

**UNIVERSITAT
JAUME·I**

**LA ORIENTACIÓN ADULTA DE APOYO A LA AUTONOMÍA,
LA CREATIVIDAD INFANTIL Y LAS RELACIONES ENTRE
IGUALES**

Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Director:

Dr. Francisco García Bacete

Autora:

Isabel Quevedo Marco

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil

DNI: 22591799-A

Octubre 2013

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PARTE 1: REVISIÓN TEÓRICA	
1.1 Desarrollo, educación y pilotaje.....	2
1.2 La autoexpresión infantil y el desarrollo creativo	4
1.2.1 <i>La predisposición infantil hacia la creatividad y la expresión</i>	4
1.2.2 <i>La postura adulta y del sistema educativo ante la creatividad y la expresión</i>	5
1.2.3 Formas de medir la creatividad.....	6
1.3 Autonomía y control: la orientación adulta de apoyo a la autonomía.....	7
1.3.1 <i>¿Qué significa ser autónomo?</i>	10
1.3.2 <i>Autonomía y educación: ¿Cómo promover la autonomía</i>	10
1.4 El apoyo a la autonomía y el desarrollo creativo.....	12
1.5 a la autonomía, motivación intrínseca y creatividad.....	12
1.6 Autonomía y creatividad infantil y las relaciones sociales entre iguales.....	14
PARTE 2: ESTUDIO EMPIRICO	
2.1 Diseño de investigación.....	16
2.1.1 <i>Definición del problema</i>	16
2.1.2 <i>Objetivos e hipótesis</i>	16
2.1.3 <i>Descripción de la muestra</i>	18
2.1.4 <i>Instrumentos</i>	18
2.1.5 <i>Variables descriptivas</i>	22
2.1.6 <i>Procedimiento</i>	22

2.2 Resultados.....	23
2.2.1 Validación del PIS con madres.....	23
2.2.1.1 Descripción de la escala.....	23
2.2.1.2 Medidas de consistencia interna.....	24
2.2.1.3 Medidas de validez	25
• Análisis correlacional.....	25
• Análisis Factoriales Empíricos (AFE) del PIS.....	33
2.2.2 Nuevo estudio del PIS con dos factores.....	39
2.2.2.1 Descripción de la escala.....	39
2.2.2.2 Consistencia interna.....	39
2.2.2.3 Medidas de validez.....	40
• Análisis correlacional.....	40
2.2.2.4 El PIS y otras escalas.....	41
2.2.3 Análisis del GIFT.....	42
2.2.3.1 Descripción de la escala.....	42
2.2.3.2 Medidas de consistencia interna.....	43
2.2.3.3 Medidas de validez.....	43
• Análisis correlacional	43
• Análisis Factoriales Empíricos.....	53
• Reducción de ítems posterior al análisis correlacional y factorial. Nuevas Fiabilidades de los factores.....	55
2.2.3.4 GIFT y otras escalas.....	63
• GIFT Y PIS.....	63
• GIFT Y Sociomet.....	63

2.2.4 Autonomía, <i>creatividad</i> y variables demográficas.....	64
2.2.4.1 Creatividad (GIFT) y variables demográficas.....	64
2.2.4.2 Autonomía (PIS) y las variables demográficas.....	66

PARTE 3: CONCLUSIONES

3.1. Conclusiones del Estudio.....	69
3.2. Limitaciones.....	74
3.3. Futuras líneas de investigación.....	76
3.4 Consideraciones finales.....	77
REFERENCIAS.....	78

APÉNDICES

1. Cuestionario de Problemas en la escuela (PIS, The Problems in Schools Questionnaire, Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981).
2. GIFT (1) Cuestionario de Creatividad. Martínez Beltrán y Rimm, 1985
3. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (Grupo GREI, 2010).

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2. Fiabilidad Alfa de las cuatro subescalas.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 3. Correlaciones mínima y máxima de los ítems de una escala con el total de la propia escala y media de las correlaciones con el total de la escala.....</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 4. Correlación Pearson entre las cuatro escalas (AA, MA, MC AC).....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 5. Correlación Pearson y significativad bilateral entre los ítems de AA (alta autonomía).....</i>	<i>26</i>
<i>Tabla 6. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de MA (moderada autonomía).....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 7. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de MC (moderado control).....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 8. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de AC (alto control).....</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 9. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y MA (moderada autonomía).....</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 10. Correlación Pearson entre los ítems de MA (moderada autonomía) y MC (moderado control).....</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 11. Correlación Pearson entre los ítems de MA (moderada autonomía) y AC (alto control).....</i>	<i>31</i>

<i>Tabla 12. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y AC (alto control)</i>	32
<i>Tabla 13. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y MC (moderado control)</i>	32
<i>Tabla 14. Correlación Pearson entre los ítems de AC (alta autonomía) y MC (moderado control)</i>	33
<i>Tabla 15. Matriz de componentes rotados, Análisis factorial de 4 factores. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser</i>	34
<i>Tabla 16. Matriz de componentes rotados, Análisis factorial de 3 factores. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser</i>	36
<i>Tabla 17. KMO y Barlett para factorial con dos factores a través de tres vías</i>	38
<i>Tabla 18. Porcentaje de varianza explicada de las tres vías</i>	38
<i>Tabla 19. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica</i>	39
<i>Tabla 20. Fiabilidad Alfa de las dos subescalas</i>	39
<i>Tabla 21. Promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala y el total de la escala (AA2 y AC2) y correlación máxima y mínima entre los ítems del factor y su total</i>	40
<i>Tabla 22. Correlación Pearson y significatividad entre las escalas AA2 y AC2</i>	40
<i>Tabla 23. Ítems PIS con 4 factores e ítems PIS con dos factores resultante de nuestro estudio</i>	41

<i>Tabla 24. Correlaciones Pearson y significación bilateral entre las escalas AA2 y AC2 y las nominaciones positivas, nominaciones positivas y la preferencia social.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 25. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica.....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 26. Fiabilidad Alfa de los tres factores del GIFT (interés, independencia e imaginación).....</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 27. Correlaciones Pearson y significatividad entre los tres factores del GIFT (interés, independencia e imaginación).....</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 28. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor interés y el total del factor.....</i>	<i>44</i>
<i>Tabla 29. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor independencia y el total del factor.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 30. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems de imaginación y el total de la escala.</i>	<i>48</i>
<i>Tabla 31. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor interés y los del factor independencia del GIFT.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 32. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor imaginación e interés los del factor del GIFT.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 33. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor imaginación y los del factor independencia del GIFT.....</i>	<i>52</i>

<i>Tabla 34. Matriz de componentes rotados, análisis factorial de 3 factores.</i>	
<i>Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 35 KMO y Barlett para factorial del GIFT.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 36. Porcentaje de varianza explicada del GIFT.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 37 Fiabilidad alfa del factor interés del GIFT con 5 elementos</i> <i>(4, 10, 17, 28, 30).....</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 38. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT</i> <i>si eliminamos 6 y 23.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 39. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT</i> <i>si eliminamos además de 6 y 23 los ítems 11 y 27.</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 40. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT si eliminamos</i> <i>los ítems 6,23, 11, 27, 2, 9, 29 y tomamos prestado el ítem 5 de interés.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 41 Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT</i> <i>si eliminamos los ítems 8,32 y 21.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 42. Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT</i> <i>con los ítems 3,16, 20 y 26 más el ítem 13 (interés).....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 43. Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT</i> <i>eliminando también el ítem 20 y conservando los ítems 3,16, y 26 más el ítem 13 (interés).....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 44. Tabla comparativa GIFT (32 ítems) y GIFT</i> <i>modificado tras el estudio (14 ítems).....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 45. Comparación de la fiabilidad total del GIFT (32 ítems)</i> <i>y fiabilidad total del GIFT modificado (14 ítems).....</i>	<i>60</i>

<i>tabla 46. Comparación de la fiabilidad de los 3 factores del GIFT (32 ítems) y fiabilidad total del GIFT modificado (14 ítems).....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 47. Comparación del KMO y la esfericidad de Barlett del GIFT (32 ítems) y del GIFT modificado (14 ítems).....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 48. Porcentaje de varianza explicada del GIFT y del GIFT modificado (14 ítems).....</i>	<i>61</i>
<i>Tabla 49. Comparación del promedio de correlaciones de cada uno de los ítems con el total de su factor del GIFT y del GIFT modificado (15 ítems).....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 50. Correlaciones Pearson y significatividad entre los tres factores del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación).....</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 51. Correlaciones de los factores de creatividad del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación) y el PIS con dos factores (AA y AC).....</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 52. Correlaciones de los factores de creatividad del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación) y el estudio sociométrico (sociomet).....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 53. Anova de un factor total creatividad y género.....</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 54. Anova edad de las madres y total creatividad.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 55 Anova creatividad y situación laboral de la madre.....</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 56 Anova creatividad y nivel de estudios de la madre.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 57. Anova orientación hacia la autonomía de los adultos y género de los niños.....</i>	<i>66</i>

*Tabla 58 Anova orientación hacia la autonomía de los adultos
y edad de las madres.....67*

*Tabla 59. Anova orientación hacia la autonomía de los adultos
y situación laboral de la madre.....67*

Tabla 60. Anova orientación de la autonomía de los adultos y estudios de la madre.....68

LA ORIENTACIÓN ADULTA DE APOYO A LA AUTONOMÍA, LA CREATIVIDAD INFANTIL Y LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

INTRODUCCIÓN

Partimos de la idea de la educación como un encuentro; un encuentro con el otro, un encuentro con la cultura, con las experiencias, con las preguntas y sus respuestas, en definitiva, un encuentro con la vida. El niño desde que nace tiene una disposición natural a ese encuentro, sin embargo estas incipientes expresiones necesitarán de un contexto acogedor que estimule, acoja y responda de manera adecuada. Con este trabajo pretendemos vislumbrar si hay factores que favorezcan o constriñan esa habilidad innata de los niños que tiende a la autoexpresión. La compleja idea de autoexpresión abarca muchos ámbitos por lo que decidimos centrarnos en la expresión creativa. Para ello, seguimos la idea ya presente en la obra de autores como May (1959) o Pereira (1997) de entender el concepto de crear como sacar afuera lo que uno tiene dentro de sí. Tomamos como punto de partida el desarrollo infantil y la vinculación afectiva atendiendo a conceptos como la *autenticidad*, la *nutrición relacional* y el *pilotaje* dentro del contexto educativo. Las personas significativas que ayudan, colaboran o guían el proceso de desarrollo en determinados momentos realizan lo que Carrero, García y Vaquer han denominado función de pilotaje.

A continuación, nos aproximamos al concepto de autoexpresión a través de la creatividad percibida por el alumno, y al del pilotaje a través de la promoción de la autonomía de los hijos que las madres afirman realizar. Por último, se analiza las relaciones entre la autonomía y la creatividad y el ajuste social con los iguales.

1. REVISIÓN TEÓRICA

- 1.1 Desarrollo, educación y pilotaje
- 1.2 La autoexpresión infantil y el desarrollo creativo
- 1.3 Autonomía y control: la orientación adulta de apoyo a la autonomía
- 1.4 La autonomía y el desarrollo creativo.
- 1.5 Autonomía, motivación intrínseca y creatividad
- 1.6 La creatividad infantil y las relaciones sociales entre iguales

1.1 Desarrollo educación y pilotaje

Hacia la tercera o quinta semana de vida de los recién nacidos ya puede aparecer una sonrisa diferente, la sonrisa social, que es una clara respuesta a las caricias o a la voz de la madre. Esta sonrisa constituye un hito importante en el desarrollo del bebé, confirma la normalidad de su cerebro y es el inicio de su desarrollo como persona, constituyéndose como la primera forma de expresión del niño. (Berk, 2006). Pero esta forma de expresión incipiente necesitará de un contexto acogedor que la estimule, la acoja y le responda. La responsabilidad de que el niño aprenda a expresarse libremente y se desarrolle de forma integral es una responsabilidad compartida por la escuela y las familias. Confirmamos así la existencia de una predisposición infantil al encuentro y a la expresión que debe ser cultivada y estimulada por los adultos.

Dentro del ámbito educativo, este encuentro viene condicionado por la vinculación afectiva maestro/a-alumno/a, por su reconocimiento, su aceptación mutua, la capacidad de congeniar, la empatía y por el desarrollo de la comunicación que supone un incremento del compromiso y de la implicación de ambas partes en la tarea educativa. Precisamente esta posibilidad de encuentro radica en la autenticidad de la relación propuesta y en la aceptación siguiendo a autores como Vaquer, Carrero y García Bacete (2007)

Estos mismos autores en su estudio acerca de la *Nutrición Relacional y la Educación* por el cual pretenden comprender los mecanismos por los que el profesorado y el alumnado establecen una relación educativa que no sólo contempla la ayuda instruccional sino que favorece el desarrollo integral del alumnado. Parten de la idea de desarrollar la identidad del individuo a partir de la conexión con uno mismo, el desarrollo de la confianza en las propias posibilidades, la autenticidad, el despliegue realista de las aspiraciones personales que apuntan a la autoexpresión y la concreción del propio proyecto de futuro. Para ello, introducen conceptos como el de *Pilotaje* que presenta, como indicadores, las actuaciones del profesorado que transmiten al alumnado aceptación, reconocimiento, confianza, protección, respeto, autenticidad y que dotan de sentido la práctica educativa. Estas acciones se traducen en la forma en que el profesor organiza y conduce el grupo, en las pautas y normas que establece y en el ajuste de su acción educativa al momento de desarrollo y conocimiento del alumno sobre el que ejerce una acción orientadora. Dichos indicadores se han agrupado en las categorías de sostén afectivo y guía que necesariamente han de funcionar de forma integrada. Según los citados autores esta estructura dual, sostén afectivo y guía, entronca con dos tradiciones bien establecidas tanto en la

educación familiar como en la educación escolar: las dimensiones fundamentales propuestas por Rollins y Thomas (1979) en los estudios sobre parentalidad competente, apoyo parental e intentos de control, y los dos componentes de la conducta docente eficaz propuestos por Dunkin y Biddle (1974), amabilidad (*warmth*) y directividad (*directivity*); de la misma forma, García Bacete, Monjas, Ferrà, Sánchez, Marande y Muñoz Tinoco (2011), también señalan que los alumnos desde los primeros años de educación primaria perciben la relación profesor-alumnado en términos de proximidad y control.

Concluyen que dentro del sistema educativo, la nutrición relacional está directamente relacionada con la acción del profesorado que se plantea el encuentro como reto, el ejercicio del pilotaje como centro de su trabajo y el desarrollo pleno del alumnado como objetivo último dentro del proceso educativo. Sin estos tres aspectos, la relación queda vacía, poco significativa y en el mejor de los casos da lugar a un proceso de mera instrucción. Entendiendo así el pilotaje como un tipo específico de relación profesor-alumno capaz de impulsar el desarrollo del alumnado de una forma potente así como de restaurar posibles aspectos “dañados” de la persona y/o compensar posibles carencias educativas debido a su conexión con el proceso de nutrición relacional. En el caso del docente el pilotaje es básico para que se produzca el correcto funcionamiento del proceso educativo ya que corresponde al docente dirigir, guiar, aconsejar, orientar y organizar el proceso educativo del alumnado de su aula. Se puede decir que es la relación educativa por excelencia. El pilotaje es una función que aunque remite esencialmente a una relación diádica, en el trabajo educativo también posee un componente de dirección grupal por lo que se puede hablar de un pilotaje grupal o de aula.

Todo ello suscita cuestiones que es necesario plantearse, como el grado de responsabilidad que tienen tanto los padres como el profesorado y la dificultad que supone una buena práctica educativa. Así como en la investigación de aspectos afectivos y actitudinales del profesor y las condiciones que favorecen o interfieren en el encuentro y que en consecuencia permiten la autoexpresión de la persona, la actualización del ser y la conexión con uno mismo.

1.2 La autoexpresión infantil y el desarrollo creativo

“Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí.”

Matisse (s. f) en Esquivias 2001, pp. 2-7, 2007

Esta frase del conocido artista francés conecta fácilmente el concepto de autoexpresión y el de creatividad. También otros autores como May (1959) definen creatividad como “el encuentro del hombre intensamente consciente con su mundo”. Pereira (1997) afirma que ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo “estar siendo creador” habla también de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen “de dentro”, quizá ayudadas de estímulos externos. Mac Kinnon (1960) introduce el término de actualización en la definición de creatividad sosteniendo que responde a la capacidad de actualización de las potencialidades creadoras del individuo a través de patrones únicos y originales.

Vemos en las definiciones anteriores de creatividad como es un concepto cercano al desarrollo del ser, de actualización y desarrollo pleno e integral de la persona. Grandes autores de la psicología, la educación, la sociología como Eric Fromm, Rollo May, Abraham h. Maslow y Carl r. Rogers definen como creativo a aquel individuo que se ha desarrollado plenamente, que alcanza su madurez y su crecimiento óptimo. Podríamos decir que ser creativo es la manifestación del ideal potencial de la especie.

1.2.1 La predisposición infantil hacia la creatividad y la autoexpresión.

La actividad infantil, por naturaleza, se presenta con unos rasgos que la convierten en algo esencialmente creativa (Marín Viadel, 1991). A estas edades todavía no conocen demasiado las tradiciones, las costumbres o con las tendencias de la cultura dominante por lo que hemos de considerar la flexibilidad mental que presentan, al estar libres de prejuicios, convencionalismos y costumbres. Además el hecho de que no estén condicionados todavía por la dominancia del pensamiento lógico, hace que tengan una gran facilidad para enfocar los objetos o las situaciones con otra óptica, con otra perspectiva. Otro rasgo facilitador de la creatividad en la edad infantil es esa “hiperactividad” característica de los niños de temprana edad y que, a los ojos de un adulto, resulta en muchos casos difícil de controlar, especialmente si a su propia acción se le añaden componentes de juego, placer o diversión. Nos referimos a esa predisposición o necesidad de moverse, experimentar y preguntar común a todos los niños y

niñas que responde a un continuo deseo de realizar por ellos mismos, de rehacer, de utilizar, de manejar, probar etc., en definitiva de generar y de expresar todo esto les hace especialmente proclives a la fluidez, (Barcía Moreno, 2008)

1.2.2 La postura adulta y del sistema educativo ante la creatividad y la expresión

Loris Malaguzzi (2002) creador de las escuelas italianas de Reggio Emilia famosas por su pedagogía crítica y creativa, de forma metafórica habla de la existencia de 100 lenguajes, subrayando así que hay infinidad de formas de expresión. Los niños y niñas en las edades más tempranas disponen de numerosas formas de expresión, en estas primeras edades se caracterizan por su espontaneidad, por la facilidad para imaginar y para crear. La capacidad creadora, la predisposición a la expresión es inherente al niño y que son los adultos que están en contacto con él, los que pueden potenciarla o limitarla según sus actitudes hacia el niño o niña.

También el currículum educativo definido por la LOE y concretado en el caso de nuestra comunidad autónoma por el Decreto 38/2008 se le da relevancia a la expresión ya que ordena los contenidos para la educación infantil subdivididos en tres áreas o ámbitos de conocimiento, siendo la última de ellas: los Lenguajes: Comunicación y representación. Dentro de este bloque se hace referencia a lenguajes como el verbal, el corporal, el musical, plástico y audiovisual y se explicitan objetivos que tienen que ver con Descubrir a través de los diferentes lenguajes su propio cuerpo y sus posibilidades de expresión y comunicación, con conocer los diferentes lenguajes y aplicar técnicas para desarrollar la imaginación y la creatividad. Así como con el uso de las distintas formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos conocidos, vividos o imaginados.

“La creatividad es una decisión” acerca de una actitud hacia la vida (Stenberg, 1995). Esta actitud influye de forma muy importante porque determinará nuestras conductas hacia la autoexpresión de los pequeños. ¿Pero es suficiente con ser conscientes de la importancia que ésta tiene para el desarrollo integral de los niños?

La educación formal uniformiza y, a la postre, frena el desarrollo de la creatividad (Navarro, 2008) y son muchos los autores que secundan esta idea. David Altimir (2010) en su libro cómo escuchar a la infancia hace referencia a dos aspectos que reclaman un profundo cambio de mentalidad, de mirada y de actitud, requiriendo una idea, una imagen, de un niño potente, capaz,

y también un adulto capaz de establecer un diálogo con él, un diálogo serio y culto, propio de un adulto con voluntad de aprender con los niños y en disposición de compartir dudas y descubrimientos con los demás adultos.

Francisco Menchén Bellón (1982) propone un modelo denominado IOE (imaginación, originalidad, expresión) elementos que conforman los pilares básicos de la plataforma creativa. Cuando el autor habla de plataforma creativa se refiere al lugar figurado donde despegan un programa creativo, con toda una taxonomía de objetivos y capacidades creativas dirigido a iluminar una intervención en el aula, en la que se conjugan las tres dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: áreas curriculares, estrategias del profesor y capacidades a estimular en el alumno.

