

Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos

Artistic activities and creativity in argentinian school-age children



Gabriela Krumm ^{a,b}, Viviana Lemos^{a,b}

^a Grupo Vinculado en Entre Ríos al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio J. A. Rimoldi (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), República Argentina.

^b Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, República Argentina.

ABSTRACT

This work intended to assess whether performing artistic activities influence Creativity. To this end, 301 children aged 8-14 years were assessed. Creativity was studied from a multicomponent assessment, by means of diverse techniques (i.e., sociograms, tests and scales) and different informants (i.e., peers, parents and the child himself/herself). The results consistently indicated that children who perform artistic activities obtained higher scores in Creativity assessed by: the creation of drawings (figural test of the Torrance Tests of Creative Thinking), parental assessment and the child's creative personality self-assessment (Creative personality scale hetero and auto-evaluation version, Garaigordobil, 2004) and peer assessment (Garaigordobil's Sociogram "Creative peer", 2004).

Key Words:

Creativity; creative thinking; creative personality; artistic education; children.

RESUMEN

Este trabajo pretendió evaluar si la realización de actividades artísticas influye en la creatividad. Se evaluó a 301 niños de 8 a 14 años de edad. Se estudió la creatividad desde una evaluación multicomponente, utilizando diversas técnicas (sociograma, test y escalas) y diferentes informantes (pares, padres y el propio niño). Los resultados encontrados indican consistentemente que los niños que realizan actividades artísticas obtuvieron puntuaciones más elevadas en la creatividad evaluada desde: la producción de dibujos (prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance), la valoración parental y la autoevaluación de la personalidad creadora del niño (Escala de Personalidad Creadora hetero y autoevaluación de Garaigordobil, 2004), y la evaluación realizada por sus pares (Sociograma "Compañero Creativo" de Garaigordobil, 2004).

Palabras Clave:

Creatividad; pensamiento creativo; personalidad creadora; educación artística; niños.

Recibido/Received
Agosto 28 de 2012

Revisado/Revised
Octubre 25 de 2012

Aceptado/Accepted
Noviembre 6 de 2012

 Gabriela Krumm, Centro de Investigación de Psicología y Ciencias Afines (CIPCA) de la Universidad Adventista del Plata (UAP), Sarmiento 307, (E3103XAF), Libertador San Martín – Provincia de Entre Ríos, República Argentina, Teléfono: (54-011) 343 4918000-1308, E-mail: fachuin7@uap.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios en el campo de la creatividad, permiten afirmar que la misma es un potencial que poseen todas las personas y que depende de las oportunidades que brinda el contexto (Elisondo, Donolo & Rinaudo, 2012; Ward, 2007). Dentro del ambiente educativo y de formación, el arte es quizás el ámbito más importante para el desarrollo humano. La actividad creadora es el resultado de una "serie de simbolizaciones, vivencias, asimilaciones de conocimientos, es una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos. Sin aprendizaje no hay creatividad posible" (Ros, 2009, p. 4).

La actividad artística es una de las máximas expresiones de la creatividad, considerándose casi como sinónimos (Marín, 1991). Diversos autores mencionan la importancia del arte en los diferentes ámbitos del desarrollo humano, siendo una de las variables más asociadas a la creatividad (Eisner, 1995; 1993; Hargreaves, 1991; Hernández, 1997; Lowenfeld & Brittain, 1980; Marín, 1991; Marinovic, 1994; Read, 1982; Sánchez, 1990).

El arte estimula la imaginación y el potencial creativo; contribuye a una adaptación más activa, compensando las limitaciones de la realidad; permite recrear lo pasado, darse cuenta del presente, anticipar el futuro y lo probable, ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano; favorece la flexibilidad de pensamiento, la superación de lo obvio, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones (...) (Marinovic, 1994 en Garaigordobil & Pérez, 2001b, p.45).

El arte permite que el sujeto experimente satisfacción al poder expresar sus sentimientos y emociones, además de incrementar la creatividad, esta satisfacción mejora el concepto de sí mismo y refuerza la autoconfianza (Lowenfeld & Brittain, 1980).

