologist*, 17, 485-495.
- MALONEY, K., & HOPKINS, B. (1973): "The modification of sentence structure and its relationship to subjective judgement of creativity in writing". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6 (3), 425-433.
- MALONEY, K.; JACOBSON, C. & HOPKINS, B. (1973): "An analysis of effects of lectures, requests, teacher praise and free time on the creative writing behaviors of third-grade children", en: E. Ramp & G. Semb (eds.): *Behavior Analysis. Areas of research and application* (244-260). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1975.
- MALTZMAN, I. (1960): "On the training of originality". *Psychological Review*, 67 (4), 229-242.
- MALTZMAN, Y., BOGARTZ, W. & BREGER, L. (1958): "A procedure for increasing word association originality and its transfer effects". *Journal of Experimental Psychology*, 56 (5), 392-398.
- MEDNICK, S. (1962): "The associative basis of Creativity". *Psychological Review*, 69 (3), 220-232.
- PARSONSON, B. & BAER, D. (1978): "Training generalized improvisation of tools by preschool children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (3), 363-380.
- PRYOR, K.; HAAG, R. & O'REALLY, J. (1969): "The creative porpoise: training for novel behavior". *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 12 (4), 653-661.
- REIMERS, F. (1982): *Una comparación experimental de contingencias grupales*. Convención Anual de AsoVAC, Acta Científica Venezolana, 33, Suplemento 1, Caracas.
- RODRIGUEZ, V.; RODRIGUEZ, M. & TROSELL, Y. (1992): *Evaluación de dos tipos de reforzamiento sobre la conducta creativa en una actividad de collage*. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciado en Psicología, Mención Clínica, Escuela de Psicología, UCV.
- RYAN, B. & WINSTON, A. (1978): "Dimensions of Creativity in children's drawings: A social-validation study". *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 651-656.
- SKINNER, B. (1970): "Creación del artista creador", en: B. Skinner (ed.): *Registro Acumulativo* (373-385). Barcelona: Fontanella, 1975.
- SKINNER, B. (1976): *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor, 175-188.
- SKINNER, B. (1977): *Sobre el Conductismo*. Fontanella: Barcelona.

- SLOANE, H.; ENDO, G. & DELLA-PIANA, G. (1980): "Creative behavior". *The Behavior Analyst*, 3 (1), 11-21.
- TORRANCE, E. (1962): *Orientación del talento creador*. Buenos Aires: Troquel.
- VILLORIA, O. (1989): *Efectos del autocontrol sobre una dimensión creativa de las narraciones escritas por estudiantes de escuela básica. Su validación social*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Psicología, Mención Análisis Experimental de la Conducta, UCV.
- WALLACH, M. & KOGAN, N. (1978): "Creatividad e inteligencia en el niño", en: J. Guilford (ed.): *Creatividad y Educación (72-85)*. Buenos Aires: Paidós.
- WINSTON, A. & BAKER, J. (1985): "Behavior analytic studies of creativity: A critical review". *The Behavior Analyst*, 8 (2), 191-205.
- WOLF, M. (1978): "Social Validity: the case for subjective measurement or How Applied Behavior Analysis is finding its heart". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203-214.

Concepto de sí mismo e interacción madre-hijo en el Síndrome de Down

Luisa Franco Besteiro
Escuela de Psicología, UCV

Resumen

El objetivo general fue estudiar el concepto de sí mismo y la interacción madre-hijo, en 12 madres de niños con Síndrome de Down entre 0 y 4 años de edad, a quienes se les administró la Escala del Concepto de Sí Mismo de Tennessee y una entrevista. Se filmaron dos sesiones de juego estructurado madre-hijo, de las madres con concepto de sí mismo más alto y más bajo. Las madres evidenciaron bajos puntajes en los sí mismos físico, social, familiar y conductual, pobres formas de interacción, permisividad en el control del comportamiento de los niños y escaso compartir de su juego. Las formas de interacción fueron mejores en calidad y más frecuentes, en la madre con el más alto concepto de sí. Se sugiere intervenir terapéuticamente, a las madres con bajo concepto de sí, a fin de favorecer la relación madre-hijo y su mejor futuro.

Introducción

El interés por realizar esta investigación surgió de la experiencia con niños con Síndrome de Down y sus madres, en un Centro de Desarrollo Infantil de Caracas. A través de ésta, se ha

PSICOLOGÍA

Volumen XXIII - Julio - Diciembre, 1998 - N° 2

5 Presentación

Artículos

- 9 La Creatividad: Una Revisión Crítica
Rosa Lacasella
- 33 Concepto de sí mismo e interacción madre-hijo
en el Síndrome de Down
Luisa Franco Besteiro.
- 49 Factores asociados a la motivación para el trabajo en gerentes
de empresas públicas y privadas
Guillermo Alvarez.
- 77 Conocimientos y percepción de riesgo de infección
de ETS-VIH-SIDA en personal de tropa del ejército venezolano
Leoncio Barrios.
- 87 Monografía ocupacional sobre el campo de la Psicología
(revisión y actualización)
Olivia Villoria.

Reseñas

- 109 Corrientes teóricas en Psicología Social
Armando Navarro.
- 111 Investigación y Postgrado
Armando Navarro
- 112 Manual de psicología de la personalidad
Armando Navarro.