De modo que podemos incluir la expresión /autoexpresión como uno de los elementos clave dentro de la actitud creativa y el desarrollo del pensamiento divergente. Por lo que al hablar de creatividad hablamos de autoexpresión también, hablamos de crear a partir de lo que nosotros tenemos dentro, a partir de sacar el yo interno expresar valiéndose de los diferentes lenguajes que poseemos.

Como señala Menchén (1998) descubrir la creatividad supone desaprender para volver a aprender, pues el pensamiento de acuerdo con las sensaciones que los estímulos ambientales le proporcionan es el encargado de deshacer el mundo, para luego, con ayuda de la imaginación, poder construirlo nuevamente .

1.2. 3 Formas de medir la Creatividad

Partiendo de la idea de que definir el término de creatividad ya es algo complejo, llegar a medirla objetivamente se convierte en un proceso complicado. En la actualidad se usan diferentes herramientas para medirla, fundamentalmente los cuestionarios de personalidad, los cuestionarios biográficos y los test de habilidad creativa.

Los **cuestionarios de personalidad** pretenden identificar la creatividad a partir de rasgos de personalidad que se asocian con la creatividad como son: seguro de sí mismo, informal, original, inteligente... y rasgos que correlacionan negativamente con la creatividad: sumiso, convencional, cauteloso, sincero... La generalización de este tipo de resultados es bastante cuestionable, por

lo que en muchos estudios en los que se pretende medir la creatividad se decide con combinarlos con test de habilidad creativa que son pruebas de ejecución.

Por lo que se refiere a los **cuestionarios biográficos** se centran en las situaciones y experiencias que han influido de alguna forma en su desarrollo. La idea que está en la base de este tipo de instrumento, no es otra que la de que los individuos creativos comparten ciertos rasgos biográficos: familia, educación, intereses, hobbies o relaciones personales. Estos cuestionarios suelen tacharse de poco rigurosos desde la investigación científica, ya que suelen basarse en la intuición, e introducen los prejuicios que tenemos sobre las experiencias vitales que desarrollan la creatividad.

Los **test de habilidad creativa** son parecidos a los test de inteligencia, ya que están centrados en la resolución de problemas en un tiempo establecido. La mayoría permiten identificar el pensamiento divergente (como oposición al convergente), pero no está claro que éste tipo de pensamiento se pueda considerar totalmente equivalente al pensamiento creativo. Una persona divergente es capaz de realizar asociaciones remotas, inusuales y sorprendentes. En cambio los convergentes tienen un pensamiento más lógico y secuencial, que se centra en buscar la solución correcta al problema en cuestión. Éste tipo de test han recibido críticas por insistir en medir el pensamiento divergente, por despreciar totalmente el convergente y por no admitir el papel de la motivación. No obstante los investigadores otorgan una alta validez a este tipo de test en cuanto a su capacidad para pronosticar la creatividad.

1.3 Autonomía y control: la orientación adulta de apoyo a la autonomía

Siguiendo la teoría de la autodeterminación (TAD) los seres humanos pueden ser proactivos y comprometidos o, por el contrario, pasivos y alienados, en gran medida dependiendo de las condiciones sociales en las cuales ellos se desarrollan. En consecuencia, las investigaciones de los diferentes autores que apoyan dicha teoría se ha focalizado sobre las condiciones del contexto social que facilitan versus las que promueven los procesos naturales de la auto-motivación y el desarrollo psicológico saludable. Las conclusiones a las que han llegado estos estudios nos hablan de la existencia de tres necesidades psicológicas innatas: la necesidad de autonomía, de relación, y de competencia que parecen ser esenciales para el crecimiento, la integración, el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan (2000)).

Nosotros nos centraremos en la primera de estas necesidades, en la autonomía. El concepto de autonomía comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y poder determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un "locus" interno de causalidad. Algunos autores apuntan que, a través de diferentes medios, tales como un estilo de interacción en el cual predomine el control a través del uso de sistemas de recompensa y la disciplina, es posible crear un efecto perjudicial sobre las necesidades psicológicas (Farkas y Grolnick, 2010; Grolnick y Pomerantz, 2009). La investigación ha demostrado en repetidas ocasiones que un enfoque de apoyo a la autonomía permitirá el crecimiento, el desarrollo y el bienestar (Deci y Ryan, 2011).

Puesto que, las personas se inclinan naturalmente a avanzar hacia el crecimiento (Knee y Uysal, 2011), los padres y los maestros deben tener la mente abierta y consciente de la existencia de esas necesidades a fin de mantener la libre determinación y la internalización de apoyo. Por su parte Reeve y otros han desarrollado un programa muy práctico para ayudar a aplicar los principios de la libre determinación (Reeve, 2006; 2009; Reeve y Halusic de 2009, Su & Reeve, 2011) Las personas pueden aprender a mejorar considerablemente su orientación de apoyo de autonomía hacia los otros, esto ha quedado demostrado en diversos estudios con profesores de prácticas (Barch 2006; Reeve 1998), maestros de la escuela primaria (Collins 2001; deCharms 1976), profesores de educación física de escuela secundaria (Chatzisarantis y 2009 Hagger; Tessier et al. 2008), profesores de secundaria (Reeve et al. 2004), monitores deportivos (Cheon y la Luna 2010; Edmunds et al. 2008), entrenadores (Sullivan 2005), padres (Froiland, bajo revisión; Weber y Gasparoni, en preparación), médicos (Williams et al. 1999, 2002), consejeros (Williams et al. 2006), internos médicos (Williams y 1996 Deci), y directores de empresa (Hardré y Reeve 2009). Aunque, cabe decir, que no todas estas intervenciones han tenido el mismo éxito. Su y Reeve (2001) en su artículo *A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy* se plantean un doble propósito, por un lado, determinar si son eficaces los programas de intervención diseñados para ayudar a las personas a apoyar la autonomía de los demás y, por otro lado, identificar el conjunto de condiciones que permiten que estas intervenciones sean más eficaces. El resultado del meta-análisis general mostró que los programas de intervención pueden, efectivamente, ayudar a la gente a aprender a apoyar la autonomía de los demás. También que la formación de profesores para aumentar el apoyo a la autonomía fue más efectiva que la formación de otros tipos de profesionales. Así mismo se confirmó que los programas de formación son más eficaces para los profesores de prácticas que

no tienen experiencia que para los profesionales con experiencia, este hallazgo implica que los alumnos sin experiencia tal vez se muestren más abiertos a la adopción de nuevas estrategias.

La realidad nos dice que generalmente imperan los estilos controladores tanto en la escuela como dentro de las familias, en su artículo *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive*, Reeve (2009) se pregunta por qué los maestros adoptan estilos controladores hacia la autonomía, aportando siete posibles causas. Algunas de ellas son: las relaciones de poder entre maestro-alumno que son de desigualdad ya que el maestro siempre tiene más poder y la responsabilidad de los profesores ante la sociedad, puesto que los profesores son conscientes de que están mejor valorados socialmente aquellos que adoptan un rol autoritario. También es una de ellas la presión por los resultados, así como la asimilación de la autonomía con el caos, el *laissez faire* y el descontrol. Reeve apunta además, que los profesores continúan confiando mucho en la fuerza de la motivación extrínseca se considera que las recompensas grandes pueden "conectar" la motivación de los estudiantes, en lugar de abogar por la motivación intrínseca.

Al hablar de control dos cuestiones son esenciales: ¿es necesario? ¿Sólo tiene efectos negativos? El hecho que vivamos en sociedad hace necesario que aceptemos una serie de normas, desde el momento que se elige un currículum y no otro ya se está ejerciendo poder sobre la población, Bordieu (1979) se muestra contrario a las teorías que entienden que la escuela enseña "la cultura de la sociedad"; por el contrario, lo que enseña es la cultura de un grupo o clase social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social; lo que se reproduce a través de cualquier acción pedagógica es una arbitrariedad cultural. Afirmando que la imposición de la cultura arbitraria se realiza mediante una violencia simbólica, en cuanto poder que logra imponer significaciones que aparecen como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda. La violencia simbólica se ejerce en la educación a través de la acción pedagógica.

Como decíamos Reeve (2009) en una de las razones que enumera en su artículo *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive* hace referencia a la existencia de un rol social por el que existe una diferencia de poder inherente a las interacciones entre estudiante-profesor, es un diferencial de poder interpersonal, que tiene que ver con la autoridad que le es otorgada al docente y que sitúa al

pequeño en una situación de vulnerabilidad puesto que la persona que tiene poder tiende a imponer su voz.; todo ello queda reflejado en el tono, los turnos de palabra, la escucha...

1.3.1 ¿Qué significa ser autónomo?

La autonomía es un concepto de la filosofía y la psicología evolutiva que expresa la capacidad para darse normas a uno mismo sin influencia de presiones externas o internas. Se opone a heteronomía. La autonomía se refiere a la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Por lo que consideramos autónomo a todo aquél que decide conscientemente qué reglas son las que van a guiar su comportamiento. Precisamente cuando una persona es autónoma es capaz de fijarse en la conexión causal entre las acciones y los efectos que producen. La conciencia de esa conexión nos lleva al concepto de responsabilidad. Sólo cuando somos libres, autónomos y conscientes, nos damos cuenta de la repercusión de nuestras acciones y podemos ser responsables.

El sentido de responsabilidad se adquiere a través de la experiencia ya que la persona deberá tomar decisiones en conciencia, ponderando el valor de lo que se quiere conseguir y las consecuencias que puede acarrear y asumiéndolas. En nuestros primeros años de vida predomina la conciencia heterónoma, puesto que somos seres indefensos y existe una dependencia completa del adulto, de manera que nos regimos por las normas de los demás. Pero a medida que vamos evolucionando vamos ganando en independencia y ésta independencia va a depender, en buena medida, del nivel de autonomía que vamos adquiriendo en los distintos contextos en los que nos desarrollamos. Precisamente la finalidad de la educación debe ser la autonomía (Piaget 1948), así como hacia el diálogo con uno mismo y hacia la responsabilidad.

1.3.2 Autonomía y Educación: ¿Cómo promover la autonomía?

La doctora C.Kamii plantea las implicaciones de la teoría de Piaget en el desarrollo de la autonomía moral como intelectual, cuando dice que el desarrollo de la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismos, con sentido crítico teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como el intelectual. Constance Kamii (1982), siguiendo a Piaget, dice que la finalidad de la educación es la autonomía, por lo que en el proceso educativo se debe tener en cuenta: la reducción del poder de los adultos, la confianza en las capacidades de los

niños y el intercambio de puntos de vista entre ellos. Con la construcción y reconstrucción de la autonomía se pretende que el niño llegue a pensar, decidir y actuar en un ambiente de democracia ciudadana.

Además de las propuestas de Kamii de reducir el poder de los adultos, confiar en las capacidades de los niños y darles favoreciendo el intercambio de puntos de vista entre ellos, para el desarrollo de la independencia hay más aspectos que deben considerarse como es el hecho de la importancia de sentirse seguro de sí mismo por lo que hay que trabajar la autoestima. La autoestima es considerada uno de los elementos fundamentales para la adaptación de las personas tanto a las propias necesidades según González (1999). Además, otros autores como Branden, 1997; Berk, 1998; Arroyo, 1999; Clemens y Bean, 200; Clark, Clemens y Bean, 2001, expuestos en González (1999) también apoyan la idea de la existencia de una estrecha y recíproca relación entre autoestima y relaciones interpersonales dentro de las mismas, se incluirían las relaciones de dependencia o, por el contrario de autonomía.

Un niño con una buena autoimagen sabe valorarse y confía en sus capacidades y aunque pueda equivocarse aceptará estos fracasos de forma madura. También el hecho de sentirse seguro con las personas que tiene a su lado retroalimentará su buena autoimagen y su autoconcepto. De modo que los maestros/as y las familias deben tener en cuenta que la autonomía de los pequeños depende mucho de la manera en que ellos afronten las situaciones y permitan a pequeños enfrentarse a las tareas y los retos propios de cada etapa de desarrollo.

Como veníamos diciendo la autonomía implica responsabilidad y una manera de que un niño se responsabilice de sus actos es que entienda que todo acto tiene consecuencias y que aunque puede elegir libremente y sin miedo deberá asumir esas consecuencias desde la responsabilidad. Este concepto está reñido con la sobreprotección que se da demasiadas veces hacia los niños cuando se extreman precauciones para evitar el sufrimiento (ya sea físico o psicológico) y se acaba por entorpecer el desarrollo de los pequeños.

La adquisición progresiva de la autonomía se puede fomentar en el aula con el trabajo de competencias tales como: reconocer las cualidades y capacidades propias, adquirir conciencia de las necesidades, puntos de vista y sentimientos, tanto propios como de los otros, comprender que existen reglas y convenciones externas que regulan el ámbito social. La pedagoga española M^a Carmen Díez Navarro propone ejercitar estos aspectos en el aula de infantil mediante el

planteamiento de actividades que incluyan el trabajo en equipo para favorecer las relaciones sociales entre iguales o las dramatizaciones para ayudar a ponerse en el lugar del otro y ganar autoconfianza.

En un trabajo de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja acerca de la Influencia de la educación emocional en el desarrollo de la autonomía y la autoestima en Educación Infantil propuesto por la directora Sonia Gutiérrez y llevado a cabo por Eva María Fretes los resultados conducen a concluir a la existencia de una manifiesta posibilidad de vinculación entre la educación emocional y la mejora de capacidades, comportamientos y actitudes, ligadas tanto a la autonomía personal como a la autoestima.

1.4 El apoyo a la autonomía y el desarrollo creativo

Carl Rogers (1991) propone como condiciones que facilitan el desarrollo creativo, algunas como el trabajo en grupo el ambiente de libertad, confianza, aceptación y respeto a la persona, la libre expresión, la estimulación de ideas nuevas y originales, la eliminación de la amenaza de la evaluación, la independencia y la libertad de proyectar y seleccionar diversas opciones. Estas condiciones de las que habla Rogers como libertad y confianza tienen mucho que ver con la postura del apoyo a la autonomía

Además, gran parte de la investigación de la creatividad (por ejemplo, Amabile, 1979, 1983) se basa en la idea de que la creatividad es más probable que ocurra cuando los individuos están intrínsecamente motivados y estar motivado de manera intrínseca solo se consigue desde la autonomía. Aunque nunca ha sido probado empíricamente, esto sugiere que la motivación intrínseca puede mediar en la relación entre los factores externos y la creatividad.

1.5 Autonomía, motivación intrínseca y creatividad

Una larga tradición de investigación empírica establece que la autonomía personal es un rasgo característico del desarrollo creativo de la personalidad (Barron y Harrington, 1981; Mumford y Gustafson, 1988; Stein, 1974; Wink, 1991). De este modo las personas más creativas demuestran tener un mayor grado de autodeterminación y mayor disposición a saltarse las normas sociales cuando lo creen apropiado (Crutchfield, 1962; Dellas y Gaier, 1970; Roe, 1953). Por ejemplo, Fila (1932, 1936) afirmó que, con el fin de alcanzar nuestro potencial creativo, debemos en primer lugar, superar nuestro condicionamiento social y desarrollar una voluntad

fuerte y autónoma. Sheldon (1995) evalúa la relación autonomía-creatividad de diferentes formas, utilizando medidas de autonomía personal procedentes de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991). Su premisa básica es que las personas autodeterminadas son capaces de resistir el control situacional y las fuerzas intrapersonales que pueden socavar la creatividad y también son más capaces de establecer y mantener el contacto con los intereses intrínsecos. Pueden, en consecuencia, obtener acceso a los recursos cognitivos profundos y capacidades creativas que hay dentro de sí mismos.

La investigación experimental proporciona una indicación de qué medidas de la Teoría de la Autodeterminación y creatividad deben estar vinculadas. Amabile (1983,1990) demostró que la conducta extrínsecamente motivada es menos creativa que el comportamiento motivado por interés intrínseco, confirmando las observaciones hechas por Crutchfield (1962) y MacKinnon (1975). Es decir, cuando las personas se perciben a sí mismos como actuando por alguna razón externa a la propia experiencia, su capacidad innovadora se ve constreñida (Amabile, 1983, 1990). La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) relaciona estos hallazgos con la autonomía. Puesto que dicha teoría identifica el comportamientos extrínsecamente motivado como una forma de no autonomía o comportamiento controlado. En contraste, una conducta intrínsecamente motivada es una forma de comportamiento autónomo.

De acuerdo con las conclusiones de Amabile (1983) Koestner, Ryan, Bernieri, y Holt (1984) demostraron que la creatividad en los niños se incrementaba cuando se usaba un lenguaje de apoyo a la autonomía por el experimentador y se daba una disminución de la misma cuando el lenguaje era controlador.

Sheldon en su artículo *Creativity & Self-Determination Personality* (1995) se pregunta ¿Cómo se desarrollan las personas creativas en relación con la auto-determinación? Un candidato obvio es la potenciación de la autonomía por parte de sus padres. Es decir, la idea que las personas creativas suelen tener padres que respeten sus decisiones, fomentan el desarrollo de intereses intrínsecos y los animan a aceptar tanto la responsabilidad como la libertad. Gran parte de la literatura revisada acerca de esta investigación empírica sugiere que esto puede ser así. Por ejemplo, Rogers (1954) en su teoría acerca de entornos creativos sostiene que

la creatividad se fomenta cuando los padres otorgan a los niños libertad psicológica.. Anteriormente Fila (1936) también sugirió que las primeras experiencias de la vida, especialmente el grado en que los padres apoyan la independencia, parecen tener una fuerte influencia en el desarrollo de la voluntad creativa y autónoma de los niños y niñas y futuros adultos.

Además muchas investigaciones posteriores han secundado la hipótesis de que cuando los padres animan a la independencia, la creatividad de sus hijos se ve mejorada (Albert y Runco, 1989; Gaels y Jackson, 1961; Rejskind, 1982).

1.6 Autonomía y creatividad y relaciones sociales entre iguales

Aunque muchos de los estudios realizados sobre la creatividad se centran en la creatividad individual, Amabile (1988) propone un modelo componencial, por el que la creatividad de una persona es el resultado de sus conocimientos de campo, habilidades creativas y motivación intrínseca. También otros la fundamentan en los rasgos personales (Barron y Harrington, 1981). Más recientemente se han incorporado factores contextuales y los procesos sociales en apoyo o limitación de la creatividad (Amabile, 1996). Simonton (1984) afirma que una Psicología social de la creatividad con éxito, requiere que se sitúe a la persona creativa dentro de una red de relaciones interpersonales y Woodman and Schoenfeldt (1990) sugieren un modelo centrado en la interacción de la persona con la situación. Este modelo es ampliado a la interacción entre grupos, lo que nos permite estudiar la creatividad organizacional. (Woodman, Sawyer, y Griffin, 1993). Las innovaciones creativas son tanto el resultado de las interacciones en grupos formales como informales; Perry-Smith y Shalley (2003) abordan la creatividad dentro de las redes de trabajo sociales tanto dentro como entre organizaciones.

La mayoría de los estudios que hemos encontrado hacen referencia a la investigación en el ámbito empresarial y apuntan a la formulación de preguntas de gran interés empresarial, donde la generación de ideas creativas se constituye como la base de los procesos innovadores como ¿qué relaciones favorecen la creatividad de los personas en su trabajo? ¿Cuales la dificultan?; o ¿qué posiciones en la red facilitan la creatividad? y ¿cuáles las dificultan? Estas preguntas son fácilmente trasladables al ámbito de la educación: ¿Qué relaciones favorecen la creatividad de

los niños y niñas dentro del aula? ¿Qué roles sociales facilitan la creatividad? ¿Cuáles la dificultan? ¿Qué posiciones o roles la favorecen?

De acuerdo con Perry-Smith (2003) existe una amplia creencia que las relaciones débiles son mejores que las relaciones fuertes; así como que las posiciones periféricas con muchas conexiones externas están más favorecidas para generar ideas creativas. Una visión dinámica propone que los logros creativos van desplazando a las personas hacia posiciones más centrales, hecho que favorece el acceso a más recursos y personas con el efecto de potenciar la generación de más ideas creativas. Hasta que este desplazamiento hacia la centralidad termina por convertirse en un corsé que constriñe y limita la creatividad.

Por otra parte, para Csikszentmihalyi (1999) la creatividad es tanto un proceso social y cultural, como psicológico. La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los procesos mentales de las personas con su entorno sociocultural. Esta interacción de naturaleza sistémica consta de tres elementos: el dominio de conocimiento que contiene reglas simbólicas, la persona que aporta novedad al campo simbólico, y el campo, constituido por expertos que reconocen y valoran el producto creativo.