La actividad artística, siempre que no llegue a ser una rutina, favorece el desarrollo de la psicomotricidad, el esquema corporal, la organización espacio-temporal, las habilidades perceptivas y las aptitudes cognitivas básicas. Además facilita la expresión y comunicación, el crecimiento personal y la autorrealización (Garaigordobil & Pérez, 2001b).

Los estudios por medio de intervenciones han mostrado que las actividades artísticas promueven el desarrollo de la creatividad gráfica, verbal y perceptiva (Garaigordobil & Pérez, 2001b). Específicamente desarrollan la fluidez verbal, la originalidad verbal y gráfica, la flexibilidad, la

elaboración y la creatividad como puntuación total (Kalmar & Kalmar, 1987; Kelly, 1989 en Garaigordobil & Pérez, 2001a, 2001b; Garaigordobil, 1995a; 1995b; 1996; 1999; Torrance, 1980; Torrance & Forston, 1960 en Garaigordobil & Pérez, 2002b). También se ha encontrado que la implementación de programas de danza mejora la creatividad motriz (Caf, Kroflic & Tancing, 1997; Jay, 1991), así como la práctica musical mejora la concentración, la atención y la memoria (Bunt & Alberman, 1981; Salmon, 1981; Sufton, 1995).

Los años preescolares suelen ser descriptos como la edad de oro de la creatividad, la pregunta es ¿qué hace que algunos niños se conviertan en artistas y otros no? A medida que la educación avanza, la cantidad de dibujos, poesías y el arte va disminuyendo, así como la calidad de los mismos. Los estudios de Gardner (1993) muestran que la habilidad artística de los niños hay que entenderla según el desarrollo infantil. De los dos a los siete años los niños aprenden a usar diferentes símbolos, como los gestos de las manos, los dibujos, los números, la música, etc. En la siguiente etapa, los niños se someten a las convenciones y se adaptan a los pares, manifiestan la determinación de acatar las reglas (como en el juego), no aceptan la experimentación, ni la novedad. Esta es una etapa realista y literal, que los lleva poco a poco a la comprensión del estilo, la expresividad, el equilibrio y la composición que aparecen en la adolescencia. El gusto en los chicos se vuelve ahora mucho más amplio, pero repercute muy poco en la creatividad, son muy pocos los jóvenes que retoman las actividades que realizaban cuando eran niños, muchos se resignan a ser solamente parte del público (Gardner, 1993).

Este panorama ha llevado a los investigadores a hipotetizar que el desarrollo artístico sigue un curva en U. La primera parte de la curva es el nivel elevado de creatividad artística que hay en los preescolares, el arco es el período de literalidad, el final de la curva es el logro por parte de algunos adolescentes de un nivel de realización artística. En opinión de Gardner (1993), hay una gran diferencia entre la actividad artística de un niño y la de un adulto. Un niño crea sin tener en cuenta normas y convenciones, el adulto es muy consciente de las normas y quiere muchas veces rechazarlas, lo que le trae un costo psíquico importante.

Gardner realizó numerosas investigaciones en relación a las actividades artísticas y la creatividad, una de las cuales se centró en personas dedicadas a la música, encontrando que no sólo se satisfacían interpretando las obras creadas, sino que

además las interpretaban de maneras diferente, es decir, disfrutaban en componer y descomponer lo que ya habían elaborado. Con esto probó que existen determinados rasgos de personalidad asociados, como la fortaleza del ego y la disposición a desafiar la tradición (Esquivias, 2004).

Hasta el momento no se sabe por qué la actividad artística creativa cesa, ni qué la distingue de los individuos que alcanzaron la grandeza. Algunas condiciones que hacen esta diferencia, y no se pueden negar, es que algunos niños poseen aptitudes naturales a las artes: saben entonar, juegan con rimas, dibujan con una facilidad abrumadora. Otro factor es el medio o contexto en que se desarrolla el niño, especialmente en la etapa preescolar, en que sólo es necesario facilitarle los materiales para que el niño realice una creación (Gardner, 1993). Cuando estos niños más "dotados" entran a la etapa escolar quieren aprender cómo, por ejemplo, tocar un arpegio en el piano, cómo dibujar un edificio con perspectiva; es el momento en que el maestro adquiere importancia.