Para Simonton (1984) estudiar la creatividad requiere que la persona creativa sea situada dentro de una red de relaciones interpersonales. Hasta el punto que Andrew Hargadon (2003) afirma que "Emprendedores e inventores no son más inteligentes, ni valerosos, ni tenaces o rebeldes que todos nosotros; están únicamente mejor conectados"

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1 Diseño de investigación

2.2 Resultados

2.1 Diseño de investigación

2.1.1 Definición del problema

Analizando la realidad y fijando la atención en diferentes situaciones diarias de los niños, se evidencia cómo en ocasiones los adultos ahogamos su creatividad al establecer marcos rígidos dependientes de unas expectativas o unas programaciones enmarcadas en rígidas etapas. Nosotros mismos nos impedimos ver al niño, lo que él verdaderamente siente y sabe, coartando los lenguajes de los que dispone para expresarse y crear.

Si lo que realmente queremos es facilitar y dar vía libre a su pensamiento divergente deberíamos huir de planteamientos controladores en los que no los dejamos ser protagonistas y ejercer su autonomía; no los escuchamos, solo ordenamos y hablamos sin parar. Pensamos que los protegemos que les estamos dando lo mejor, que les evitamos la frustración que produce equivocarse cuando en realidad lo que deberíamos hacer es dar cabida a la sorpresa, aceptar sus dudas, las equivocaciones, las contradicciones y la provocación.

2.1.2 Objetivos e hipótesis

Dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación consideramos la hipótesis de que existe una relación entre el desarrollo creativo de los pequeños y el apoyo a la autonomía que reciben de los adultos más significativos para ellos. Es por ello que nos planteamos centrarnos en sus padres y madres, ya que generalmente son los adultos que ejercen una mayor influencia y así averiguar qué factores (edad, número de hijos, sexo, situación laboral, nivel de estudios) influyen en ellos para desarrollar actitudes o conductas que cortan o la inhiben la autonomía o, por el contrario, la apoyan y provocan una motivación intrínseca hacia la tarea y dan rienda suelta a la creatividad.

Así pues, con nuestro estudio nos proponemos los siguientes objetivos:

- Realizar una adaptación de *The Problems in Schools Questionnaire* (PIS) al contexto español: control y autonomía. Y conseguir un instrumento adecuado.
- Relacionar las variables autonomía y creatividad
- Relacionar autonomía y creatividad con las relaciones entre iguales.
- Comprobar si hay alguna variable (sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral...) que influye en el desarrollo creativo o en la orientación adulta de apoyo a la autonomía.

En primer lugar, nos proponemos medir de forma adecuada las dimensiones de control. Se trata de comprobar si, efectivamente, hay una correlación entre alta autonomía y niveles mayores de creatividad infantil. A su vez, conocer si existen unos factores que favorecen la postura que adopta el adulto hacia la autonomía infantil. Siendo conscientes de cuáles son los aspectos que pueden favorecer o dificultar este apoyo a la autonomía podremos ajustar nuestra intervención para que se empiecen a adoptar otro tipo de actitudes que favorezcan el desarrollo expresivo y creativo de los niños, y por tanto, su desarrollo integral.

Con el uso del Sociomet trabajaremos con el porcentaje de nominaciones positivas y negativas que recibe un niño, con el porcentaje de preferencia social (es la resta de las nominaciones positivas y negativas). A continuación comprobaremos si existe alguna relación entre estas variables y la orientación adulta hacia la autonomía (alto control, moderado control, alta autonomía y moderada autonomía) y la alta creatividad.

Una vez expuestos los objetivos, a continuación, mostramos nuestras hipótesis de trabajo:

- a más autonomía mas creatividad y, por consiguiente, a más control menos creatividad.
- a más autonomía mejores relaciones sociales entre iguales.
- Suponiendo que debe existir la coeducación en las aulas, no debe haber diferencias significativas entre sexo y autonomía.
- Basándonos en estudios anteriores Espinoza Méndez (2005) tampoco deberían existir diferencias en el desarrollo creativo según el sexo.

- Esperamos que a mayor nivel de estudios de la madre más autonomía y más creatividad.
- A mayor edad de la madre más control. Las madres más mayores podían ser más controladoras basándonos en la idea de que podrían haber recibido una educación más estricta y controladora y estar reproduciéndola con sus hijos.

2.1.3 Descripción de la muestra

Se decide elegir una muestra compuesta por niños de entre 5 y 6 años y sus padres y madres, nuestra decisión de elegir a los niños del último curso de la educación infantil es motivada por el hecho que es la etapa idónea para comenzar a desarrollar la creatividad, los autores coinciden en la idea que aunque la creatividad exista en todas las edades, en las edades citadas hay una disposición para crear, debido a las características propias de esos momentos psicoevolutivos, se puede afirmar que es el momento más adecuado para comenzar la estimulación de esta capacidad.

La muestra procede de 4 aulas de educación Infantil 5 años de dos CEIP diferentes pero de similar contexto socio-cultural. Las aulas del centro nº 1 son de diferente línea (castellano y valenciano) y desigual número de alumnos (13 alumnos en el aula nº 1 y 24 en la nº2). Además cabe destacar un gran porcentaje de inmigración de hasta 9 nacionalidades distintas en la clase nº2. Por lo que se refiere a las aulas del centro nº 2 son de la misma línea y el alumnado es más homogéneo, la mayoría de procedencia marroquí.

Se recogieron entrevistas de padres y madres pero finalmente se decidió trabajar solo con los resultados de las madres porque no teníamos suficiente muestra masculina.

2.1.4 Instrumentos

Para evaluar la creatividad de los niños usaremos el **Cuestionario de Creatividad GIFT1 (Rimm, 1976) (Adaptación Martínez Beltrán y Rimm (1985))**. Éste es un cuestionario que consta de 32 ítems a los que el alumno responde SI o NO, en función de que se identifique con la característica o no lo haga. El conjunto de los ítems se agrupan en tres factores: interés, independencia, e imaginación. Se puede obtener una puntuación global en base a esos tres factores. Por lo que se valora la percepción del alumno tiene de su propia creatividad. Habiéndose contrastado en estudios anteriores como un buen detector del potencial creativo.

- El factor interés agrupa las características del individuo que se relacionan con su inclinación por el arte, la escritura, y el aprendizaje de cosas nuevas o sus “hobbies”. Está formado por 12 ítems (1, 5, 7, 10, 13, 17, 18, 19, 24, 28, 30). Siendo ítems inversos el 5, el 18 y el 19 que al estar enunciados de forma negativa respecto a la creatividad, puntuarán con un punto las respuestas NO. Algunos ejemplos de ítems son:

ÍTEM 1: *“me gusta cantar canciones inventadas por mí”*:

ÍTEM 5: *“contar cuentos es perder el tiempo”*

ÍTEM 7: *“me gusta escuchar historias de la vida en otros países”*.

ÍTEM 18: *“me gustaría que otros niños no hiciesen tantas preguntas”*

- El factor de independencia agrupa las características que se relacionan con la preferencia del individuo por el trabajo autónomo, independiente, sin ayuda. Está formado por 11 ítems (2, 6, 9, 11, 12, 14, 15, 22, 23, 27, 29). Siendo inversos el 12, el 14, el 15, el 22 y el 23. Algunos ejemplos de ítems son:

ÍTEM 2: *“me gusta pasear solo”*

ÍTEM 6: *“yo quiero tener uno o dos amigos solamente”*

ÍTEM 7: *“el sol hay que pintarlo siempre de amarillo”*.

ÍTEM 22: *“cuando una cosa me resulta difícil la dejo y empiezo otra”*

- El factor imaginación agrupa las características que se relacionan con la curiosidad, el humor, y la tendencia a construir nuevas ideas. Está formado por 9 ítems (3, 8, 16, 20, 21, 25, 26, 31, 32). Siendo ítems inversos el 21 y el 32. Algunos ejemplos de ítems son:

ÍTEM 8: *“está muy bien que a veces se cambien las reglas de un juego”*

ÍTEM 20: *“me gustan las historias (leyendas) de hace mucho tiempo”*

ÍTEM 25: *“jugar a imaginar cosas es de lo más divertido”*

ÍTEM 32: *“las historietas reales son mejores que los cuentos”*.

Las puntuaciones elevadas indican curiosidad, flexibilidad para cambiar las pautas de pensamiento cuando éstas no funcionan, la originalidad para lograr soluciones inusuales incluso sentido del humor. Las puntuaciones altas (entre el percentil 85-99) indican que los niños manifiestan las características de: interés, independencia, perseverancia, flexibilidad y curiosidad. Las puntuaciones bajas o medias no indica necesariamente que el niño no posee a creatividad, dado el cuestionario ha sido elaborado para discriminar a los niños con gran creatividad.

Los resultados de fiabilidad y validez obtenidos en muestras españolas indican la existencia de valores moderados de la versión 1 y de valores superiores en las versiones destinadas a cursos superiores de primaria (López Martínez, 1999; Prieto, López Martínez y Bermejo, 1999; Prieto y Castejón, 2000). Las correlaciones no son significativas para el GIFT 1 correspondiente a los Cursos 1º y 2º de EGB. A este nivel se han obtenido los mismos resultados en otros grupos. La creatividad de los niños de estas edades no es, todavía, suficientemente fiable (Martínez Beltrán S. Rimm, 1985)

Para evaluar la orientación adulta hacia la autonomía el instrumento elegido es el **Cuestionario de Problemas en la escuela (PIS, The Problems in Schools Questionnaire) de Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981)**. Se trata de un cuestionario que presenta ocho situaciones que pueden darse fácilmente en las escuelas y en los hogares. Para cada una de las 8 situaciones se ofrecen 4 posibilidades de actuación. El objetivo del cuestionario no es hallar respuestas correctas e incorrectas; los estilos de las personas son diferentes, y sencillamente se pretende averiguar cómo valora cada persona cada respuesta según su propio estilo, poniéndose en situación y siendo fieles a su manera de actuar en la vida cotidiana.

Todos los ítems que se reparten en cada una de las 8 situaciones pertenecen a una de las cuatro subescalas Alto Control, Moderado Control, Moderada Autonomía y Alta Autonomía. A continuación presentamos, a modo de ejemplo, una de las situaciones junto a las cuatro posibilidades de actuación pertenecientes cada una de ellas a cada una de las subescalas (AA, MC, MA, AA)

Durante las últimas semanas han desaparecido cosas de la mesa del profesor, así como parte del dinero para el almuerzo que guardan algunos de los niños en sus pupitres. Hoy el profesor ha visto a Manuel cogiendo un valioso pisapapeles de plata de su escritorio. El maestro llamó a la madre de Manuel y le habló acerca de este incidente. Aunque el profesor sospecha que Manuel ha sido responsable de los otros robos, sólo mencionó éste y le aseguró a la madre que va a mantener una estrecha vigilancia sobre Manuel. Lo mejor para la madre puede hacer es:

25. Hablarle sobre las consecuencias de robar y lo que puede conllevar para su relación con los otros niños. **(Moderada Autonomía)**

26. Hablar con él sobre lo que ha sucedido, expresarle su confianza en él y tratar de entender por qué lo hizo. **(Alta Autonomía)**

27. Darle una buena reprimenda. Robar es algo que no puede tolerarse y él debe de aprenderlo. **(Alto Control)**

28. Hacerle hincapié que ha actuado mal y que debe pedir disculpas al profesor y prometer que no lo hará de nuevo. **(Moderado Control)**

Cada una de las 32 posibilidades de actuación (4 en cada una de las 8 situaciones) que se proponen deben valorarse utilizando una escala que va desde 1, la puntuación mínima o **muy poco apropiada**, hasta 7, **la puntuación máxima o muy apropiada**- el número 4 es el término medio o una respuesta **moderadamente apropiada**.

Los valores de alfa de Cronbach estandarizado para calificaciones de las cuatro subescalas, fueron 73 para AC, 71 para MC, 63 para MA, y 80 para AA. Respecto a las puntuaciones no estandarizadas, los cuatro valores de alfa son 70, 69, 63, y 76 respectivamente. Por lo tanto, indican que las subescalas tienen buena consistencia interna. Además, el análisis muestra que no es necesario estandarizar los elementos antes de combinarlos para obtener los totales de la subescala.

Las cuatro subescalas (AC, MC, MA, AA) fueron diseñadas para representar puntos a lo largo de un continuo que se va desde una orientación hacia el control a una orientación hacia la autonomía. Por lo que cada cada subescala se correlaciona más fuertemente con las subescalas adyacentes que con los distantes, y debe haber un correlación negativa entre los puntos extremos dentro del continuo. Las correlaciones son generalmente menos positivas o más negativas a medida que nos movemos a las subescalas más distantes y la correlación entre las subescalas 1 y 4 (AC Y AA) es de 41. La Subescala 4 (alta autonomía) se correlaciona negativamente con cada una de las otras tres y su correlación con la Subescala 3 (moderada autonomía) es cero. Además, la Subescala 3 tiene correlaciones significativamente positivas con las subescalas 1 y 2 (alto control y moderado). Por lo tanto, parece que la "moderada autonomía", caracterizada por el aporte de información y la comparación social, tiene algo más de control de lo que se había pensado originalmente (Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981).

Con el fin de obtener información sobre las relaciones sociales que existen dentro del aula, el clima social, la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada componente del grupo, se ha empleado el **Sociomet** (J. González Álvarez F. J. García-Bacete, 2010). El Sociomet nos proporciona información sobre el clima social y el tipo sociométrico de cada componente del grupo.

2.1.5 Variables descriptivas

Se ha recogido información previa al test de autonomía cumplimentado por los padres y madres de los pequeños. Se trata de información relativa a la edad, al sexo, al número de hijos, al nivel de estudios, a la profesión y a la situación laboral.

En cuanto a la muestra infantil, las variables contempladas son los meses de edad, el sexo y el tipo sociométrico.

2.1.6 Procedimiento

La metodología que planteamos es una metodología de carácter cuantitativo que partirá del estudio de unas hipótesis y la recogida y el análisis de datos sobre las variables. Así determinaremos la fuerza de asociación o correlación entre variables y, si es posible, la generalización y objetivación de los resultados obtenidos de la muestra para inferirlos a la población de la cual procede la misma.

En función del objetivo trazado ante el problema que se nos plantea, hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica de diferentes autores relacionados con los temas que nos preocupan organizadas en los siguientes binomios; el desarrollo infantil y la educación, la autoexpresión y la creatividad y creatividad infantil y el apoyo a la autonomía, el apoyo a la autonomía y el tipo sociométrico.

El siguiente paso ha sido la recogida de datos mediante la cumplimentación de los cuestionarios. El PIS fue repartido a los padres y madres de los alumnos de las cuatro clases que componen la muestra y los cuestionarios para medir la creatividad y el sociomet fueron pasados por los tutores de cada grupo a cada uno de sus alumnos. Cabe decir que, dada la corta edad de los niños y niñas, para contestar al sociomet los alumnos tenían delante una hoja con las fotos de todos sus compañeros que utilizaban como un apoyo para sus respuestas.

Por último, se ha procedido al vaciado de datos y a su análisis, habiéndose obtenido los siguientes resultados.

2.2 Resultados

Cabe decir, en primer lugar que, los estudios anteriores realizados con el PIS trabajan con profesores de niveles desde preescolar a sexto curso, mientras que nosotros vamos a trabajar con madres de niños de Infantil 5 años. De manera que, hasta donde conocemos, es la primera vez que se utiliza el PIS con madres y con niños de esta edad. Para ello nos pusimos en contacto con el autor para solicitarle el instrumento explicándole el objetivo que nos proponíamos y nos lo facilitó.

2.2.1 Validación del PIS

2.2.1.1 Descripción de la escala

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos, puntuaciones mínimas, máximas, media y desviación típica de las subescalas (AA, MA, MC, AC)

Tabla 1. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica. (N= 55)

Subescalas	MEDIA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
Alta Autonomía (AA)	5.46	,963	2	7
Moderada autonomía (MA)	4.65	1.103	2	7
Moderado Control (MC)	3.54	1.134	1	6
Alto Control (AC)	4.83	1.124	2	7

En la tabla anterior que muestra los descriptivos de las cuatro subescalas vemos como todas las medias se aproximan a la media teórica, obteniendo Alta Autonomía la mayor de ellas $\bar{x} = 5,46$. En el estudio de Deci y Ryan del PIS las diferencias entre la medias de Alto Control y de Alta Autonomía es mayor siendo $\bar{x} = 6,05$ para alta autonomía y $\bar{x} = 2,72$ para alto control.

2.2.1.2 Medidas de consistencia interna

Iniciamos la validación con medidas de consistencia interna donde sembraremos dudas sobre algunos ítems, en la tabla 2 calculamos la fiabilidad-alfa de cada subescala.

Tabla 2. Fiabilidad Alfa de las cuatro subescalas.
(N= 55)

Subescalas	Alfa de Cronbrach
Alta Autonomía (AA)	.756
Moderada autonomía (MA)	.740
Moderado Control (MC)	.776
Alto Control (AC)	.727

Vemos que en el estudio de la fiabilidad de los factores de autonomía (AC, MC, MA, AA) cada factor por separado resultan significativos Todos ellos tienen valores superiores a .70

En la tabla 3 se presenta datos relativos a las correlaciones intra-escala. Se realizan las correlaciones entre todos los ítems de una misma escala y después realizamos un promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala con los totales de cada escala.

Tabla 3. Correlaciones mínima y máxima de los ítems de una escala con el total de la propia escala y media de las correlaciones con el total de la escala.
(N= 55)

Subescalas	CORRELACIÓN MÍNIMA	CORRELACIÓN MÁXIMA	MEDIA CORRELACIONES CON TOTAL ESCALA
Alta Autonomía (AA)	,425	,704	0,6178
Moderada autonomía (MA)	,421	,730	0,5962
Moderado Control (MC)	,473	,753	0,6233
Alto Control (AC)	,340	,760	0,5831

En la tabla vemos que tanto las correlaciones mínimas como las máximas entre los ítems en cada una de las escalas se sitúan dentro de un rango óptimo, ni excesivamente altas ni excesivamente bajas. Las medias de correlaciones de los ítems de una escala con el total de la escala, que oscilan entre 0,5831 (AC) y 0,6233 (MC), confirman este resultado.

2.2.1.3 Medidas de Validez

- Análisis correlacional

A continuación correlacionamos las cuatro subescalas y obtenemos los resultados que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Correlación Pearson entre las cuatro escalas (AA, MA, MC AC)
(N= 55)

Subescalas	AA	MA	MC	AC
Alta Autonomía (AA)	1	-,016	-,051	-,261
Moderada autonomía (MA)	-,016	1	,779	,603
Moderado Control (MC)	-,051	,779	1	,693
Alto Control (AC)	-,261	,603	,693	1

Dado que las cuatro subescalas están diseñadas para representar puntos a lo largo de un continuo donde un extremo representa una orientación hacia el control y el otro una orientación hacia la autonomía, sería esperable que cada subescala correlacionara de manera más fuerte con sus escalas adyacentes y negativamente con las que están en el otro extremo. Sin embargo, en la tabla 4 observamos como la subescala AA correlaciona en negativo con el resto de subescalas. Ese resultado sorprende porque correlaciona en negativo con la escala MA cuando se esperaba que se diera una correlación positiva entre ambas escalas. Además, la subescala MA correlaciona de forma positiva con las dos subescalas de control

Estos resultados van en la línea de lo argumentado por Reeve (1999) de que MA que se convierte en una medida de ligero control y debiera descartarse. A continuación para fundamentar mejor nuestras decisiones respecto de las relaciones intraescala y entrescalas nos disponemos a analizar las correlaciones entre los ítems de una misma escala y las correlaciones entre los ítems pertenecientes a dos escalas diferentes. Las tablas 5, 6, 7 y 8 muestran las correlaciones entre los ítems de una misma escala.

Tabla 5. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de AA (alta autonomía)
(N= 55)

ÍTEMS	ítem 2_AA	ítem 7_AA	ítem 12_AA	ítem 13_AA	ítem 20_AA	ítem 23_AA	ítem 26_AA	ítem 29_AA
ítem 2_AA								
Corr. Pearson	1	,220	,354	,146	,435	,504	,393	,187
Sig.		,107	,008	,288	,001	,006	,003	,172
ítem 7_AA								
Corr. Pearson	,220	1	,091	,085	,187	,157	,185	,227
Sig.	,107		,511	,540	,171	,254	,177	,095
ítem 12_AA								
Corr. Pearson	,354	,091	1	,084	,453	,293	,328	,363
Sig.	,008	,511		,541	,001	,030	,014	,006
ítem 13_AA								
Corr. Pearson	,146	,085	,084	1	,165	,347	,359	,301
Sig.	,288	,540	,541		,229	,009	,007	,025
ítem 20_AA								
Corr. Pearson	,435	,187	,453	,165	1	,365	,381	,579
Sig.	,001	,171	,001	,229		,006	,004	,000
ítem 23_AA								
Corr. Pearson	,504	,157	,293	,347	,365	1	,333	,491
Sig.	,006	,254	,030	,009	,006		,013	,000
ítem 26_AA								
Corr. Pearson	,393	,185	,328	,359	,381	,333	1	,244
Sig.	,003	,177	,014	,007	,004	,013		,073
ítem 29_AA								
Corr. Pearson	,187	,227	,363	,301	,579	,491	,244	1
Sig.	,172	,095	,006	,025	,000	,000	,073	

Vemos que el ítem 7 (*hablarle de las notas y hacerle saber que ustedes se han dado cuenta que cada vez es más independiente en la escuela y en casa*) correlaciona muy bajo con la mayoría de los ítems de la subescala, también el ítem 13 (*preguntarle o pedirle su opinión sobre cómo piensa actuar ante esa situación*) obtiene correlaciones bajas con la mitad de los ítems de la subescala (ítems 2, 7, 12 y 20)

Seguidamente continuamos examinando las correlaciones Pearson y significatividad entre ítems de otra de las subescalas, en este caso, Moderada Autonomía tal y como muestra la tabla 6 que mostramos a continuación.

Tabla 6. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de MA (moderada autonomía) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 4_MA	ítem 6_MA	ítem 11_MA	ítem 15_MA	ítem 17_MA	ítem 24_MA	ítem 25_MA	ítem 30_MA
ítem 4_MA								
Corr. Pearson	1	,553	,219	,361	,416	,449	,148	,244
Sig.		,000	,108	,007	,002	,001	,282	,073
ítem 6_MA								
Corr. Pearson	,553	1	,198	,348	,292	,157	-,091	,004
Sig.	,000		,148	,009	,031	,252	,509	,978
ítem 11_MA								
Corr. Pearson	,219	,198	1	,257	,338	,283	,049	,253
Sig.	,108	,148		,059	,012	,036	,722	,063
ítem 15_MA								
Corr. Pearson	,361	,348	,257	1	,409	,406	,062	,306
Sig.	,007	,009	,059		,002	,002	,655	,023
ítem 17_MA								
Corr. Pearson	,416	,292	,338	,409	1	,339	,320	,036
Sig.	,002	,031	,012	,002		,011	,017	,794
ítem 24_MA								
Corr. Pearson	,449	,157	,283	,406	,339	1	,381	,479
Sig.	,001	,252	,036	,002	,011		,004	,000
ítem 25_MA								
Corr. Pearson	,148	-,091	,049	,062	,320	,381	1	,209
Sig.	,282	,509	,722	,655	,017	,004		,127
ítem 30_MA								
Corr. Pearson	,244	,004	,253	,306	,036	,479	,209	1
Sig.	,073	,978	,063	,023	,794	,000	,127	

En las correlaciones de la subescala Moderada Autonomía llama la atención una correlación en negativo del ítem 25 (*hablarle sobre las consecuencias de robar y sus repercusiones o en cómo afectará su relación con otros niños*) y el 6 (*decirle que lo que ella está haciendo ahora, es lo que*

hacen la mayoría de los otros niños/as de la clase.) Además tanto el 6 como el 25 correlacionan bajo con casi todos los ítems.

Vemos ahora la tabla 7 que muestra las correlaciones entre ítems del factor moderado control.

Tabla 7. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de MC (moderado control) (N= 55)

ÍTEM	ítem 1_MC	ítem 8_MC	ítem 9_MC	ítem 14_MC	ítem 19_MC	ítem 22_MC	ítem 28_MC	ítem 31_MC
ítem 1_MC								
Corr. Pearson	1	,263	,234	,352	,315	,387	,329	,425
Sig.		,052	,086	,008	,019	,003	,014	,001
ítem 8_MC								
Corr. Pearson	,263	1	,366	,316	,279	,421	,312	,336
Sig.	,052		,006	,019	,039	,001	,020	,012
ítem 9_MC								
Corr. Pearson	,234	,366	1	,178	,113	,117	,355	,061
Sig.	,086	,006		,193	,411	,393	,008	,656
ítem 14_MC								
Corr. Pearson	,352	,316	,178	1	,208	,441	,280	,158
Sig.	,008	,019	,193		,127	,001	,038	,249
ítem 19_MC								
Corr. Pearson	,315	,279	,113	,208	1	,466	,071	,273
Sig.	,019	,039	,411	,127		,000	,606	,044
ítem 22_MC								
Corr. Pearson	,387	,421	,117	,441	,466	1	,373	,519
Sig.	,003	,001	,393	,001	,000		,000	,000
ítem 28_MC								
Corr. Pearson	,329	,312	,355	,280	,071	,373	1	,497
Sig.	,014	,024	,008	,038	,606	,005		,000
ítem 31_MC								
Corr. Pearson	,425	,336	,061	,158	,273	,519	,497	1
Sig.	,081	,012	,656	,249	,044	,000	,000	

El ítem 9 (*hacer hincapié en lo importante que es saber controlarse para tener éxito en la escuela y en otras situaciones*) obtiene correlaciones bajas con la mayoría de los ítems como es el caso del ítem 14 (*sugerirle que no debería jugar el partido de mañana para poder ponerse al día con las matemáticas*) 19 (*haga que cada niño lleve un esquema con las normas de ortografía e insistir en lo importante que es tener un buen esquema*) y 22 (*decirle que debería hacer amigos y así será más feliz*). También el 14 y el 19 junto con el 28 (*hacerle entender que ha actuado mal y que debe pedir disculpas al profesor y prometer que no lo hará de nuevo*) y el 31 (*insistirle que debería mejorar; que nunca logrará entrar en la universidad con notas como éstas*) correlacionan bajo entre sí.

Tabla 8. Correlación Pearson y significatividad bilateral entre los ítems de AC (alto control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 3_AC	ítem 5_AC	ítem 10_AC	ítem 16_AC	ítem 18_AC	ítem 21_AC	ítem 27_AC	ítem 32_AC
ítem 3_AC								
Corr. Pearson	1	,102	,401	,178	,449	,096	,268	,141
Sig.		,460	,002	,193	,001	,484	,048	,304
ítem 5_AC								
Corr. Pearson	,102	1	,272	,276	,319	,086	,134	,642
Sig.	,460		,045	,041	,098	,534	,331	,000
ítem 10_AC								
Corr. Pearson	,401	,272	1	,401	,547	,315	,360	,135
Sig.	,002	,045		,002	,000	,019	,007	,326
ítem 16_AC								
Corr. Pearson	,178	,276	,401	1	,294	,041	,495	,108
Sig.	,193	,041	,002		,029	,765	,000	,434
ítem 18_AC								
Corr. Pearson	,449	,319	,547	,294	1	,246	,422	,278
Sig.	,001	,098	,000	,029		,070	,001	,040
ítem 21_AC								
Corr. Pearson	,096	,086	,315	,041	,246	1	-,011	-,059
Sig.	,484	,534	,019	,765	,070		,938	,670
ítem 27_AC								
Corr. Pearson	,268	,134	,360	,495	,422	-,011	1	-,004
Sig.	,048	,331	,007	,000	,001	,938		,974

ítem 32_AC								
Corr. Pearson	,141	,642	,135	,108	,278	-,059	-,004	1
Sig.	,304	,000	,326	,434	,040	,670	,974	

Por último en las correlaciones de los ítems del factor de Alto Control, los ítems 32 (*ofrecerle 10 euros por cada sobresaliente y 5 euros por cada notable que saque en la evaluación siguiente*) y 5 (*aumentar su paga y prometerle que le van a comprar una bicicleta si sigue mejorando*) correlacionan muy bien entre ellos, pero por el contrario, obtienen correlaciones bajas con el resto los ítems, llama la atención que ambos enunciados hacen referencia al dinero. También el ítem 21 (*incitar a que inicie interacciones con otros niños/as y elogiar mucho cualquier iniciativa de contacto social que tenga*) obtiene correlaciones muy bajas e incluso puntúa en negativo (.011) con el 27 (*darle una buena reprimenda. Robar es algo que no puede tolerarse y Manuel debe de aprenderlo*).

Las siguientes tablas 9, 10, 11, 12 y 13 nos mostrarán las correlaciones Pearson de los 8 ítems de una escala con los 8 ítems de otra escala. En el caso de la primera tabla que presentamos, la tabla 9, se observan las correlaciones entre los ítems de las subescalas Alta Autonomía y Moderada Autonomía.

Tabla 9. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y MA (moderada autonomía) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 4_MA	ítem 6_MA	ítem 11_MA	ítem 15_MA	ítem 17_MA	ítem 24_MA	ítem 25_MA	ítem 30_MA
ítem 2_AA	-,455	-,258	,254	-,174	-,319	-,107	-,152	,330
ítem 7_AA	-,107	-,106	,118	-,054	-,075	,235	,240	,276
ítem 12_AA	-,217	-,219	,149	-,033	-,072	-,033	-,100	,184
ítem 13_AA	-,177	,079	-,096	,047	-,058	,044	-,049	,148
ítem 20_AA	-,063	-,228	,226	-,149	,101	,061	,113	,254
ítem 23_AA	-,205	-,215	-,009	,116	-,100	,156	-,004	,484
ítem 26_AA	-,293	-,086	-,046	-,278	-,270	,030	-,051	,079
ítem 29_AA	,165	-,063	,430	,209	,199	,384	,095	,527

Al realizar las correlaciones de todos los ítems de una escala con los 8 ítems de las otras escalas vemos que no todos los ítems se comportan igual. Por un lado, como muestra a la *tabla*

9 comprobamos que de los 8 ítems de la escala MA 6 correlacionan negativamente con ítems de AA en contra de lo esperado.

A continuación la tabla 10 muestra las correlaciones los ítems de las subescalas Moderada Autonomía y Moderado control.

Tabla 10. Correlación Pearson entre los ítems de MA (moderada autonomía) y MC (moderado control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 4_MA	ítem 6_MA	ítem 11_MA	ítem 15_MA	ítem 17_MA	ítem 24_MA	ítem 25_MA	ítem 30_MA
ítem 1_MC	,410	,234	,044	,309	,263	,544	,410	,246
ítem 8_MC	,201	,182	,515	,397	,321	,317	,259	,316
ítem 9_MC	,209	,075	,194	,039	,172	,270	,134	,281
ítem 14_MC	,451	,222	,316	,304	,576	,437	,328	,382
ítem 19_MC	,259	,253	,288	,172	,110	,135	,134	,151
ítem 22_MC	,618	,531	,454	,444	,293	,438	,119	,241
ítem 28_MC	,359	,189	,466	,231	,042	,330	-,030	,374
ítem 31_MC	,528	,622	,294	,370	,189	,256	,007	,194

A continuación, en la tabla 11, podemos observar las correlaciones que se establecen entre las subescalas Moderada Autonomía y Alto Control.

Tabla 11. Correlación Pearson entre los ítems de MA (moderada autonomía) y AC (alto control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 4_MA	ítem 6_MA	ítem 11_MA	ítem 15_MA	ítem 17_MA	ítem 24_MA	ítem 25_MA	ítem 30_MA
ítem 3_AC	,400	,474	,158	,087	,056	-,002	-,191	,026
ítem 5_AC	,277	,191	,105	,125	,388	,155	,018	-,027
ítem 10_AC	,494	,474	,385	,329	,479	,365	,082	,217
ítem 16_AC	,394	,212	,178	,248	,319	,329	,190	,216
ítem 18_AC	,308	,271	,269	,413	,432	,222	,163	-,058
ítem 21_AC	-,101	,080	,516	,096	,209	-,083	,117	,170
ítem 27_AC	,402	,209	,284	,351	,251	,341	,244	,194
ítem 32_AC	,208	,039	-,138	,127	,269	,069	,051	-,157

Vemos en la tabla 10 y en la 11 como la mayoría de los ítems de MA correlacionan positivo con MC y AC.

Observamos también que los ítems 11 de MA (“Ayudarle a darse cuenta cómo otros niños se comportan en situaciones diversas y elogiarlo cuando él haga lo mismo.”) y 30 de MA (“Revisar el boletín de notas con ella, reflexionar acerca de cuál es su lugar en la clase que es lo que se puede hacer para mejorarla”) son los únicos que puntúan positivo con AA, pero también lo hacen con MC y AC esto apoya la decisión de eliminar MA de acuerdo con Reeve (1999).

Seguidamente las tablas 12,13 y 14 continúan mostrando las correlaciones entre subescalas. En el caso de la tabla 12 entre Alta Autonomía y Alto control, la tabla 13 entre Alta Autonomía y Moderado Control y la tabla 14 entre Alto Control y Moderado Control.

Tabla 12. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y AC (alto control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 3_AC	ítem 5_AC	ítem 10_AC	ítem 16_AC	ítem 18_MA	ítem 21_MA	ítem 27_MA	ítem 32_MA
ítem 2_AA	-,163	-,347	-,099	-,164	-,391	,390	-,269	-,486
ítem 7_AA	-,134	-,438	-,037	,051	-,120	,191	-,011	-,289
ítem 12_AA	-,019	,000	,097	-,209	,020	,329	-,109	-,077
ítem 13_AA	-,268	-,184	-,120	-,434	-,255	,070	,020	-,235
ítem 20_AA	-,164	-,056	-,047	-,174	-,163	,372	-,194	-,148
ítem 23_AA	-,319	-,032	-,136	-,066	-,334	,220	-,114	-,053
ítem 26_AA	-,239	,057	-,212	-,329	-,218	,141	-,298	-,116
ítem 29_AA	-,132	,063	,011	,074	-,038	,312	,228	-,037

Tabla 13. Correlación Pearson entre los ítems de AA (alta autonomía) y MC (moderado control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 1_MC	ítem 8_MC	ítem 9_MC	ítem 14_MC	ítem 19_MC	ítem 22_MC	ítem 28_MC	ítem 31_MC
ítem 2_AA	-,305	,153	,060	-,177	-,046	-,248	,080	-,271
ítem 7_AA	,205	,021	,100	-,198	-,052	-,280	,002	-,030
ítem 12_AA	-,061	,127	,044	-,143	,099	-,151	-,017	-,105
ítem 13_AA	,024	0,49	-,036	-,188	,039	-,078	-,129	-,091
ítem 20_AA	-,060	,199	,126	,038	,023	-,070	-,117	-,255
ítem 23_AA	0-43	,281	,133	-,026	-,231	-,173	,154	-,095
ítem 26_AA	-,073	-,119	,202	-,253	,031	-,224	-,091	-,206
ítem 29_AA	,222	,374	,187	,206	,024	,190	,292	,083

Tabla 14. Correlación Pearson entre los ítems de AC (alta autonomía) y MC (moderado control) (N= 55)

ÍTEMS	ítem 1_MC	ítem 8_MC	ítem 9_MC	ítem 14_MC	ítem 19_MC	ítem 22_MC	ítem 28_MC	ítem 31_MC
ítem 3_AC	,205	,190	,155	,156	,273	,467	,255	,435
ítem 5_AC	,221	,036	,138	,345	,310	,308	,132	,194
ítem 10_AC	,311	,315	,014	,364	,371	,498	,145	,454
ítem 16_AC	,365	,118	0,67	,452	,030	,282	,451	,268
ítem 18_AC	,362	,383	,112	,244	,458	,504	,161	,447
ítem 21_AC	,050	,414	,135	,007	,342	,130	,017	,038
ítem 27_AC	,479	,341	,064	,327	,150	,396	,577	,577
ítem 32_AC	,262	,045	-,102	,277	,198	,232	-,055	,023

Fijando nuestra atención en el factor de AA (alta autonomía) en la *tablas 9, 12, 13* descubrimos que el ítem 29 (*“Animarla a hablar de sus resultados académicos y lo que significan para ella.”*) correlaciona positivo con casi todos los ítems de las 4 escalas. Asimismo el ítem 7 (*“Hablarle de las notas y hacerle saber que ustedes se han dado cuenta que cada vez es más independiente en la escuela y en casa.”*) aporta poco a la fiabilidad además el sentido de sus correlaciones va variando, por lo que decidimos eliminar 29 y 7 de AA.

De igual modo los ítems 8 (*Continuar insistiéndole en que tiene que seguir trabajando duro para mejorar sus notas o seguir mejorando sus notas.*) y 9 (*Hacer hincapié en lo importante que es saber controlarse para tener éxito en la escuela y en otras situaciones.*) ambos de MC (*tablas 10 13 y 14*) e ítem 21 de AC (*Incitar a que inicie interacciones con otros niños/as y elogiar mucho cualquier iniciativa de contacto social que tenga.*) (*tablas 11, 13 y 14*) que correlacionan siempre positivo con cualquier ítem, sea de la escala que sea. En este caso esperábamos que correlacionaran en negativo al menos con las de dos subescalas que indican autonomía (AA Y MA) por este motivo decidimos eliminarlos.

- Análisis Factoriales Empíricos (AFE) del PIS

Dados los resultados correlacionales mostrados, que siembran importantes dudas sobre la estructura factorial, se decide realizar Análisis factoriales exploratorios. En este punto, lo primero que sorprende es que en los estudios de referencias no se haya realizado ningún análisis

factorial (Deci y cols, 1981; Reeve,1999). Tampoco hemos encontrado ningún AFE en ninguno de los trabajos que ha empleado el PIS.

Del análisis factorial con los 4 factores (AA, MA, MC, AC) no resulta ninguno. A continuación mostramos la matriz de componentes rotados en la tabla 15.

Tabla 15. Matriz de componentes rotados, Análisis factorial de 4 factores. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

	Componente			
	1	2	3	4
ITEM 3_AC_M "Hacer que se quede en la escuela hasta que acabe todas las tareas".	,716	-,085	-,188	,038
ITEM 31_MC_M "Insistírle en que debería mejorar; que nunca logrará entrar a la universidad con notas como éstas".	,700	,308	-,214	-,110
ITEM 22_MC_M "Decírle que debería hacer amigos y así será más feliz."	,683	,358	-,049	,231
ITEM 6_MA_M "Decírle que lo que ella está haciendo ahora, es lo que hacen la mayoría de los otros niños/as de su clase".	,657	,100	-,209	,041
ITEM 10_AC_M "Ponerlo en una clase que evalúe sus avances en función de sus dificultades actuales y se adapte a sus necesidades de apoyo."	,653	,242	,051	,259
ITEM 18_AC_M "Hacer que hagan más ejercicios y ofrecerles recompensas (refuerzos premios) especiales por sus mejoras."	,625	,151	-,080	,417
ITEM 11_MA_M "Ayudarle a que vea cómo otros niños se comportan en situaciones diversas y elogiarlo cuanél /ella haga lo mismo (se comporte igual)."	,573	,230	,421	-,066
ITEM 19_MC_M "Haga que cada niño lleve un esquema con las normas de ortografía e insistir en lo importante que es tener un buen esquema".	,525	,012	,213	,330
ITEM 8_MC_M "Continuar insistiéndole en que tiene que seguir trabajando duro para mejorar sus notas o seguir mejorando sus notas".	,465	,380	,400	-,012
ITEM 24_MA_M "Animarla a observar cómo se relacionan los demás niños y a que se una a ellos".	,096	,789	,076	,036
ITEM 1_MC_M "Debería inculcarle la importancia de terminar sus tareas puesto que Joaquín necesita aprender por su propio bien".	,204	,653	-,075	,159
ITEM 14_MC_M "Sugerírle que debería no jugar el partido de mañana para poder ponerse al día con las matemáticas".	,187	,612	-,022	,375

ITEM 30_MA_M “ Revisar el boletín de nota con ella, reflexionar acerca de cuál es su lugar en la clase que es lo que se puede hacer para mejorarla”.	,091	,601	,396	-,272
ITEM 27_AC_M “Darle una buena reprimenda. Robar es algo que no puede tolerarse y Manuel debe aprenderlo”.	,435	,554	-,223	-,104
ITEM 25_MA_ Hablarle de las notas, y hacerle saber que ustedes se han dado cuenta que cada vez es más independiente en la escuela y en casa”.	-,175	,546	,041	,195
ITEM 16_AC_M “El fútbol ha estado interfiriendo demasiado en su rendimiento escolar. Decirle directamente que no va a jugar el partido de mañana para que pueda estudiar matemáticas”.	,250	,543	-,269	,068
ITEM 4_MA_M “ Haga que se compare con los otros niños en cuanto a las tareas que realizan y animarle a ponerse al día con los demás”.	,477	,510	-,263	,190
ITEM 28_MC_M “Hacerle entender que ha actuado mal y que debe pedir disculpas al profesor y prometer que no lo hará de nuevo”.	,422	,496	-,023	-,323
ITEM 15_MA_M “Comprobar si hay más niños en la misma situación y motivarle a que se esfuerce tanto como los otros niños”.	,368	,453	-,017	,095
ITEM 9_MC_M “Hacer hincapié en lo importante que es saber controlarse para tener éxito en la escuela y en otras situaciones”.	,135	,320	,236	-,057
ITEM 20_AA_M “Ayude al grupo a inventar o encontrar formas de aprender mejor las palabras (obras de teatro, juegos, concursos...)”.	-,154	,063	,751	,038
ITEM 21_AC_M “Motivarla para que inicie interacciones con otros niños/as y a elogiar mucho cualquier iniciativa de contacto social que tenga”.	,383	-,077	,671	,094
ITEM 12_AA_M “Darse cuenta de que Dani probablemente no recibe la atención que necesita y empezar a ser más comprensivo con él”.	,022	-,148	,654	,080
ITEM 2_AA_M “Hacerle saber que no es necesario que termine todo su trabajo ahora y tratar de ayudarle a averiguar la causa de la apatía (desgana, falta de motivación)”.	-,061	-,187	,651	-,493
ITEM 29_AA_M “Animarla a hablar de sus resultados académicos y lo que significan para ella”.	,006	,498	,621	-,077
ITEM 23_AA_M “Invitarle a que hable sobre sus relaciones con los otros niños, y animarla a dar pequeños pasos cuando esté preparada”.	-,298	,284	,579	-,213
ITEM 26_AA_M “Hablar con él sobre lo que ha sucedido, expresarle que confía en lo que le diga y tratar de entender por qué lo hizo”.	-,244	-,144	,545	-,076

ITEM 13_AA_M "Preguntarle o pedirle su opinión sobre cómo piensa actuar ante esa situación".	-,155	,015	,327	-,214
ITEM 32_AC_M "Ofrecerle 10 euros por cada sobresaliente y 5 euros por cada notable que saque en la evaluación siguiente".	-,019	,089	-,122	,791
ITEM 5_AC_M "Aumentar su paga y prometerle que le van a comprar una bicicleta si sigue mejorando".	,159	,172	,022	,735
ITEM 17_MA_M "Hacer concursos/competiciones periódicas de ortografía, para que las Jirafas se sientan motivada para trabajar la ortografía tan bien como los otros grupos".	,224	,446	,048	,529
ITEM 7_AA_M "Hablarle de las notas, y hacerle saber que ustedes se han dado cuenta que cada vez es más independiente en la escuela y en casa".	-,149	,243	,221	-,441

Del análisis factorial con los 4 factores (AA, MA, MC, AC) no resulta ningún factor conforme a la estructura factorial teórica. La matriz de componentes rotados (tabla 15) muestra que los ítems de MA, MC y CC aparecen mezclados y que el único factor que en cierto grado se mantiene es el de AA.