Teniendo en cuenta que la actividad artística es uno de los componentes centrales de la creatividad, siendo una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo (Garaigordobil & Pérez, 2002a, 2002b) y que en la Argentina el estudio de la creatividad no se ha desarrollado como en otros países, el objetivo de este trabajo fue estudiar si la realización de actividades artísticas (danza, teatro, dibujo, música etc.) influye en la creatividad del niño evaluada desde diversas técnicas (test, escalas y sociograma) y por medio de diferentes informantes (pares, padres y el propio niño).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se trabajó utilizando un muestreo no probabilístico intencional de 301 niños, entre 8 a 14 años de edad ($M = 10.22$; $DE = 1.26$), siendo 165 (54,8%) alumnas y 136 (45,2%) alumnos. 143 (47,5%) niños realizaban actividades artísticas y 158 (52,5%) no realizaban actividades extracurriculares. Los niños concurrían al cuarto, quinto, sexto año del nivel primario y primer año del nivel secundario de instituciones privadas y públicas de las ciudades de Libertador San Martín y Crespo de la provincia de Entre Ríos, República Argentina.

2.2. Aspectos éticos

Para trabajar con los niños, en primer lugar se pidió autorización a los directivos de las escuelas y colegios a quienes se les explicó las características

de la investigación. Luego, se les envió a los padres, por medio de los niños, una carta que explicaba los objetivos del trabajo y el tipo de tareas que desarrollarían los niños. Se aclaró que la colaboración era voluntaria y anónima. Una vez obtenido el consentimiento informado firmado por los padres, se aplicaron los diferentes instrumentos en forma colectiva y en horario escolar, preferentemente en las primeras horas o a mitad de la jornada. Además, se contó con la colaboración de asistentes de investigación entrenados y supervisados.

2.3. Instrumentos

En este trabajo, para tener una evaluación más integral de la creatividad, se utilizaron diversas técnicas: (a) La prueba de Figuras del TTCT, Forma B (Torrance, Ball & Safter, 1992), para evaluar la producción creativa del niño en tareas de papel y lápiz. (b) La Escala de Personalidad Creadora heteroevaluación (Garaigordobil, 2004), para conocer la percepción parental de la creatividad del niño y (c) la Escala de Personalidad Creadora autoevaluación para conocer la autopercepción del niño en relación a su creatividad (Garaigordobil, 2004). Por último, (d) el Sociograma "Compañero creativo" (Adaptación de Garaigordobil 2004, 2005a, del cuestionario de Moreno, 1934/1972) para evaluar la percepción de la creatividad del niño por parte de sus compañeros.

2.3.1. La prueba de figuras del TTCT, forma B

Este test, basado en el modelo sobre Estructura del intelecto de Guilford (1977), está compuesto por tres actividades, cada una de ellas se desarrolla en 10 minutos. La primera actividad requiere la construcción de un dibujo a partir de una forma curva y la colocación de un título al dibujo realizado. Esta actividad evalúa *originalidad, elaboración y abstracción de títulos*. La actividad dos requiere completar diez figuras que aparecen como "incompletas" y colocar un título, esta actividad evalúa *fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de título y resistencia al cierre prematuro*. Por último, la actividad tres, propone dibujar utilizando 36 círculos, teniendo en cuenta que los mismos, en forma individual o combinados, deben ser la parte principal de los dibujos. Esta última actividad evalúa *fluidez, originalidad y elaboración* (Torrance et al., 1992).