Incluso cuando se elimina los ítems que ya se ha comentado sin 7, 29, 11, 25, 30, 8, 9, 21 siguen mezclándose los ítems de MA, MC y CC.

Siguiendo la propuesta del anterior estudio de Reeve (1999) de eliminar Moderada Autonomía multiplicándola por 0 al considerarla una medida de ligero control, pasamos al análisis factorial con 3 factores (AA, MC, AC sin 7, 29, 25, 8, 9, 21) del cual mostramos la matriz de componentes rotados en la tabla 16.

Tabla 16. Matriz de componentes rotados, Análisis factorial de 3 factores. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

	Componente		
	1	2	3
ITEM 27_AC "Darle una buena reprimenda. Robar es algo que no puede tolerarse y Manuel debe aprenderlo".	,803	-,159	-,030
ITEM 28_MC "Hacerle entender que ha actuado mal y que debe pedir disculpas al profesor y prometer que no lo hará de nuevo".	,770	,077	-,177
ITEM 31_MC "Insistirle en que debería mejorar; que nunca logrará entrar a la universidad con notas como éstas".	,736	-,147	,112

ITEM 22_MC "Decirle que debería hacer amigos y así será más feliz."	,623	-,099	,426
ITEM 16_AC "El fútbol ha estado interfiriendo demasiado en su rendimiento escolar. Decirle directamente que no va a jugar el partido de mañana para que pueda estudiar matemáticas".	,616	-,269	,044
ITEM 1_MC "Debería inculcarle la importancia de terminar sus tareas puesto que Joaquín necesita aprender por su propio bien".	,581	,017	,305
ITEM 10_AC "Ponerlo en una clase que evalúe sus avances en función de sus dificultades actuales y se adapte a sus necesidades de apoyo."	,562	-,011	,413
ITEM 14_MC "Sugerirle que debería no jugar el partido de mañana para poder ponerse al día con las matemáticas".	,460	-,076	,337
ITEM 3_AC "Hacer que se quede en la escuela hasta que acabe todas las tareas".	,447	-,235	,266
ITEM 20_AA "Ayude al grupo a inventar o encontrar formas de aprender mejor las palabras (obras de teatro, juegos, concursos...)"	-,107	,716	,063
ITEM 23_AA "Invitarle a que hable sobre sus relaciones con los otros niños, y animarla a dar pequeños pasos cuando esté preparada".	,036	,700	-,194
ITEM 2_AA "Hacerle saber que no es necesario que termine todo su trabajo ahora y tratar de ayudarlo a averiguar la causa de la apatía (desgana, falta de motivación)".	-,049	,689	-,419
ITEM 26_AA "Hablar con él sobre lo que ha sucedido, expresarle que confía en lo que le diga y tratar de entender por qué lo hizo".	-,260	,680	,049
ITEM 12_AA "Darse cuenta de que Dani probablemente no recibe la atención que necesita y empezar a ser más comprensivo con él".	-,081	,646	,216
ITEM 13_AA "Preguntarle o pedirle su opinión sobre cómo piensa actuar ante esa situación".	-,089	,466	-,166
ITEM 32_AC "Ofrecerle 10 euros por cada sobresaliente y 5 euros por cada notable que saque en la evaluación siguiente".	-,087	-,185	,778
ITEM 5_AC "Aumentar su paga y prometerle que le van a comprar una bicicleta si sigue mejorando".	,132	-,020	,735
ITEM 19_MC "Haga que cada niño lleve un esquema con las normas de ortografía e insistir en lo importante que es tener un buen esquema".	,277	,128	,587
ITEM 18_AC "Hacer que hagan más ejercicios y ofrecerles recompensas (refuerzos premios) especiales por sus mejoras."	,464	-,231	,551

Vemos en la matriz que siguen mezclándose MC y AC, además, algunos de estos ítems tienen también un peso positivo, en AA, lo que no es lógico.

En nuestro caso, ya sea porque nuestra muestra es muy pequeña, porque se trate de madres y no de profesores o porque hay ítems que son muy lejanos para padres de niños de 5 años que les resulta difícil ponerse en situación, el análisis de 3 factores (AA, MC, AC) no resulta tampoco.

De modo que se prueban soluciones con dos factores; uno de ellos sería AA y el otro AC. Lo hacemos a través de dos vías principales, una en la que siguen usando ítems de MC resultando dos factores AA y b) MC + AC y otra en la que no se usan los ítems de MC tal y como vemos en las tabla 17 y 18.

Tabla 17. KMO y Barlett para factorial con dos factores a través de tres vías.

		1) AA 2)MC+AC	2) AA 2)AC	3) AA sin13 2)AC
KMO				
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,679	,655	,705
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi Cuadrado	438,846	240,272	206,468
	Gl	171	78	66
	Sig	,000	,000	,000

Tabla 18. Porcentaje de varianza explicada de las tres vías.

	1) AA 2)MC+AC	2) AA 2)AC	3) AA sin13 2)AC
% VARIANZA TOTAL EXPLICADA			
1º Factor	28,45 (MC+AC)	29,67	30,55
2º Factor	12,35 (AA)	14,57	15,79
TOTAL	40,80	44,26	46,35

Pero comparando Kaiser, porcentaje de varianza explicada y número de ítems que participa la mejor solución es que no se usen los ítems de MC. Además si eliminamos el ítem 13 de AA (“Preguntarle o pedirle su opinión sobre cómo piensa actuar ante esa situación.”) también mejoraremos el alfa.

Una vez reducido el PIS a dos factores (AA2 Y AC2) realizamos de nuevo un estudio de los descriptivos, de la consistencia interna y estudios de validez

2.2.2 Nuevo estudio del PIS con dos factores (AA2 y AC2)

2.2.2.1 Descripción de la escala

Presentamos la tabla 19 que muestra los estadísticos descriptivos del PIS con dos factores.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica. (N= 55)

Subescalas	MEDIA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
Alta Autonomía (AA)	5,53	1,093	2	7
Alto Control (AC)	3,30	1,234	1	6

En la tabla anterior que muestra los descriptivos de las dos subescalas vemos como Alta Autonomía obtiene la mayor de ellas $\bar{x} = 5,53$. La diferencia entre la media de Alto Control y de Alta Autonomía es mayor que la de las medias del PIS original con 4 factores siendo $\bar{x} = 5,53$ para alta autonomía y $\bar{x} = 3,30$ para alto control.

2.2.2.2 Consistencia interna del PIS con 2 factores (AA2 y AC2)

Iniciamos el análisis de la consistencia interna con el cálculo de la fiabilidad alfa de cada factor como vemos en la tabla 20.

Tabla 20. Fiabilidad Alfa de las dos subescalas. (N= 55)

Subescalas	Alfa de Cronbrach
Alta Autonomía (AA)	0,751
Alto Control (AC)	0,745

Según muestra la tabla 20 obtenemos un alfa de 0,751 para AA y 0,745 para AC. Los resultados mejoran ligeramente los coeficientes obtenidos con la escala original.

2.2.2.3 Medidas de validez

• Análisis Correlacional

Seguimos con en el estudio correlacional, en primer lugar, realizamos el promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala así como el total de la las correlaciones máxima y mínima entre los ítems de un factor y el total de la escala tal y como muestra la tabla 21.

Tabla 21. Promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala y el total de la escala (AA2 y AC2) y correlación máxima y mínima entre los ítems del factor y su total.
(N= 55)

Subescalas	Promedio de las correlaciones	Máxima Correlacion	Mínima Correlacion
Alta autonomía (AA2)	0,711	,767	,684
Alto Control (AC2)	0,6287	,749	,501

En el factor de AA2 son todas significativas a nivel 0'01 entre los ítems y también con el total de cada escala, siendo la máxima 0,767 entre el ítem 2 y AA2 y la mínima 0,328 entre los ítems 26 y 12. También en el factor de AC2 son todas significativas a nivel 0'001 entre los ítems y el total de cada escala, siendo la máxima 0,749 entre el ítem 18 y AA2 y la mínima 0,501.

Al realizar el promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala y el total de la escala obtenemos los siguientes resultados que mejoran respecto al PIS con los 4 factores. De igual modo pasa con las correlaciones máximas y mínimas de los ítems con el total de la escala que aumentan respecto al PIS con las cuatro subescalas.

Continuamos realizando las correlaciones entre las dos subescalas tal y como hace Reeve (1999) los resultados los mostramos en la tabla 22.

Tabla 22. Correlación Pearson y significatividad entre las escalas AA2 y AC2.
(N= 55)

	AA2	AC2
AA2		
Correlación de Pearson	1	-,343
Sig. (bilateral)	,010	

AC2		
Correlación de Pearson	-,343	1
Sig. (bilateral)		,010

Según muestra la tabla 22 la correlación es significativa al nivel 0,05 y con signo negativo, resulta lógico ya que estos factores miden valores que van en la dirección opuesta.

Por último, mostramos en la tabla 23 los ítems teóricos que componían los factores al principio y los que han resultado tras la realización de nuestro estudio.

Tabla 23. Ítems PIS con 4 factores e ítems PIS con dos factores resultante de nuestro estudio.

	Ítems PIS (4Factores inicial)	Ítems PIS (2 factores)
AC(alto control)	3, 5, 10, 16, 18, 21, 27, 32	3,5,10,16,18,27,32
MC (moderado control)	1, 8, 9, 14, 19, 22, 28, 31	-
MA (moderada autonomía)	4, 6, 11, 15, 17, 24, 25, 30	-
AA (alta autonomía)	2, 7, 12, 13, 20, 23, 26, 29	2,12,20,23,26

2.2.2.4 El PIS y otras escalas

En la tabla 24 exponemos las correlaciones Pearson y la significatividad de los dos factores del PIS (AA2 y AC2) y el Sociomet.

Tabla 24. Correlaciones Pearson y significación bilateral entre las escalas AA2 y AC2 y las nominaciones positivas, nominaciones positivas y la preferencia social.

		NOMINACION POSITIVA NPR/N-1	NOMINACIÓN NEGATIVA NNR/N-1	PREFERENCIA SOCIAL (NPR - NNR)/N-1
AC2	Correlación Pearson	-,163	,256	-,252
	Sig. (bilateral)	,257	,073	,078
AA2	Correlación Pearson	,100	0,78	,029
	Sig. (bilateral)	,492	,590	,842

Las correlaciones entre PIS y Sociomet no son significativas pero marcan la tendencia esperada AC2 correlaciona con signo negativo con la preferencia social y las nominaciones positivas, en cambio lo hace en positivo y alcanza casi la significatividad con las nominaciones negativas ($p=.073$) y la preferencia social ($p=.078$). La orientación de alto control por parte de los padres parece que se asocia negativamente con la posición social de sus hijos.

2.2.3 Análisis del GIFT

2.2.3.1 Descripción de la escala

Presentamos la tabla 25 que muestra los estadísticos descriptivos del GIFT.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos. Puntuaciones mínimas, máximas, media de las subescalas y desviación típica. (N= 55)

Subescalas	MEDIA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
INTERÉS	,72	,159	0	1
INDEPENDENCIA	,47	,164	0	1
IMAGINACIÓN	,76	,148	0	1

La media de independencia es la menor de todas y con bastante diferencia $\bar{x}= 0,47$. Los mínimos y los máximos son iguales puesto que las respuestas de los niños son sí o no, puntuando 1 en caso de que la respuesta sea afirmativa y 0 en caso de que sea negativa, a excepción de los ítems que están marcados como inversos que puntúan al revés.

Cabe decir que la información que hemos encontrado acerca del test es escasa y desde el principio nos ha sido complicado encontrar información acerca de su fiabilidad o el estudio de sus correlaciones. No obstante, se toma la decisión de utilizarlo porque había sido utilizado en varios estudios anteriores sobre creatividad de autores como Olivia López Martínez y Juan Navarro Lozano de la Universidad de Murcia. Tampoco los autores de la adaptación española (Beltran y Rymm 1985) aportan mucha información sobre el mismo, afirmando que la queda fiabilidad queda demostrada por el uso de varios estudios y por el método de "mitades" de Spearman-Brown. Los coeficientes van de .80 a .88.

Esto nos llevó a ir realizando análisis de fiabilidad, correlaciones y análisis factoriales, e ir sembrando dudas sobre algunos ítems. Primero analizamos la consistencia interna.

2.2.3.2 Medidas de consistencia interna

En primer lugar, presentamos la fiabilidad alfa de cada factor del GIFT (interés, independencia e imaginación) en la tabla 26.

Tabla 26. Fiabilidad Alfa de los tres factores del GIFT (interés, independencia e imaginación) N=60

	INTERÉS	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
Fiabilidad Alfa	,464	,200	,193
Alfa basada en los elementos tipificados	,491	,182	,235
Número de elementos	12	11	8

Se observa que la fiabilidad alfa de cada factor ofrece valores muy bajos.

2.2.3.3 Medidas de validez

- Análisis Correlacional

Mostramos las correlaciones entre los tres factores del GIFT en la tabla 27.

Tabla 27. Correlaciones Pearson y significatividad entre los tres factores del GIFT (interés, independencia e imaginación) N=60

Factores GIFT	INTERÉS	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
INTERÉS			
Pearson	1	,268	,191
Significatividad		,039	,143
INDEPENDENCIA			
Pearson	,268	1	,050
Significatividad	,039		,075
IMAGINACIÓN			

Pearson	,191	0,50	1
Significatividad	,143	,075	

Al ponernos a trabajar con él encontramos inconsistencias internas, los tres factores (interés, independencia, imaginación) no correlacionan entre sí cosa que es extraña puesto que los tres son indicadores de creatividad y los autores proponen una suma de los 3 factores para obtener una puntuación total de creatividad. En particular las correlación entre interés e imaginación no es significativa, y la interés e independencia, aunque significativa, es muy baja.

En las tablas 28, 29 y 30 correlacionamos los ítems de cada factor con los de su propio factor.

Tabla 28. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor interés y el total del factor.

N=60

	IT 1	IT 4	IT 5	IT 7	IT 10	IT 13	IT 17	IT 18	IT 19	IT 24	IT 28	IT 30	Total
IT 1													
Pearson	1	-,178	,009	,313	,094	,097	-,159	,130	,194	-,178	,157	,134	,352
Significatividad		,173	,947	,015	,473	,460	,226	,322	,136	,173	,232	,307	,006
IT4													
Pearson	-,178	1	,009	,018	,229	,097	,427	,048	-,284	,214	,238	,134	,417
Significatividad	,173		,947	,891	,078	,460	,001	,716	,028	,100	,067	,307	,001
IT 5													
Pearson	,009	009	1	,009	-,097	,048	-,197	,037	-,241	,185	-,102	-,066	,168
Significatividad	,947	,947		,947	,461	,718	,131	,780	,064	,156	,438	,617	,200
IT 7													
Pearson	,313	018	,009	1	-,140	,274	,134	,212	-,284	-,178	-,005	,134	,374
Significatividad	,015	,891	,947		,759	,034	,307	,104	,028	,173	,967	,307	,003
IT 10													
Pearson	,094	,229	-,097	-,140	1	,145	,302	,156	,053	,094	,134	,302	,409

Significatividad	,473	,078	,461	,759		,267	,019	,669	,690	,473	,309	,019	,001
IT 13													
Pearson	,097	,097	,048	,274	,145	1	,329	,037	-,069	,009	,262	,461	,553
Significatividad	,460	,460	,718	,034	,267		,010	,780	,601	,947	,143	,000	,000
IT 17													
Pearson	-,159	,427	-,197	,134	,302	,329	1	-,010	,024	,134	,201	,127	,455
Significatividad	,226	,001	,131	,307	,019	,010		,938	,857	,307	,123	,333	,000
IT 18													
Pearson	,130	,148	,037	,212	,056	,037	-,010	1	,147	,130	,158	-,010	,452
Significatividad	,322	,716	,780	,104	,669	,780	,938		,264	,322	,228	,938	,000
IT 19													
Pearson,	,194	-,284	-,241	-,284	,053	-,069	,024	,147	1	,099	,121	-,119	,123
Significatividad	,136	,028	,064	,028	,690	,601	,857	,264		,452	,357	,366	,348
IT 24													
Pearson	-,178	,214	,185	-,178	,494	,009	,134	,130	,099	1	,157	-,012	,552
Significatividad	,173	,100	,156	,173	,473	,947	,307	,322	,452		,232	,926	,000
IT 28													
Pearson	,157	,238	-,102	-,005	,134	,262	,201	,158	,121	,157	1	,081	,391
Significatividad	,232	,067	,478	,967	,309	,043	,123	,228	,357	,232		,541	,002
IT 30													
Pearson	,134	,134	-,066	,134	,302	,461	,127	-,010	-,119	-,012	,081	1	,331
Significatividad	,307	,307	,617	,307	,019	,000	,333	,938	,366	,926	,541		,010

Al analizar la tabla 28 observamos que los ítems 5 (*contar cuentos es perder el tiempo*) y 19 (*me aburro cuando estoy solo*) correlacionan en negativo con muchos de los ítems de la propia escala y sus correlaciones son muy bajas entre sí y con el total de la escala. Así mismo los ítems

1 (*me gusta cantar canciones inventadas por mí*) y 18 (*me gustaría que otros niños no hicieran tantas preguntas*) correlacionan con el resto de ítems muy bajo y en negativo. Consideramos que estas correlaciones no son lógicas puesto que se trata de ítems de un mismo factor que en principio deberían de correlacionar y apuntar una misma dirección.

Tabla 29. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor independencia y el total del factor.

N=60

	IT 2	IT 6	IT 9	IT 11	IT 12	IT 14	IT 15	IT 22	IT 23	IT 27	IT 29	Total
IT 2												
Pearson	1	-,043	-,063	,031	-,010	,091	,148	,081	,104	-,061	,154	,329
Significatividad		,746	,631	,815	,938	,490	,260	,538	,430	,646	,239	,010
IT 6												
Pearson	-,043	1	-,232	,182	-,165	-,256	-,134	-,297	,064	,232	,003	,114
Significatividad	,746		,074	,165	,208	,048	,307	,021	,625	,075	,981	,384
IT 9												
Pearson	-,063	-,232	1	,038	,235	-,005	-,663	,085	,078	-,099	,210	,270
Significatividad	,631	,074		,773	,070	,972	,631	,520	,552	,454	,108	,037
IT 11												
Pearson	,031	,182	,038	1	-,196	,982	,031	-,110	,035	,014	,193	,392
Significatividad	,815	,165	,773		,134	,533	,815	,403	,790	,917	,139	,002
IT 12												
Pearson	-,010	-,165	,235	-,196	1	,162	,222	,210	-,019	,162	,030	,375
Significatividad	,938	,208	,070	,134		,216	,088	,108	,884	,216	,822	,003
IT 14												
Pearson	,091	-,256	-,005	,082	,162	1	,091	,250	-,177	,057	-,024	,357
Significatividad	,490	,048	,972	,533	,216		,490	,054	,175	,664	,857	,005

IT15												
Pearson	,148	-,134	-,063	,031	,222	,091	1	,081	,006	-,061	-,024	,329
Significatividad	,260	,307	,631	,815	,088	,490		,538	,961	,646	,857	,010
IT 22												
Pearson	,081	-,297	,085	-,110	,210	,250	,081	1	-,154	-,088	,005	,303
Significatividad	,538	,021	,520	,403	,108	,054	,538		,241	,504	,968	,019
IT 23												
Pearson,	,104	,064	,078	,035	-,019	-,177	,006	-,154	1	-,091	-,044	,177
Significatividad	,430	,625	,552	,790	,884	,175	,961	,241		,490	,738	,176
IT 27												
Pearson	-,061	,232	-,099	,014	,162	,057	-,061	-,088	-,091	1	,135	,395
Significatividad	,646	,075	,454	,917	,216	,664	,646	,504	,490		,305	,002
IT 29												
Pearson	,154	,003	,210	,193	,030	-,024	-,024	,005	-,044	,135	1	,443
Significatividad	,239	,981	,108	,139	,822	,857	,857	,968	,738	,305		,000

Las tabla anterior, la número 29, muestra que los ítems 6 (*yo quiero tener uno o dos amigos solamente*) y el 23 (*me gusta jugar con mis amigos, pero nunca solo*) que no correlacionan significativamente con el total de la escala a nivel 0'05. También los ítems 11 (*me gusta hacer cosas difíciles*) 27 (*aunque mis amigos jueguen a algo que no me gusta, yo siempre juego con ellos*) y 2 (*me gusta pasear solo*) correlacionan en negativo con muchos de los ítems de su mismo factor.

Tabla 30. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems de imaginación y el total de la escala.

N=60

	IT 3	IT 8	IT 16	IT 20	IT 21	IT 25	IT 26	IT 31	IT 32	Total
IT 3										
Pearson	1	0,45	,027	,298	000	,063	,366	-,096	,062	,469
Significatividad		,733	,838	,021	1,000	,635	,004	,464	,639	,000
IT 8										
Pearson	0,45	1	-,152	,190	-,201	,183	,091	,091	-,076	,352
Significatividad	,733		,248	,146	,124	,162	,490	,490	,561	,006
IT 16										
Pearson	,027	-,152	1	,302	-,151	,042	,325	,013	-,146	,248
Significatividad	,838	,248		,019	,250	,749	,011	,922	,266	,056
IT 20										
Pearson	,298	,190	,302	1	,111	,171	-,014	,129	-,092	,392
Significatividad	,021	,146	,019		,398	,191	,913	,325	,483	,002
IT 21										
Pearson	000	-,201	-,151	,111	1	,023	-,022	,302	,294	,367
Significatividad	1,000	,124	,250	,398		,860	,870	,019	,023	,004
IT 25										
Pearson	,063	,183	,042	,171	,023	1	-,078	,042	-,165	,352
Significatividad	,635	,162	,749	,191	,860		,552	,749	,209	,006
IT 26										
Pearson	,366	,091	,325	-,014	-,022	-,078	1	,109	,092	,481
Significatividad	,004	,490	,011	,913	,870	,552		,405	,483	,000
IT 31										
Pearson	-,096	,091	,013	,129	,302	,042	,109	1		,416
Significatividad	,464	,490	,922	,325	,019	,749	,405			,001

IT 32										
Pearson,	,062	-,076	-,146	-,092	,294	-,165	,092	,003	1	,330
Significatividad	,639	,561	,266	,483	,023	,209	,483	,982		,010

Si observamos las correlaciones de los ítems del factor imaginación que nos muestra la tabla 30 vemos que los ítems 8 (*está muy bien que a veces se cambien las reglas de un juego*) y 32 (*las historietas reales son mejores que los cuentos*) correlacionan en negativo con varios de los ítems del factor.

Tras el análisis de estas 3 últimas tablas que se corresponden con las correlaciones de los ítems de los 3 factores y el total de la escala, podemos decir que, a nivel general, encontramos ítems dentro de un mismo factor teórico que correlacionan negativamente entre sí tanto en interés como en independencia como en imaginación. Llama la atención que los valores sean tan bajos entre los ítems de un mismo factor.

Correlacionamos también los ítems de un factor con los ítems de los demás factores, para ver cómo se comportan, tal y como vemos en las tablas 31, 32 y 33.

Tabla 31. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor interés y los del factor independencia del GIFT
N=60

	IT 2 id	IT 6 id	IT 9 id	IT 11 id	IT 12 id	IT 14 id	IT 15 id	IT 22 id	IT 23 id	IT 27 id	IT 29 id
IT 1 int											
Pearson	-,140	-,116	,119	,066	-,001	,094	-,049	,133	,040	,012	,168
Significatividad	,285	,337	,365	,616	,962	,477	,711	,310	,761	,926	,150
IT4 int											
Pearson	,134	-,116	,232	-,017	,082	,094	-,140	-,112	-,064	-,069	-,003
Significatividad	,307	,377	,074	,900	,534	,477	,285	,396	,625	,600	,981
IT 5 int											
Pearson	-,099	-,274	,335	-,015	,292	,139	,148	,352	,122	-,080	-,017
Significatividad	-,453	,034	,009	,910	,024	,200	,259	,006	,352	,541	,896
IT 7 int											
Pearson	-,134	-,313	,119	,066	-,085	,012	-,232	,133	,040	-,069	,092

Significatividad	,307	,015	,365	,616	,620	,926	,075	,310	,761	,600	,482
IT 10 int											
Pearson	-,050	,040	,016	-,159	,149	,034	,075	-,157	-,129	,145	,079
Significatividad	,703	,759	,906	,226	,257	,799	,567	,231	,325	,268	,549
IT 13 int											
Pearson	,066	-,009	,031	,059	-,082	-,080	,066	-,015	,216	,066	,241
Significatividad	,617	,947	,817	,052	,532	,541	,617	,911	,097	,617	,064
IT 17 int											
Pearson	-,091	-,134	,211	-,123	,238	,091	-,091	,142	-,013	,091	-,119
Significatividad	,490	,307	,105	,249	,067	,490	,490	,279	,922	,490	,366
IT 18 int											
Pearson	-,102	-,294	,213	,138	-,029	-,017	,051	,125	-,473	-,017	,173
Significatividad	,438	,023	,102	,293	,826	,897	,699	,341	000	,897	,166
IT 19 int											
Pearson	-,065	,092	-,090	,129	-,111	,182	,202	-,005	,044	,024	,211
Significatividad	,620	,482	,450	,327	,399	,164	,122	,968	,738	,857	,105
IT 24 int											
Pearson	-,049	-,018	,006	,149	,185	,012	,043	,133	-,169	,012	-,003
Significatividad	,711	,891	,966	,257	,208	,926	,746	,310	,197	,926	,981
IT 28 int											
Pearson	,262	,086	,075	-,014	,050	-,040	,035	-,058	-,075	-,040	,432
Significatividad	,043	,511	,570	,918	,702	,760	,789	,657	,570	,760	,001
IT 30 int											
Pearson	-,091	,159	-,127	,000	-,010	-,152	,045	-,223	,143	,212	-,024
Significatividad	,490	,226	,335	1,000	,938	,248	,730	,087	,276	,104	,857

Observamos la tabla 31 y fijamos nuestra atención en el ítem 5 del factor interés que correlaciona mejor con los ítems del factor independencia que con los de su factor teórico (tabla 28). Asimismo cuando avancemos en el estudio y llegemos a los análisis factoriales, veremos cómo este ítem se agrupará con los ítems de independencia en la matriz rotada.

Tabla 32. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor imaginación e interés los del factor del GIFT
N=60

	IT 1 it	IT 4 it	IT 5 it	IT 7 it	IT 10 it	IT 13 it	IT 17 it	IT 18 it	IT 19 it	IT 24 it	IT 28 it	IT 30 it
IT 3 ima												
Pearson	,090	-,018	,195	,199	-,149	,195	,027	,166	-,070	-,127	-,060	-,135
Significatividad	,492	,891	,135	,127	,256	,135	,838	,204	,593	,335	,650	,304
IT 8 ima												
Pearson	,012	-,150	,139	-,150	,034	,066	-,030	,187	,103	,094	,161	,091
Significatividad	,926	,251	,290	,251	,799	,617	,818	,153	,434	,477	,219	,490
IT 16 ima												
Pearson	-,159	-,159	-,197	,134	,101	,329	,127	-,133	,024	-,012	-,161	,127
Significatividad	,226	,226	,131	,307	,445	,010	,333	,313	,857	,926	,219	,333
IT 20 ima												
Pearson	-,040	-,175	,145	,229	-,111	,388	,101	,056	-,079	,094	,134	-,101
Significatividad	,759	,180	,267	,078	,398	,002	,445	,669	,549	,473	,309	,445
IT 21 ima												
Pearson	,040	-,162	,218	-,061	-,028	,036	-,151	-,169	-,118	-,182	-,050	,151
Significatividad	,759	,217	,094	,645	,833	,783	,250	,197	,368	,217	,704	,250
IT 25 ima												
Pearson	,119	-,108	,132	,006	,171	,031	,042	,024	,011	,006	,168	,042
Significatividad	,365	,413	,313	,966	,191	,817	,749	,858	,933	,966	,198	,749
IT 26 ima												
Pearson	,064	,064	,254	,169	-,158	,254	,013	,036	-,044	-,040	-,271	,169
Significatividad	,625	,626	,050	,197	,228	,050	,922	,782	,738	,761	,037	,197
IT 31 ima												
Pearson	-,145	-,145	,254	,064	-,158	,160	-,143	,124	-,044	,274	-,012	,169
Significatividad	,270	,270	,050	,625	,228	,223	,276	,346	,738	,034	,930	,197
IT 32 ima												
Pearson	,054	,147	,196	-,104	,023	,030	-,021	-,199	-,174	-,020	,018	,104
Significatividad	,625	,258	,133	,431	,861	,819	,874	,128	,183	,882	,889	,428

Si comparamos la tabla 32 con la 28 donde se muestran las correlaciones de los ítems de interés podemos observar como el ítem 13 del factor interés correlaciona mejor con algunos de los ítems del factor imaginación que con los de su propio factor.

Tabla 33. Correlaciones Pearson y significatividad de los ítems del factor imaginación y los del factor independencia del GIFT

N=60

	IT 2 id	IT 6 id	IT 9 id	IT 11 id	IT 12 id	IT 14 id	IT 15 id	IT 22 id	IT 23 id	IT 27 id	IT 29 id
IT 3 ima											
Pearson	,067	-,633	,188	-,183	,077	,135	,169	,120	,096	-,225	,176
Significatividad	,609	,000	,151	,163	,560	,304	,198	,360	,464	,084	,178
IT 8 ima											
Pearson	-,061	,069	,089	,014	,231	,125	,091	,047	-,177	-,010	,214
Significatividad	,646	,600	,498	,917	,076	,343	,490	,720	,175	,939	,101
IT 16 ima											
Pearson	-,091	,012	-,127	-,123	-,134	-,152	-,227	-,223	,143	,212	-,166
Significatividad	,490	,926	,335	,349	,306	,248	,081	,087	,276	,104	,204
IT 20 ima											
Pearson	-,050	-,229	-,140	-,159	-,080	-,190	-,050	,179	,158	,034	,079
Significatividad	,703	,078	,286	,226	,544	,146	,703	,170	,228	,799	,549
IT 21 ima											
Pearson	-,075	,162	,023	-,068	,137	-,285	,207	,017	,129	-,034	,118
Significatividad	,567	,217	,860	,605	,296	,027	,112	,899	,325	,799	,358
IT 25 ima											
Pearson	-,169	-,232	,216	,038	,043	-,099	,042	,085	,078	,089	,430
Significatividad	,197	,074	,098	,773	,743	,454	,749	,520	,552	,498	,001
IT 26 ima											
Pearson	-,006	-,274	,163	,053	,108	,004	,091	,067	,224	-,169	-,160
Significatividad	,961	,034	,214	,689	,412	,974	,490	,613	,084	,197	,223
IT 31 ima											
Pearson	-,104	,040	-,078	,141	,019	,004	,188	,154	-,109	,004	,044
Significatividad	,4330	,761	,552	,284	,884	,974	,150	,241	,405	,974	,738

IT 32 ima											
Pearson	,089	-,064	-,068	-,155	,111	-,007	,010	,102	,176	-,216	-,071
Significatividad	,501	,625	,667	,236	,397	,958	,937	,436	,179	,098	,591

Los valores de las correlaciones entre ítems de diferentes factores son bajos, aunque encontramos alguna significatividad puntual entre ítems de diferentes factores.

• Análisis Factoriales Empíricos

Iniciamos el análisis factorial del GIFT, mostrando en la tabla 34 la matriz de componentes rotados.

Tabla 34. Matriz de componentes rotados, Análisis factorial de 3 factores. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. N=60

	Componente		
	1	2	3
item6_IND "Yo quiero tener uno o dos amigos solamente"	-,756	,133	,078
item3_IMAG "A mis padres les gusta jugar conmigo"	,672	-,248	,051
item5_INT "Contar cuentos es perder el tiempo"	,553	-,246	-,269
item22_IND "Cuando una cosa me resulta difícil, la dejo y empiezo otra".	,499	-,049	-,327
item9_INT "Tengo algunas ideas muy buenas"	,487	,162	-,049
item26_IMAG "Mis padres dicen cosas muy divertidas"	,411	-,400	,183
item7_INT " Me gusta escuchar historias sobre la vida en otros países"	,399	-,105	,396
item12_IND "El soy hay que pintarlo siempre de amarillo"	,354	,129	-,206
item1_INT "me gusta cantar canciones inventadas por mí"	,224	,123	,053
item31_IMAG "Me gusta contar chistes"	,139	-,071	-,052
item2_IND "Me gusta pasear solo"	,048	,010	-,015
item28_INT "Me gusta jugar en la calle cuando llueve"	,120	,590	,180
item29_IND " Me gusta probar cosas nuevas aunque me den un poco de miedo"	,266	,533	,140
item10_INT "Me gusta dibujar"	-,041	,448	,273
item23_IND " Me gusta jugar con mis amigos, pero	,003	-,431	,349

nunca solo"			
item18_INT "Me gustaría que otros niños no hicieran tantas preguntas"	,358	,399	-,122
item8_IMAG "Está muy bien que, a veces, se cambien las reglas de un juego"	,168	,378	-,216
item19_INT " Me aburro cuando estoy solo/a"	-,150	,328	-,161
item21_IMAG "Prefiero los juegos viejos a los nuevos"	,016	-,309	,018
item24_INT "Me gusta coleccionar muchas cosas"	,100	,308	-,128
item32_IMAG "Las historietas reales son mejores que los cuentos"	,095	-,305	-,081
item25_IMAG "Jugar a imaginar cosas es de lo más divertido"	,286	,287	,133
item27_IND "Aunque mis amigos jueguen a algo que no me gusta yo siempre juego con ellos".	-,224	,277	,217
item4_INT "Yo hago muchas preguntas"	,138	,261	,151
item11_IND "Me gusta hacer cosas difíciles"	-,103	,184	-,075
item13_INT "Me gusta desmontar cosas para ver cómo funcionan"	,306	,091	,716
item16_IMAG "A veces mis padres y yo hacemos cosas juntos"	-,111	-,219	,616
item30_INT "Me gusta construir cosas"	-,065	,099	,541
item20_IMAG "Me gustan las historias (leyendas) de hace mucho tiempo.	,318	-,196	,411
item17_INT "Me gusta aprender cosas sobre los animales"	,227	,370	,393
item14_IND "Prefiero colorear en los libros que hacer mis propios dibujos"	,228	,169	-,360
item15_IND "Los puzles fáciles son los más divertidos"	,182	,007	-,267

En el primer análisis factorial salen los ítems de los 3 factores mezclados, En la distribución de la matriz de componentes rotados observamos ítems que están en dos factores con puntuaciones superiores a .30/.35 como es el caso del ítem 23 (*me gusta jugar con mis amigos, pero nunca solo*) o el ítem 7 (*Me gusta escuchar historias de la vida en otros países*). También encontramos ítems con saturaciones muy bajas en todos los factores como es el caso del ítem 1 (*me gusta cantar canciones inventadas por mi*), o del ítem 25 (*jugar a imaginar cosas es lo más divertido*) y del ítem 31 (*me gusta contar chistes*)

A continuación en las tablas 35 y 36 podemos ver los valores del KMO, la prueba de esfericidad de Barlett y el porcentaje de varianza explicada resultantes de este análisis factorial.

Tabla 35. KMO y Barlett para factorial del GIFT

	GIFT
KMO	,380
Esfericidad de Barlett	
Chi cuadrado	649,186
Gl	496
Sig	,000

Tabla 36. Porcentaje de varianza explicada del GIFT

	GIFT
% VARIANZA TOTAL EXPLICADA	
1º Factor	9,79
2º Factor	8,18
3º Factor	8,09
TOTAL	26,06

En la tabla 36 vemos como en el porcentaje de varianza explicada de los factores del GIFT resultantes del análisis factorial obtenemos valores muy bajos.

- Reducción de ítems posterior al análisis correlacional y factorial. Nuevas fiabilidades de los factores.

A continuación, en las tablas volvemos a presentar las fiabilidades de cada uno de los factores tras la reducción de ítems resultante del análisis de las correlaciones y factorial. La tabla 37 muestra la fiabilidad del factor interés conservando solo los ítems 4, 10, 17, 28, 30.

Tabla 37. Fiabilidad alfa del factor interés del GIFT con 5 elementos (4, 10, 17, 28, 30)

N=60

	INTERÉS
Fiabilidad Alfa	,575
Alfa basada en los elementos tipificados	,608
Número de elementos	5

Comprobamos que podríamos mejorar el alfa de los elementos tipificados de interés hasta $\alpha = ,579$ si eliminamos los ítems a los que hacemos referencia en el análisis de las correlaciones del factor interés. Se trata de los ítems 5 (*contar cuentos es perder el tiempo*) y 19 (*me aburro cuando estoy solo*) que, como advertíamos, correlacionan con muchos de los ítems en negativo y sus correlaciones son muy bajas entre sí y con el total de la escala. Si además eliminamos también los ítems 1 (*me gusta cantar canciones inventadas por mí*) y 18 (*me gustaría que otros niños no hicieran tantas preguntas*) cuyas correlaciones con el resto de ítems también son bajas y en negativo (fiabilidad de interés sin 1, 5, 18 y 19) el alfa de los elementos tipificados aumenta a $\alpha = ,599$. Vemos que el alfa todavía podría mejorar si eliminásemos el ítem 7 (*me gusta escuchar historias sobre la vida en otros países*) obteniendo $\alpha = ,615$

Calculamos en la tabla 38 el alfa del factor independencia si eliminamos el ítem 6 (*yo quiero tener uno o dos amigos solamente*) y el 23 (*me gusta jugar con mis amigos, pero nunca solo*) que no correlacionan significativamente con el total de la escala a nivel 0'05.

Tabla 38. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT si eliminamos 6 y 23
N=60

INDEPENDENCIA	
Fiabilidad Alfa	,343
Alfa basada en los elementos tipificados	,346
Número de elementos	9

Como vemos en la tabla 38 el alfa mejora hasta $\alpha = ,343$. Además ambos ítems correlacionan con signo negativo con la mayoría de los ítems de la escala.

En la tabla 29 de las correlaciones de ítems del factor independencia vemos como los ítems 11 (*me gusta hacer cosas difíciles*) y 27 (*aunque mis amigos jueguen a algo que no me gusta, yo siempre juego con ellos*) también correlacionan en negativo con ítems de su mismo factor, lo cual es no lógico. Volvemos a calcular la fiabilidad alfa del factor independencia eliminamos también los ítems 11 y 27 tal y como vemos en la tabla 39.

Tabla 39. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT si eliminamos además de 6 y 23 los ítems 11 y 27. N=60

INDEPENDENCIA	
Fiabilidad Alfa	,416
Alfa basada en los elementos tipificados	,406
Número de elementos	7

Comprobamos que eliminamos además de 6 y 23 los ítems 11 y 27 mejoraríamos el alfa a $\alpha=,416$.