Torrance et al. (1992) incluyó trece criterios para medir la fortaleza creativa (Kim, 2006) o puntos fuertes de la creatividad (Ferrando Prieto, 2006, p. 109): expresividad emocional, claridad narrativa, acción o movimiento, expresividad en títulos, síntesis

de figuras incompletas, síntesis de círculos, visualización inusual, visualización interna, superar barreras, humor, riqueza de imaginación, colorido de imágenes y fantasía.

Se puede utilizar la puntuación obtenida por dimensión, así como la puntuación total basada en las dimensiones y la fortaleza creativa.

2.3.2. Escala de Personalidad Creadora (EPC)

La Escala de Personalidad Creadora (EPC) de Garaigordobil (2004) evalúa la creatividad "explorando conductas y rasgos característicos de las personas creadoras" (Garaigordobil, 2004, p. 239). Fue construida basándose en dos modelos interaccionistas que ofrecen una visión integradora de la creatividad: la teoría de la inversión de Sternberg y Lubart (1997) y el modelo sistémico de Csikszentmihalyi (1998).

La EPC tiene como fin complementar las evaluaciones realizadas por otros tests de creatividad, como los de producción desde la perspectiva del pensamiento divergente. La escala está compuesta por 21 frases sobre conductas y rasgos de personalidad creadora, planteadas dentro de una escala de estimación de "nada", "algo", "bastante" o "mucho" (Garaigordobil & Pérez, 2005). Esta escala tiene una versión de autoevaluación que se utilizó en niños de 10 a 14 años, ya que se consideró que el lenguaje no era apropiado para niños más pequeños. La otra versión, heteroevaluación, fue construida para padres y profesores. Esta última versión fue enviada junto con el consentimiento informado a los padres.

En cuanto a la validez y confiabilidad en nuestro medio, el α general obtenido en las dos versiones de la EPC, así como el porcentaje de variancia explicada por el primer componente, se puede concluir que las dos escalas (autoevaluación y heteroevaluación) miden de manera válida y consistente la personalidad creadora como un constructo global. Estos resultados apoyan la hipótesis de unidimensionalidad de la EPC propuesta por Garaigordobil y Pérez (2005). Como mencionan los autores, la EPC puede ser un instrumento *descreening* para evaluar la creatividad infantil. Dicha evaluación podría complementarse con otras pruebas de creatividad basadas en el análisis y resolución de tareas.

2.3.3. Sociograma "Compañero creativo"

El sociograma "Compañero creativo" es una adaptación de la técnica de Moreno

(1934/1972) realizada por Garaigordobil (2004, 2005a). Plantea la siguiente consigna: "indica los compañeros de tu clase que elegirías como más creativos (originales, ingeniosos, inventivos, imaginativos...)" (p. 110). El análisis de las respuestas dadas permite ver la imagen que el grupo tiene de ese compañero en cuanto a su creatividad.

2.3.4. Encuesta parental sobre actividad artística

Para conocer las actividades artísticas que realizaba el niño, se incluyó junto con la EPC heteroevaluación y el consentimiento informado, una encuesta dirigida a los padres. La misma solicitaba información sobre la actividad o actividades realizadas fuera del ámbito escolar y la cantidad de tiempo (años) dedicados a dicha actividad.

2.4. Procedimientos para el análisis

Para conocer si los alumnos que realizaban el aprendizaje de una actividad artística (canto, estudio de un instrumento, danzas, dibujo) obtenían puntajes más elevados en la producción creativa desde TTCT, en la personalidad creadora heteroevaluación, así como mayor cantidad de elecciones como "compañero creativo", se realizó un análisis multivariado de variancia (MANOVA). También se calculó la potencia estadística $1-\beta$.

La EPC autoevaluación fue completada únicamente por los niños de 10 a 12 años, por lo cual al no coincidir el n en todas las pruebas, esta variable no fue incluida en el análisis anterior sino que se la estudió aparte, mediante una prueba t para muestras independientes.

3. RESULTADOS

3.1. Índice de creatividad, personalidad creadora heteroevaluación y compañero creativo según la realización de actividades artísticas

Se encontraron diferencias significativas en las medidas de creatividad según la actividad artística, siendo F de Hotelling (3, 297) = 7.932; p = .000; $1-\beta$ = .990.