Con el fin de seguir mejorando la fiabilidad y viendo que los ítems no se agrupan como se esperaría en el análisis factorial eliminamos los ítems 2 (*me gusta pasear solo*) y 9 (*tengo algunas ideas muy buenas*). El primero de ellos por las correlaciones negativas con algunos de los ítems del factor y el segundo porque en la matriz de elementos rotados resultante vemos como puntúa en dos de los factores con puntuaciones superiores a .30/.35, de igual modo que el ítem 29 (*me gusta probar cosas nuevas aunque me den un poco de miedo*) que se agrupa con los ítems de interés.

Por último, comprobamos que el ítem 5 (*contar cuentos es perder el tiempo*) además de agruparse en la matriz rotada del análisis factorial con los ítems de independencia, correlaciona mejor con dichos ítems que con los de su factor teórico (interés).

De manera que seleccionamos únicamente los ítems 12 (*el sol hay que pintarlo siempre de amarillo*), 14 (*prefiero colorear en los libros que hacer mis propios dibujos*), 15 (*los puzles fáciles son los más divertidos*), 2 (*me gusta pasear solo*) y tomamos prestado el 5 (contar cuentos es perder el tiempo) del factor interés para calcular la fiabilidad alfa del factor independencia tal y como vemos en la tabla 40.

Tabla 40. Fiabilidad alfa del factor independencia del GIFT si eliminamos los ítems 6,23, 11, 27, 2, 9, 29 y tomamos prestado el ítem 5 de interés.

N=60

INDEPENDENCIA	
Fiabilidad Alfa	,548

Alfa basada en los elementos tipificados	,547
Número de elementos	5

La tabla 37 nos muestra que obtenemos un alfa de $\alpha = ,548$ por lo que conseguimos mejorarla.

En cuanto al factor imaginación, obteníamos un alfa de $\alpha = ,235$ en un primer momento observamos en la tabla 30 que los ítems 8 (*está muy bien que a veces se cambien las reglas de un juego*) y 32 (*las historietas reales son mejores que los cuentos*) correlacionan en negativo con varios de los ítems del factor. Probamos a calcular la fiabilidad alfa sin los ítems 8,32 y 21 y mostramos los resultados en la tabla 41.

Tabla 41 Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT si eliminamos los ítems 8,32 y 21
N=60

IMAGINACIÓN	
Fiabilidad Alfa	,443
Alfa basada en los elementos tipificados	,461
Número de elementos	5

Vemos que al eliminar estos ítems mejoramos el alfa a $\alpha = ,403$. Seguimos con el estudio de los ítems y las correlaciones entre ellos y vemos que encontramos ítems como el 21 (*prefiero los juegos viejos a los nuevos*) que obtiene también algunas correlaciones negativas con el resto de ítems y que sin él mejoraríamos el alfa.

En el anterior análisis de fiabilidad se observa que prescindiendo del ítem 31 (*me gusta contar chistes.*) el alfa alcanzaría $\alpha = ,521$. Se conservarían pues los ítems 3 (*a mis padres les gusta jugar conmigo*), 16 (*a veces mis padres y yo hacemos cosas juntos*), 20 (*me gustan las historias de hace mucho tiempo*) y 26 (*mis padres dicen cosas muy divertidas*) junto con el 13 (*me gusta desmontar cosas para ver cómo funcionan*) que lo tomaría prestado del factor interés puesto que al realizar el análisis factorial en la matriz de componentes rotados se agrupa con los ítems de imaginación obteniendo en este factor el valor más alto. Calculamos en la siguiente tabla, la número 42, la fiabilidad alfa del factor imaginación conservando los ítems 3,16, 20 y 26 y tomando prestado el 13 del factor interés.

Tabla 42. Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT con los ítems 3,16, 20 y 26 más el ítem 13 (interés)

IMAGINACIÓN	
Fiabilidad Alfa	,613
Alfa basada en los elementos tipificados	,621
Número de elementos	5

La tabla 42 muestra que el valor del alfa mejoraría a $\alpha = ,621$ en los elementos tipificados.

Por último, dentro de este mismo factor imaginación, al comprobar las correlaciones entre los ítems encontramos que el ítem 20 (*me gustan las historias (leyendas) de hace mucho tiempo*) y el 26 (*mis padres dicen cosas muy divertidas*) correlacionaban en negativo entre ellos a pesar de hacerlo en positivo con los demás de la escala, para evitar que dos ítems de un mismo factor vayan en direcciones opuestas, puesto que no sería lógico. Así pues, decidimos eliminar el ítem 20 que obtiene unas correlaciones más bajas con el resto de ítems. En la tabla 43 mostramos la fiabilidad alfa del factor imaginación eliminando también el ítem 20.

Tabla 43. Fiabilidad alfa del factor imaginación del GIFT eliminando también el ítem 20 y conservando los ítems 3,16, y 26 más el ítem 13 (interés)

IMAGINACIÓN	
Fiabilidad Alfa	,563
Alfa basada en los elementos tipificados	,570
Número de elementos	4

Cabe decir que al prescindir del ítem 20 disminuye ligeramente la fiabilidad alfa del factor imaginación, pero lo hace menos que si eliminásemos el 26.

A continuación mostramos en la tabla 44 como se han reducido los ítems en el estudio del GIFT pasando de 32 a 14 distribuidos de la siguiente manera

Tabla 44. Tabla comparativa GIFT (32 ítems) y GIFT modificado tras el estudio (14 ítems).

	ÍTEMS GIFT inicial (32 ítems)	ÍTEMS GIFT modificado(15 ítems)
INTERÉS	1,4,5,7,10,13,17,18,19,24,28,30	4,10,17,28,30
Número de ítems	12	5
INDEPENDENCIA	2,6,9,11,12,14,15,22, 23,27,29	5,12,14,15,22
Número de ítems	11	5
IMAGINACIÓN	3,8,16,20,21,25,26,31,32	3,13,16,26
Número de ítems	9	4

Tras la reducción de ítems en cada factor mediante el estudio de las correlaciones entre ítems y el total de la escala y los análisis factoriales, calculamos la fiabilidad total de la escala tal y como se ve en la tabla 45.

Tabla 45. Comparación de la fiabilidad total del GIFT (32 ítems) y fiabilidad total del GIFT modificado (14 ítems)

	GIFT	GIFT modificado
Fiabilidad Alfa	,484	,500
Alfa basada en los elementos tipificados	,489	,508
Número de elementos	32	14

Tabla 46. Comparación de la fiabilidad de los 3 factores del GIFT (32 ítems) y fiabilidad total del GIFT modificado (14 ítems)

	GIFT			GIFT modificado		
	INTERES	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN	INTERES	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
Fiabilidad Alfa	,464	,200	,280	,550	,548	,563
Alfa basada en los elementos tipificados	,491	,182	,322	,589	,547	,570
Número de elementos	12	11	9	5	5	4

Vemos en la tabla 46 como la fiabilidad total aumentaría de un alfa de $\alpha = ,489$ en los elementos tipificados que obteníamos con la escala inicial de 32 ítems a un alfa de $\alpha = ,508$ si la reducimos a 14 ítems tal y como hemos ido detallando anteriormente. Además observamos en la tabla 47

que la fiabilidad del total de los factores también aumenta, sobre todo, el aumento es llamativo en los factores de independencia e imaginación donde la fiabilidad alfa se duplica.

Así mismo, mostramos en las tablas 47 y 48 los resultados del KMO, la esfericidad de Barlett y el porcentaje de varianza explicada resultantes de los análisis factoriales que hemos realizado al ir eliminando ítems tal y como se ha detallado con anterioridad.

Tabla 47. Comparación del KMO y la esfericidad de Barlett del GIFT (32 ítems) y del GIFT modificado (14 ítems)

	GIFT	GIFT modificado
KMO	,380	,472
Esfericidad de Barlett		
Chi cuadrado	649,186	167,956
Gl	496	91
Sig	,000	,000

Tabla 48. Porcentaje de varianza explicada del GIFT y del GIFT modificado (14 ítems)

	GIFT	GIFT modificado
% VARIANZA TOTAL EXPLICADA		
1º Factor	9,79	16,70
2º Factor	8,18	14,81
3º Factor	8,09	13,24
TOTAL	26,06	44,75

En la tabla 47 observamos cómo ha aumentado el KMO de ,380 a ,472. También la prueba de esfericidad de Barlett ha mejorado aunque es significativa en ambos casos. En la tabla 48 se observa como el porcentaje de varianza explicada casi se duplica con el GIFT modificado.

Seguidamente en la tabla 49 comparamos los resultados de realizar el promedio de correlaciones de cada uno de los ítems con el total del factor que obteníamos del GIFT, en un primer momento, con los resultados del GIFT modificado.

Tabla 49. Comparación del promedio de correlaciones de cada uno de los ítems con el total de su factor del GIFT y del GIFT modificado (15 ítems)

	GIFT	GIFT modificado
Interés	0,382	0,602
Independencia	0,317	0,596
Imaginación	0,379	0,658

Se observa como aumenta la media de las correlaciones al modificar el GIFT.

Volvemos a correlacionar los 3 factores del GIFT tras eliminar los ítems como queda reflejado en la tabla 50.

Tabla 50. Correlaciones Pearson y significatividad entre los tres factores del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación)

N=60

Factores GIFT (modificado)	INTERÉS	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
INTERÉS			
Pearson	1	-,043	,095
Significatividad		,743	,469
INDEPENDENCIA			
Pearson	-,043	1	,055
Significatividad	,743		,677
IMAGINACIÓN			
Pearson	,095	,055	1
Significatividad	,469	,677	

En lo que se refiere a las correlaciones entre los 3 factores observamos la tabla 50 y vemos al comparar con la siguiente tabla que interés e independencia siguen correlacionando en negativo y las correlaciones siguen sin ser significativas, tras eliminar los ítems. Como decíamos con anterioridad los autores dan muy poca información acerca de la fiabilidad de la escala y en ningún momento se hace referencia a un estudio correlacional.

2.2.3.4 GIFT y otras escalas

- *GIFT y PIS*

Pasamos a correlacionar el GIFT con otras escalas, en primer lugar lo haremos con el PIS, tal y como muestra la siguiente tabla 51.

Tabla 51. Correlaciones de los factores de creatividad del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación) y el PIS con dos factores (AA y AC)

N=60

	INTERÉS	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
AA2			
C. Pearson	,129	-,012	,072
Sig.	,348	,931	,601
AC2			
C. Pearson	,013	-,184	-,196
Sig.	,923	,178	,151

No encontramos ninguna correlación significativa entre las dos escalas por lo que no confirmamos la hipótesis de que exista una relación entre alta autonomía y creatividad.

Para analizar la relación entre creatividad y la orientación adulta a la autonomía también realizamos un Anova de un factor en cada uno de los dos factores de autonomía, alta autonomía y alto control, siendo el factor "altacreatividad" (Alta: superior al percentil 88) El autor nos dice que consideremos *alta creatividad* a partir del percentil 86. El anova no resulta significativo obtenemos como resultado para AA2 $F(1,53) = .544, p = .464$ y para AC2 $F(1,53) = .638, p = .428$.

- *GIFT y Sociomet*

Las correlaciones entre PIS con dos factores y el estudio sociométrico marca la tendencia esperada pero no encontramos relaciones significativas según muestra la tabla 52.

Tabla 52. Correlaciones de los factores de creatividad del GIFT modificado (interés, independencia e imaginación) y el estudio sociométrico (sociomet)

	INTERÉS	INDEPENDENCIA	IMAGINACIÓN
Nominaciones Positivas			
C. Pearson	-,148	,239	,167
Sig.	,281	,079	,223
Nominaciones Negativas			
C. Pearson	,137	-,111	-0,45
Sig.	,318	,420	,745
Preferencia social			
C. Pearson	-177	,225	-0,84
Sig.	,196	,098	,541

Observamos que el factor independencia se acerca a la significatividad con las nominaciones positivas y preferencia social, a la vez que puntúa con signo negativo con las nominaciones negativas, podría marcar una tendencia pero no podemos hablar de significatividad.

2.2.4 Autonomía, Creatividad y variables demográficas.

En lo referente a las relaciones que se establecen entre autonomía y creatividad y algunas de las variables demográficas que contemplábamos al inicio del estudio empírico como género de los niños y niñas, edad de los padres y madres, situación laboral y nivel de estudios, seguidamente realizamos una serie de Anovas de un factor con todas ellas para analizar la relaciones existentes.

2.2.4.1 Creatividad (GIFT) y las variables demográficas.

En cuanto al género, para ver si hay diferencias en creatividad entre chicos y chicas se ha realizado un anova que mostramos en la tabla 53.

Tabla 53. Anova de un factor total creatividad y género

N=60

	femenino			Masculino			F	Sig.
	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT		
TOTAL	29	9,354	2,199	31	9,965	2,026	1,246	,269
CREATIVIDAD								

Como vemos en la tabla anterior no se establece una relación significativa entre género y creatividad total ($F(1,58) = 1.246$, $p = .269$). En algunos estudios anteriores que relacionan, entre otras, las variables género y creatividad como el de Espinoza Méndez (2005) se apoya esta no significatividad al indicar que el género no presenta un efecto significativo en las puntuaciones de la prueba.

Tratamos de averiguar si existe relación entre el desarrollo creativo de los niños y edad de sus madres con el siguiente anova de la tabla 54.

Tabla 54. Anova edad de las madres y total creatividad.

	1 (21-27)			2 (28-34)			3 (28-34)			F	Sig.
	N	\bar{x}	DT	N	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT		
TOTAL CREATIVIDAD	15	9,466	2,2318	25	9,720	2,372	13	10,000	1,732	,337	,798

Vemos en la tabla 54 que la relación ($F(3,50) = .337$, $p = .798$) tampoco es significativa por lo que podemos afirmar que la edad de las madres no influye de forma significativa en el desarrollo creativo de los pequeños.

Pasamos al siguiente anova donde establecemos relación entre las variables creatividad y situación laboral de la madre, lo vemos en la tabla 55.

Tabla 55. Anova creatividad y situación laboral de la madre.

	empleada			Desempleada			F	Sig.
	N	\bar{x}	DT	N	\bar{x}	DT		
TOTAL CREATIVIDAD	20	10,55	2,187	30	9,500	1,795	1,870	,165

El resultado ($F(2,48) = 1.870$, $p = .165$) no alcanza la significatividad por lo que no podemos hablar de que el desarrollo creativo varíe en función de la edad de la madre.

Pasamos a relacionar las variables nivel de estudios de la madre y creatividad mediante el siguiente anova que muestra la tabla 56.

Tabla 56. Anova creatividad y nivel de estudios de la madre.

	1 (sin graduado)			2 (con graduado)			3 (Estudios universitarios o superiores)			F	Sig.	1-2	1-3	2-3
	N	\bar{x}	DT	N	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT					
TOTAL CREATIVIDAD	17	9,176	2,404	21	9,238	1,972	17	10,882	1,727	3,919	,026	,995	,048	,045

Como se observa en la Tabla 56, existen diferencias en el total de creatividad que alcanzan los niños y niñas ($F(2,48) = 3.919, p = .026$). A continuación se han realizado pruebas post hoc, utilizando el estadístico HSD de Tukey. La creatividad total aumenta si aumentan los estudios de la madre, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres sin graduado escolar y las madres con estudios universitarios o superiores ($p = .048$) y el grupo de madres con graduado escolar y las madres con estudios universitarios o superiores ($p = .045$).

2.2.4. 2 Autonomía (PIS) y las variables demográficas.

Seguidamente relacionamos los factores de autonomía con las variables anteriormente mencionadas. Comprobamos, en primer lugar, si hay alguna relación significativa entre las variables autonomía y género. En este caso también lo hacemos mediante un anova que mostramos en la tabla 57

Tabla 57. Anova orientación hacia la autonomía de los adultos y género de los niños.

	femenino			masculino			F	Sig.
	N	\bar{x}	DT	N	\bar{x}	DT		
AA (Alta autonomía)	28	5,65	1,096	27	5,41	1,096	,673	,416
AC (Alto control)	28	3,41	1,342	27	3,19	1,126	,423	,518

Tampoco entre estas dos variables, género y autonomía encontramos relaciones significativas, de modo que, según los resultados obtenidos, la orientación adulta hacia la autonomía no varía significativamente en función del sexo de los pequeños.

A continuación mostramos, en la tabla 58, las pruebas post hoc del anova de un factor que se realizó para saber si existen diferencias en el nivel de autonomía y control en función de la edad de las madres.

Tabla 58. Anova orientación hacia la autonomía de los adultos y edad de las madres.

	1 (21-27)			2 (28-34)			3 (28-34)			F	Sig.	1-2 Sig.	1-3 Sig.	2-3 Sig.
	N	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT					
AA (Alta autonomía)	15	5,35	1,16	25	5,78	0,95	13	5,35	1,29	,986	,380	,46	1,000	,507
AC (Alto control)	15	4,02	1,23	25	3,25	1,18	13	2,59	9,83	5,373	,008	,11	0,06	2,34

Como se observa en la Tabla 58, existen diferencias en el nivel de control de la conducta de los hijos que la madres dicen realizar ($F(2,50) = 5.373, p=.008$). A continuación se han realizado pruebas post hoc, utilizando el estadístico HSD de Tukey. El nivel de control disminuye en función de la edad, a mas edad menos control, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres más jóvenes y el grupo de madres de más edad ($p=.006$).

Por contra, no hay diferencias en nivel de autonomía informado por las madres en función de su edad ($F(2, 50) = .986, p=.380$).

Se hace otro anova de un factor para saber si existen diferencias en el nivel de autonomía y control en función de la situación laboral, mostramos los resultados en la siguiente tabla.

Tabla 59. Anova orientación hacia la autonomía de los adultos y situación laboral de la madre

	empleada			Desempleada			F	Sig.
	N	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT		
AA (Alta autonomía)	20	5,68	,957	29	5,37	1,120	1,491	,236

AC (Alto control)	20	2,91	1,36	29	3,63	1,113	3,105	,054
--------------------------	----	------	------	----	------	-------	-------	------

Como se observa en la Tabla 59, existen diferencias que rozan la significatividad en el nivel de control de la conducta de los hijos que la madres dicen realizar en función de su situación laboral ($F(2,47)= 3,105, p=.054$).

Por contra, no hay diferencias en nivel de alta autonomía informado por las madres en función de su situación laboral ($F(2,47)= 1,491, p=.236$).

Por último, pasamos a analizar si existen diferencias en el nivel de autonomía y control en función de los estudios de la madre tal y como vemos en la tabla 60.

Tabla 60. Anova orientación de la autonomía de los adultos y estudios de la madre.

	1 (Sin graduado)			2 (Con graduado)			3(Estudios universitarios o superiores)			F	Sig.	1-2	1-3	2-3
	N	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT	n	\bar{x}	DT					
AA (Alta autonomía)	17	5,55	1,324	21	5,50	,792	17	5,55	1,222	0,17	,983	,986	1,000	,986
AC (Alto control)	17	3,62	1,255	21	3,56	1,291	17	2,66	1,234	3,723	,031	,988	,052	,055

Como se observa en la Tabla 60, existen diferencias en el nivel de control de la conducta de los hijos que la madres dicen realizar dependiendo del nivel de estudios ($F(2,52)= 3.723, p=.031$). A continuación se han realizado pruebas post hoc, utilizando el estadístico HSD de Tukey. El nivel de control disminuye en función del nivel de estudios, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres que tienen estudios universitarios o superiores y el grupo de madres con graduado escolar ($p=.055$) y el grupo de madres sin graduado escolar y madres con estudios superiores ($p=.052$)

PARTE 3: CONCLUSIONES

3.1. Conclusiones del Estudio

En el presente estudio se ha analizado la relación entre el desarrollo creativo infantil y el apoyo a la autonomía que reciben de los adultos. Aunque los resultados, en algunos casos, marquen la tendencia esperada, no hemos hallado valores significativos que confirmen las hipótesis con las que trabajábamos en lo que se refiere a la relación que cabría esperar entre autonomía y creatividad, es decir, que alta autonomía promoviese la creatividad. Tampoco hemos encontrado relaciones significativas entre autonomía y creatividad y las relaciones entre iguales. Sin embargo, si hemos observado algunas relaciones significativas con las variables demográficas que detallaremos seguidamente.