Los análisis univariados mostraron diferencias significativas en el índice de creatividad (F (1, 299) = 15.304, p = .000; $1-\beta$ = .974), la personalidad creadora heteroevaluación (F (1, 299) = 11.130; p = .001; $1-\beta$ = .914), y en el sociograma "compañero creativo" (F (1, 299) = 5.179, p = .024; $1-\beta$ = .621).

Variable	Realiza actividades artísticas		No realiza actividades artísticas	
	M	DE	M	DE
Índice de creatividad	62.96	21.09	54.07	18.37
Personalidad creadora heteroevaluación	41.34	8.89	37.70	9.89
Sociograma "Compañero creativo"	.11	.12	.08	.09

Tabla 1. Medias y desvíos de las variables según la realización de actividades artísticas.

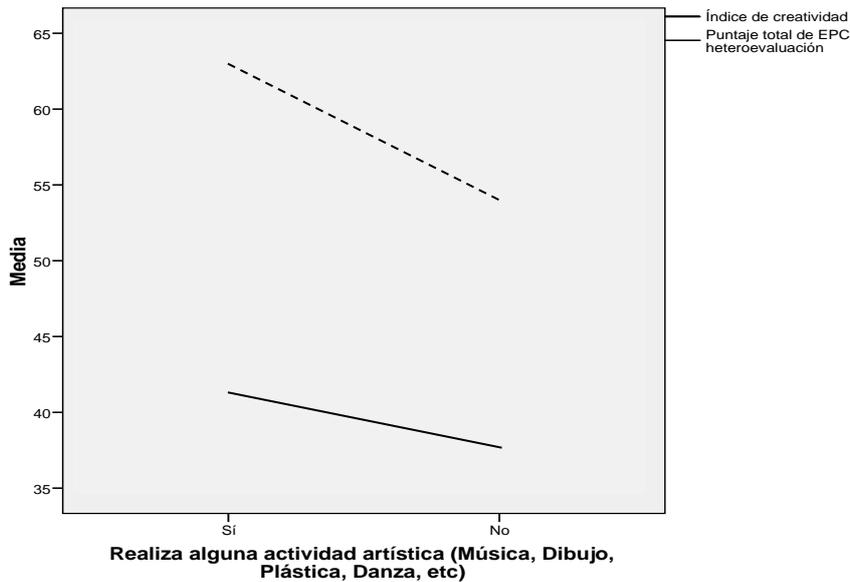


Figura 1. Medias del Índice de creatividad y de personalidad creadora heteroevaluación según el aprendizaje de una actividad artística.

La variable "compañero creativo" fue graficada aparte ya que por los valores obtenidos se dificulta la adecuada visualización de la misma.

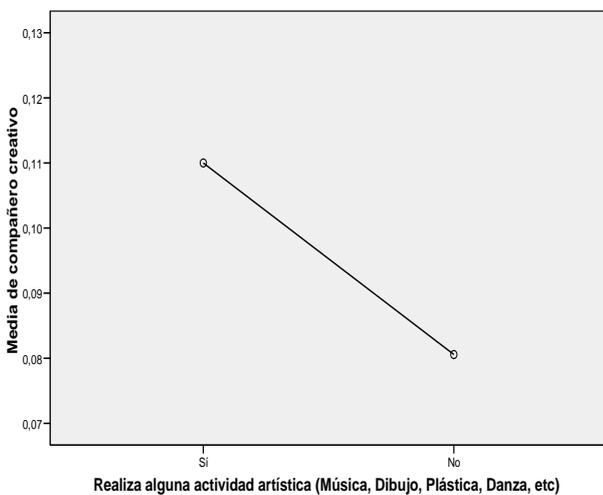


Figura 2. Medias del índice de "Compañero creativo" según el aprendizaje de una actividad artística.

Se observa que los niños que realizan actividades artísticas obtienen puntajes más elevados en la creatividad, ya sea desde la prueba de figuras del TTCT, desde la evaluación parental y también desde el sociograma "compañero creativo".

3.2. Personalidad creadora autoevaluación según la realización de actividades artísticas

Previo análisis de la prueba *t* para muestras independientes, se calculó el supuesto de homogeneidad de las variancias, comprobándose la igualdad de las mismas (prueba de Levene: $p = .842$). El análisis de la prueba de hipótesis indicó diferencias significativas en la personalidad creadora autoevaluación entre quienes realizaban o no, actividades artísticas ($t(130) = 2.427$; $p = .017$; IC 95% [.71, 7.01]). Los niños que realizaban actividades artísticas obtuvieron una media de

creatividad de 40.68 con un desvío estándar de 9.10. La media para los niños que no realizaban actividades artísticas fue de 36.82 y el desvío estándar de 9.19.

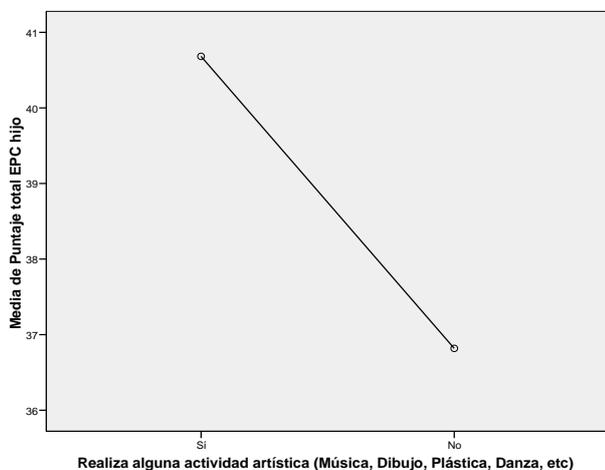


Figura 3. Medias de personalidad creadora autoevaluación según el aprendizaje de una actividad artística.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo se basó en una evaluación multicomponente realizada a través de distintos tipos de instrumentos y obtenida por diferentes informantes. Esta metodología, adquiere una especial relevancia al trabajar con niños ya que si bien es importante la perspectiva del propio niño, porque es su particular percepción la que incide sobre su comportamiento; también es fundamental, por el impacto que tienen sobre el desarrollo del niño, las perspectivas de sus pares y padres. En esta investigación se evaluó la creatividad desde distintas técnicas y desde distintos informantes, encontrando resultados consistentes en todos los casos.

Como se mencionó en la introducción, las investigaciones evidencian que las actividades artísticas mejoran las habilidades cognitivas y perceptivo-motrices, el esquema corporal así como el autoconcepto infantil, la concentración, la memoria y la atención (Bunt & Alberman, 1981; Gourgey, 1985; Rauscher, Shaw, Levine, K. & Wright, 1994; Rauscher et al., 1997; Salmon, 1981; Sufton, 1995). En relación a las variables propias de la creatividad medidas por el TTCT en los aspectos verbales, gráficos y motrices, los estudios muestran que el arte desarrolla la fluidez, la flexibilidad y la originalidad (Kalmar & Kalmar, 1987; Kelly, 1989 en Garaigordobil & Pérez, 2001b; Jay, 1991; Torrance & Forston, 1960 en Garaigordobil & Pérez, 2002b).

Los resultados encontrados en este estudio son consistentes con las investigaciones previas mencionadas, indicando que los niños que realizan

actividades artísticas, obtienen puntuaciones más elevadas en la creatividad evaluada desde: la producción de dibujos en el TTCT, la valoración parental y la autoevaluación en la EPC, y la evaluación realizada por sus pares en el sociograma.

Los niños que realizan actividades como danzas, dibujos, música, teatro, tendrían más potencial para generar ideas originales, innovadoras, con más elaboración y detalles, colorido y expresividad.

Desde la evaluación parental, los niños que realizan actividades artísticas, serían percibidos como con mayor apertura, independencia, originalidad, invención, intereses, capacidad de resolución de problemas, sentido del humor, perseverancia y flexibilidad de pensamiento. Por otra parte, desde la propia evaluación, el niño se autopercebiría como más creativo, independiente, capaz de enfrentar nuevos problemas, desafíos y situaciones desconocidas. Pareciera entonces que el niño que realiza actividades artísticas tiene un mejor concepto de sí mismo y autoconfianza en cuanto a su creatividad. Como mencionan Lowenfeld y Brittain (1980), el arte, además de incrementar la creatividad, mejora el concepto de sí mismo y refuerza la autoconfianza.

La autopercepción positiva del niño, podría estar retroalimentado en sus compañeros una percepción también positiva acerca de la creatividad del niño. Por otra parte, también se sabe que el estatus grupal tiene repercusiones en el bienestar emocional de los niños (Bukowski & Hoza, 1989). Los estudios relacionados con popularidad sociométrica muestran que los niños con buena adaptación social presentan buenos niveles de autoconcepto, son respetuosos, perseverantes, emocionalmente estables, confiados, seguros de sí mismos y motivados a la tarea (Garaigordobil, 1993; Pérez & Garaigordobil, 2004; Shiner & Masten, 2002), características que tienen los niños creativos. Sería interesante estudiar si el niño que es considerado más creativo por sus compañeros también obtiene altas puntuaciones en popularidad sociométrica. Pareciera entonces que el niño que realiza actividades artísticas tiene más recursos creativos y habilidades para interactuar con los otros, siendo reconocidos como compañeros creativos (Garaigordobil, 2005b).

En resumen, los niños que realizaban actividades artísticas presentaron puntajes más elevados en creatividad gráfica desde el TTCT, fueron considerados como niños creativos desde la evaluación parental y desde la autoevaluación que

realiza el niño sobre su personalidad creadora. También obtuvieron un estatus más elevado como "Compañero creativo" dentro del grupo de pares. Por lo tanto, los niños que realizan actividades artísticas presentaron mayor abreactión, originalidad, elaboración, innovación, intereses, curiosidad por el mundo y el ambiente, capacidad para identificar problemas, gusto por lo desconocido, flexibilidad de pensamiento, apertura a lo nuevo, independencia, así como aceptación social por parte de sus compañeros como niños creativos.

4.1. Implicancias y recomendaciones

La actividad artística, en todas sus manifestaciones, danza, música, teatro, etc., estimulan la imaginación y el potencial creativo; además, como mencionan Garaigordobil & Pérez (2001b) "contribuye a una adaptación más activa, compensando las limitaciones de la realidad; permite recrear lo pasado, darse cuenta del presente, anticipar lo futuro y lo probable, ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano..." (p. 45). Es evidente que la actividad creadora se relaciona con la riqueza de experiencia acumulada, por lo tanto, como menciona Ros (2009), "es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa" (p. 5) tanto desde el contexto familiar como desde la escuela.

La calidad de los años iniciales es importante para el desarrollo de la creatividad, ya que es el momento donde el niño acumula el capital creativo que utilizará el resto de la vida (Gardner, 1995). Por ello el papel de los padres es de suma relevancia en el desarrollo de la curiosidad infantil. Por otra parte la escuela, es un ámbito privilegiado para brindarle al niño y adolescente oportunidades para conocer los diferentes lenguajes artísticos; la comprensión de estos lenguajes favorecerá el desarrollo de competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, la resolución de problemas y el pensamiento crítico y divergente. Además, permitirá que el niño desarrolle sus propias producciones artísticas, capacitándolo para apreciar y valorar las producciones de sus compañeros y de artistas de diferentes contextos (Ros, 2009). En esta línea, también Sternberg y Lubart (1997) ponen de relieve la importancia que tienen los educadores, los modelos creativos y la familia en el desarrollo de la creatividad.

En futuros estudios, sería interesante profundizar en el análisis de las diferencias en la creatividad según el tipo de actividad artística realizada, como así también estudiar la relación de

las actividades artísticas y la creatividad con ciertos procesos cognitivos como la memoria, la atención y la concentración.

5. AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Dra. M. C. Richaud de Minzi, investigadora superior del CONICET (Argentina), por su asesoramiento y las sugerencias recibidas para la realización de este trabajo.

6. REFERENCIAS

- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bunt, L. & Alberman, E. (1981). The role of music therapy with handicapped children in a London district. A pilot study. *British Journal of Music Therapy*, 12, 2.
- Caf, B., Kroflic, B. & Tancig, S. (1997). Activation of hypoactive children with creative movement and dance in primary school. *Arts In Psychotherapy*, 24(4), 355-365. doi:10.1016/S0197-4556(97)00016-6
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. España: Paidós.
- Eisner, E. W. (1993). Prólogo. En Arnheim, R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *Arte y Sociedad. Revista Investigación*, 1. Recuperado de <http://asri.eumed.net/1/edr.html>.
- Esquivias, M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista digital universitaria*, 5(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4-2.htm>
- Ferrando Prieto, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico). Recuperado de http://www.tesisenred.net/ TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0403107-103000/FerrandoPrieto.pdf

- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71.
- Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años)*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1995b). Intervención en la creatividad: evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 37-62.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. Colección Premios Nacionales de Investigación Educativa nº 127.
- Garaigordobil, M. (1999). Assessment of a cooperative -creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 3-10.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. España: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Diseño y desarrollo de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Garaigordobil, M. (2005b). Evaluación del cambio de conductas y rasgos de la personalidad creadora: efectos de una experiencia con niños de 10 -11 años. *Infancia y Aprendizaje*, 28(1), 56-61.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2001a, Septiembre). *Evaluación de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical*. Trabajo presentado en el I Congreso de Creatividad y Sociedad, Barcelona.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2001b). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2002a). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(3), 373-390.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2002b). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110.
- Garaigordobil, M. y Pérez, I. (2005). Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364. doi:10.1174/021093905774519026
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. España: Paidós-Ibérica.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gourgey, A. F. (1985). The impact of an improvisational dramatics program on student attitudes and achievement. *Children's Theatre Review*, 34(3), 9-14.
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Jay, D. (1991). Effect of dance program on the creativity of preschool handicapped children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(4), 305-316.
- Kalmar, M., & Kalmar, Z. (1987). Creativity training with preschool children living in children's homes. *Studia Psychologica*, 29, 59-66.
- Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14. doi:10.1207/s15326934crj1801_2
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, 24(62), 199-207.
- Marín, R. (1991). La enseñanza en las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar y R. Marín (Eds.), *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*, Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Pérez, J. I. & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto, y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Ky, N. & Wright, E. L. (1994). *Music and spatial task performance: A causal relationship*. Conferencia presentada en la American Psychological Association, Los Angeles.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. & Newcomb, R. L.

- (1997). Music training causes long term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 2-8.
- Read, H. (1982). *Educación para el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Ros, N. (2009). El lenguaje artístico. La educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-7.
- Salmon, S. (1981). Music therapy with maladjusted children. *British Journal of Music Therapy*, 12, 2.
- Sánchez, A. (1990). Reflexiones sobre la educación del sentido estético a tenor de la reforma educativa. *Educadores*, 154, 243-255.
- Shiner, R. L. & Masten, A. S. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 580-588. [doi:10.1016/S0092-6566\(02\)00508-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00508-1)
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Undesafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Sufton, J. (1995). The sound-world of speech and language impaired children: The story of a current music therapy research Project. En A. Gilroy & C. Lee (1995), *Art and Music, therapy and research*. London: Routledge.
- Torrance, P. (1980). *Thinking creatively in action and movement*. Georgia: Georgia Studies of Creative Behavior.
- Torrance, P., Ball, O. & Safter, H. T. (1992). *Torrance Test of Creative Thinking. Streamlined Scoring Guide Figural A and B*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service.
- Ward, T. (2007). Creative cognition as a window on creativity. *Methods*, 42, 28-37. [doi:10.1016/j.ymeth.2006.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.002)