A continuación pasamos a organizar este apartado de conclusiones en relación a los objetivos e hipótesis con los que trabajábamos, formulados todos ellos en el apartado 2 de trabajo:

- OBJETIVO 1: “Realizar una adaptación de *The Problems in Schools Questionnaire* (PIS) al contexto español: control y autonomía. Conseguir un instrumento adecuado para el uso con padres”

Puesto que no encontramos ningún otro instrumento que midiera la orientación adulta hacia la autonomía en castellano, nos pusimos en contacto con Deci, uno de los autores del cuestionario, y le solicitamos el cuestionario, explicándole el fin de nuestra petición. Nos dispusimos a traducirlo y adaptarlo a la realidad española. El reto no solo era traducirlo también utilizarlo también con padres, no únicamente con profesores a los que se les presupone una formación previa. Para cerciorarnos que habíamos hecho una buena traducción lo pasamos en una prueba piloto a 20 maestras que, además de contestarlo, nos hicieron sugerencias y aportaciones acerca de la redacción y las expresiones utilizadas. Al realizar el análisis nos encontramos que los factores por sí solos tenían una buena fiabilidad alfa, sin embargo encontramos problemas al realizar los análisis factoriales y tuvimos que hacer un nuevo estudio reduciendo ítems. Pero, cabe decir que en ninguno de nuestros estudios de referencia de Deci y Cools (1981) y Reeve (1999) habían sido realizados los análisis factoriales, de manera que nuestra aportación es novedosa. Por lo que podemos decir que, en este caso sí que hemos alcanzado el objetivo que nos proponíamos, Realizar una adaptación de *The Problems in Schools Questionnaire* (PIS) al contexto español”.

La mejor solución encontrada fue la de reducir el PIS a dos factores Alta Autonomía y Alto Control y eliminar algunos ítems tal y como se ha detallado en el apartado de resultados. Finalmente el factor AA (alta autonomía) conservaría los ítems 2,12,20,23,26 y el factor AC (alto control) los ítems 3,5,10,16,18,27,32. Con esta nueva estructura del PIS mejoramos ligeramente los coeficientes obtenidos con la escala original en fiabilidad alfa $\alpha=0,751$ para AA y $\alpha=0,745$ para AC. De igual modo mejoramos el promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala y el total de la escala. También conseguimos las correlaciones máximas y mínimas de los ítems con el total de la escala en cada uno de los factores. En lo que se refiere a los análisis factoriales el KMO aunque ya era significativo aumenta de ,543 a ,705 tras la reducción que proponemos.

- OBJETIVO 2 “Relacionar las variables autonomía y creatividad”

Como decíamos, no encontramos ninguna relación que nos permita confirmar la hipótesis inicial. Sabemos por la bibliografía, no demasiado abundante sobre estas variables en concreto, pero existente, como vimos en el apartado 1 del trabajo, que muy probablemente si ampliáramos el estudio, incluyendo más fuentes de información, ampliando la muestra y cambiando la manera de medir la creatividad, probablemente encontraríamos alguna relación entre dichas variables.

- OBJETIVO 3: “Relacionar autonomía y creatividad con las relaciones entre iguales.

No encontramos relaciones significativas entre autonomía, creatividad y las relaciones sociales entre iguales. Las correlaciones entre PIS y Sociomet no son significativas pero marcan la tendencia esperada AC2 correlaciona con signo negativo con la preferencia social y las nominaciones positivas, en cambio lo hace en positivo y alcanza casi la significatividad con las nominaciones negativas ($p=.078$).

Respecto de la creatividad también en el caso del factor independencia encontramos una aproximación a la significatividad que podría apuntar una tendencia, puesto que dicho factor se acerca a la significación con las nominaciones positivas y la preferencia social a la vez que puntúa con signo negativo con las nominaciones negativas. Así vemos que puntúa en positivo con los indicadores de buenas relaciones entre iguales y lo hace en negativo con el indicador de malas relaciones entre iguales. Este resultado nos resulta lógico puesto que ya habíamos hipotetizado que podría haber una relación entre autonomía y buenas relaciones entre iguales y la independencia es un concepto muy cercano a la autonomía.

- OBJETIVO 4: Comprobar si hay alguna variable de tipo demográfico (sexo, edad, nivel de estudios, situación laboral...) que influye en el desarrollo creativo o en la orientación adulta de apoyo a la autonomía.

En el último epígrafe de la parte empírica nos ocupamos de las variables que pueden incidir tanto en la creatividad como en la autonomía.

Como veníamos diciendo no se establece una relación significativa entre género y creatividad total ($F(1,58) = 1.246$, $p = .269$), ni tampoco entre creatividad total y género ($F(3,50) = .337$, $p = .798$). En algunos estudios anteriores que relacionan, entre otras, las variables género y creatividad como el de Espinoza Méndez (2005) se apoya esta no significatividad al indicar que el género no presenta un efecto significativo en las puntuaciones de la prueba.

En el caso de la edad de la madre las relaciones resultan significativas con autonomía ($F(2,50) = 5.373$, $p = .008$), pero no con creatividad ($F(2,48) = 1.870$, $p = .165$). Las pruebas post hoc del anova que se realizó mostraban que existen diferencias en el nivel de control de la conducta de los hijos que las madres dicen realizar, el nivel de control disminuye en función de la edad, a más edad menos control, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres más jóvenes y el grupo de madres de más edad ($p = .006$).

En lo que se refiere a la situación laboral y las variables autonomía y creatividad, no se encuentran relaciones significativas aunque, cabe decir, que en el caso de la autonomía existen diferencias que rozan la significatividad en el nivel de control de la conducta de los hijos que las madres dicen realizar en función de su situación laboral ($F(2,47) = 3.105$, $p = .054$).

Por último, destaca la relación encontrada entre nivel de estudios de la madre con las variables autonomía y creatividad que es significativa en ambos casos; existen diferencias en el nivel de control de la conducta de los hijos que las madres dicen realizar dependiendo del nivel de estudios ($F(2,52) = 3.723$, $p = .031$); El nivel de control disminuye en función del nivel de estudios, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres que tienen estudios universitarios o superiores y el grupo de madres con graduado escolar ($p = .055$) y el grupo de madres sin graduado escolar y madres con estudios superiores ($p = .052$). Del mismo modo, existen diferencias en el total de creatividad que alcanzan los niños y niñas ($F(2,48) = 3.919$, $p = .026$); la creatividad total aumenta si aumentan los estudios de la madre, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres sin graduado escolar y las madres con

estudios universitarios o superiores ($p=.048$) y el grupo de madres con graduado escolar y las madres con estudios universitarios o superiores ($p=.045$).

Nos parece especialmente relevante este último punto ya que queda demostrada la importancia de la formación, ello justifica ideas como la formación permanente del profesorado y los movimientos de renovación pedagógica, así como nuestra intervención con las familias mediante escuelas de padres o programas de formación.

Pasamos a analizar las hipótesis de trabajo:

HIPÓTESIS 1: “a más autonomía mas creatividad y, por consiguiente, a más control menos creatividad”

Es decir, que existe una relación entre el desarrollo creativo de los pequeños y el apoyo a la autonomía que reciben de los adultos más significativos para ellos, como decíamos, tras la realización del estudio no podemos confirmar esta hipótesis a través de este estudio pero autores como Carl Rogers (1991) o Amabile (1979, 1983) defienden esta idea. Éste último, dentro del marco de la teoría de la autodeterminación, habla de que la creatividad es más probable que ocurra cuando los individuos están intrínsecamente motivados y estar motivado de manera intrínseca solo se consigue desde la autonomía. En la misma línea una larga tradición de investigación empírica establece que la autonomía personal es un rasgo característico del desarrollo creativo de la personalidad (Barron y Harrington, 1981; Mumford y Gustafson, 1988; Stein, 1974; Wink, 1991). De manera que la no confirmación de esta hipótesis podría deberse a las limitaciones y dificultades que nos hemos encontrado a lo largo del estudio.

HIPÓTESIS 2: “a más autonomía mejores relaciones sociales entre iguales”.

No ha sido probada empíricamente aunque, como hemos visto, las correlaciones entre PIS y Sociomet aun no siendo significativas marcan la tendencia esperada; AC2 correlaciona con signo negativo con la preferencia social y las nominaciones positivas, en cambio lo hace en positivo y alcanza casi la significatividad con las nominaciones negativas ($p=.078$). Es decir, los resultados apuntan a una posible relación entre el Alto Control y unas peores relaciones entre iguales, esta afirmación formulada en negativo va en la línea que la hipótesis que nos planteábamos “ a más autonomía mejores relaciones sociales entre iguales”.

HIPÓTESIS 3: “Suponiendo que debe existir la coeducación, no debe haber diferencias significativas entre sexo y autonomía”

Confirmamos esta tercera hipótesis ya que no hemos encontrado ninguna relación significativa entre género y autonomía. Este resultado es deseable ya que indica que el ser chico o chica no afecta en la orientación adulta hacia la autonomía.

HIPÓTESIS 4: “tampoco deberían existir diferencias en el desarrollo creativo según el sexo”

De igual manera, no hemos encontrado ninguna relación significativa entre género y creatividad. Como ya decíamos en el apartado 2, presuponemos que una de las bases de nuestro actual sistema educativo es la coeducación, por lo que éste resultado era esperable. A modo de discusión cabría preguntarse si esta igualdad en la educación de los niños y de las niñas es real, son muchos los autores que consideran que el libro *Rosa y Azul* de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) tiene plena vigencia ya que seguimos sin educar igual a los niños que a las niñas siguen existiendo una serie de estereotipos de género como es el caso de la mujer dependiente y débil que van en contra de una educación que apoye la autonomía.

HIPÓTESIS 5: “Esperamos que a mayor nivel de estudios de la madre más autonomía y más creatividad.”

Esta hipótesis se confirma en ambos casos. En el anova que relaciona autonomía y nivel de estudios de la madre, vemos en las pruebas post hoc, utilizando el estadístico HSD de Tukey que el nivel de control disminuye en función del nivel de estudios, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres con graduado escolar y las madres que tienen estudios universitarios o superiores ($p=.034$) y el grupo de madres sin graduado escolar y las madres que tienen estudios universitarios o superiores ($p=.027$) En lo referido a la creatividad las pruebas post hoc, utilizando el estadístico HSD de Tukey muestran que la creatividad total aumenta si aumentan los estudios de la madre, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres sin graduado escolar y las madres con estudios universitarios o superiores ($p=.048$) y el grupo de madres con graduado escolar y las madres con estudios universitarios o superiores ($p=.045$).

HIPÓTESIS 6: “A mayor edad de la madre más control”

En las pruebas post hoc del anova de un factor que se realizó para saber si existen diferencias en el nivel de autonomía y autonomía en función de la edad de las madres encontramos que existen diferencias en el nivel de control de la conducta de los hijos que la madres dicen realizar ($F(2,50)= 5.373, p=.008$). El nivel de control disminuye en función de la edad, a mas edad menos control, pero sólo se observan diferencias significativas entre las madres más jóvenes y el grupo de madres de más edad ($p=.006$). En cambio no encontramos diferencias en nivel de autonomía informado por las madres en función de su edad ($F(2, 50)= .986, p=.380$). De esta manera vemos que la hipótesis que formulábamos se confirma en sentido contrario, nosotros habíamos supuesto que las madres más mayores podían ser más controladoras basándonos en la idea de que podrían haber recibido una educación más estricta y controladora y estar reproduciéndola con sus hijos, pero los resultados empíricos nos dicen lo contrario, el control, disminuye en función de la edad. Pensando en el contexto en el cual se desarrolló el estudio podemos pensar que una posible causa fuese que estuviese mediando la variable de formación o nivel de estudios puesto que las madres jóvenes de estos alumnos suelen ser muy jóvenes y venir de contextos sociales desfavorecidos, habiendo tenido una escasa formación académica.

3.2. Limitaciones

Estos resultados han podido estar condicionados por una serie de limitaciones que hemos tenido a lo largo del proceso:

- Contábamos con una muestra muy pequeña, repartimos más cuestionarios de los que recogimos, a pesar de la insistencia, la participación no fue demasiada.
- La procedencia social de la muestra, en general es baja, se trata de familias con problemas económicos que en muchos de los casos se mezclan con situaciones de desestructuración familiar. Sus realidades son lejanas al mundo investigador e universitario, cosa que provoca dificultades de empatía con los investigadores y en ocasiones desconfianza y desmotivación a la hora de contestarlo.
- Encontramos problemas de comprensión, sobre todo en las aulas 3 y 4 donde una gran parte de las familias del alumnado no habla español bien y tuvo muchos problemas de comprensión con el test. Para superar esta dificultad, hicimos una reunión informativa donde explicamos de forma muy clara como había que contestar el cuestionario y que era lo verdaderamente importante, y nos ofrecimos a quedarnos individualmente para ayudarles en la lectura y en la

comprensión. En los casos en los que nos era imposible porque el desconocimiento del idioma era total pedimos que acudieran para ayudarnos hermanos mayores que gracias al contacto con el contexto escolar habían aprendido el idioma, aunque cabe decir que esto solo fue necesario en pocos casos.

- Como planteábamos en el objetivo 1 usamos el PIS con madres, a diferencia de los estudios anteriores, que lo hacían con profesores a los que se les presupone una formación previa y un nivel sociocultural medio.

- Nos ha resultado complicado encontrar bibliografía que vinculara autonomía y creatividad, en el contexto escolar y dentro del marco de la teoría de la autodeterminación. La mayoría de los estudios que hemos encontrado hacen referencia a la investigación en el ámbito empresarial. Ocurre lo mismo si intentamos relacionar creatividad con las relaciones sociales, como es el caso del estudio de Perry-Smith y Shalley (2003) que analiza la creatividad dentro de las redes de trabajo sociales tanto dentro como entre organizaciones.

- Podemos hablar también de limitaciones de los instrumentos. En el PIS no habían sido realizados los análisis factoriales y al realizarnos nosotros, por primera vez, tuvimos complicaciones porque se nos mezclaban los ítems de los 4 factores, lo solucionamos, poco a poco, reduciendo ítems y factores, después de todo un proceso de análisis correlacional y factorial, hasta llegar a la mejor solución encontrada; reducirlo a 2 Factores. Además las situaciones que este instrumento describía podían resultar demasiado lejanas para padres y madres de niños que todavía cursan la educación infantil. Tuvimos que insistirles mucho que debían ponerse en el lugar de ese padre o madre a los que hacía referencia la situación, como si se tratase de un juego de cambio de roles. En lo referido al GIFT como ya hemos dicho anteriormente y en varias ocasiones no encontramos demasiada información sobre el mismo, a pesar, de haber sido utilizado en diversos trabajos sobre creatividad. Incluso contactamos con la autora de uno de los estudios que lo utilizaba a través del correo de la universidad para la que trabajaba y tampoco pudo aportarnos mucho más de lo que ya teníamos. Así mismo cuando nos pusimos a trabajar con él encontramos muchas inconsistencias internas y de validez en las correlaciones y los análisis factoriales, como por ejemplo, ítems de un mismo factor que correlacionaban en negativo con los de su factor teórico y alcanzaban buenas puntuaciones con otro de los factores. Además teniendo en cuenta la experiencia de pasar el test a los niños de 5 y 6 años y mis conocimientos pedagógicos de la etapa de 2º ciclo de Educación Infantil y 1º Ciclo

de Educación Primaria acerca de las características de los niños en esas edades, considero que algunas de las afirmaciones que componen los ítems del test de habilidad creativa son demasiado complicadas o enrevesadas para ellos, sobre todo los ítems inversos, resultaban especialmente liosos para los pequeños. Por ejemplo, el ítem 5 “contar cuentos es perder el tiempo” o el 21 “prefiero los juegos viejos a los nuevos”. Al formular las preguntas, en ocasiones, era necesario repetirlas varias veces o reformularlas para asegurar que estaban entendiendo bien la pregunta.

3.3 Futuras líneas de investigación

Teniendo en cuenta las dificultades y limitaciones señaladas y con el fin de ampliar nuestro conocimiento del tema tratado podríamos apuntar como futuras líneas de investigación las siguientes propuestas:

- Revisión de los ítems de los factores intermedios siguiendo la propuesta que ya enunciaba Reeve (1999) pero que dejaba para estudios posteriores. Recordamos que al realizar los análisis factoriales, que no habían sido realizados en ninguno de nuestros estudios de referencia propusimos reducir los factores a 2, puesto que tampoco nos resultó válida la propuesta de Reeve (1999) de reducir a 3 y eliminar MA (moderada autonomía) y eliminamos los valores medios y conservamos los extremos contrapuestos AC y AA (alto control y alta autonomía). Por lo que consideramos una buena propuesta la de revisar los ítems.

- Cambio del instrumento para medir la creatividad por una prueba de ejecución o la combinación de ambos para aumentar la fiabilidad. El GIFT(1) había sido utilizado anteriormente en tesis anteriores en universidades españolas para medir la creatividad (López Martínez y otros, 2000 Universidad de Murcia) y este fue uno de los motivos que nos llevo a decantarnos por él, pero en su estudio nos encontramos problemas de inconsistencia interna. Cabe decir, que el instrumento al que nos referimos está diseñado para el primer ciclo de primaria y nosotros lo utilizamos con niños del último curso de infantil, pretendíamos comprobar su validez con niños de 5 años, al considerar que no existe una gran diferencia entre los niños de estos niveles pero los resultados no han sido satisfactorios porque nos hemos visto obligados a desechar demasiados ítems.

- Aportación de otras fuentes de información, tales como el profesorado o los padres que en nuestro caso tuvieron una participación tan escasa que tuvimos que decidir prescindir de sus cuestionarios y centrarnos en contestado por las madres.
- También se podría plantear un estudio longitudinal que analizara cómo se comportan de las variables principales con las que trabajamos; autonomía, creatividad y relaciones entre iguales conforme avanza la edad.

3.4 Consideraciones finales

Ya concluyendo nos parece relevante insistir en la idea que plantean (Knee y Uysal, 2011) las personas se inclinan naturalmente a avanzar hacia el crecimiento por lo que los padres y los maestros debemos tener la mente abierta y consciente de la existencia de esas necesidades a las que hace referencia la TAD; la necesidad de autonomía, de competencia y de relación, a fin de mantener la libre determinación y la internalización de apoyo. Ha quedado demostrado en estudios como el de Su y Reeve (2001) que las personas pueden aprender a mejorar considerablemente su orientación de apoyo de autonomía hacia los otros. Además en este mismo estudio al que hacíamos referencia también ha quedado demostrado que la formación de profesores para aumentar el apoyo a la autonomía es más efectiva que la formación de otros tipos de profesionales. Todo ello debería hacernos reflexionar sobre nuestra práctica del día y el tipo de relaciones que establecemos con los niños, dejar a un lado las resistencias y perder el miedo a cuestionarse los modelos, a cambiar lo que no funciona, aunque sea lo que siempre se ha hecho y abrimos a nuevos planteamientos; a la renovación y a la formación que es totalmente necesaria si de verdad queremos que los niños y niñas se desarrollen plenamente. Es precisamente éste el primer y último objetivo del estudio que presentamos, un objetivo hasta ahora implícito, un objetivo que hemos alcanzado al realizar una pequeña aportación a la formación y al continuo crecimiento tanto de adultos como de pequeños.

REFERENCIAS

- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Madrid: Octaedro
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: An update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview
- Barcia, M. (2002). *La creatividad en la Educación Infantil. Incidencia del contexto familiar*. Tesis doctoral inédita
- Barcia, M (2008). Editorial. *Revista Creatividad y Sociedad*, 12. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/12/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Editorial%2012.pdf>
- Barron, F. X. y Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476.
- Berk, L. (2006). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice-Hall Iberia
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Editorial Laia S.A
- Carrero V. E., García F.J., y Vaquer A. V. (2007). Encuentro y Vinculación Afectiva: Pilotaje y Proceso de Nutrición Relacional en Educación. *Psychosocial Intervention*, 20, 2, 2011, 213-225
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flow y la psicología del descubrimiento y la invención*. Buenos Aires: Paidós Transiciones
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1067-6079.
- Deci E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., y Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Diez, M. (2002) *El piso de debajo de la escuela*. Barcelona: Editorial Grao

- Esquivias, M. T. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Fretes, E. M. (2012). *Influencia de la Educación en el Desarrollo de la Autonomía y la Autoestima en la Educación Infantil*. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja.
- Fromm E. (1959). The creative attitude. En M. P. González (1981) *La educación de la creatividad. Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Siguan. Universidad de Barcelona
- González, M P. (1981). *La educación de la creatividad. Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Siguan. Universidad de Barcelona,
- González, M. T. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Hargadon, A. (2003). *How Breakthroughs Happen: The Surprising Truth About How Companies Innovate*. Boston: Harvard Business School Press
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality* 75, 199-235.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como finalidad de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.
- Malaguzzi, L (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa sensat
- Maslow A.H. (1981). Creativity and self-actualizing people. En M^a P. González, *La educación de la creatividad. Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Siguan. Universidad de Barcelona,
- May, R. (1959). The nature of creativity. En M P. González, *La educación de la creatividad. Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Siguan. Universidad de Barcelona.

May, (1959). The nature of creativity. En H H. Anderson (Ed.) *Creativity and its cultivation*. New York: Haper. En Irving A. Taylor J.W. Getzels (2009). *Perspectives in Creativity* (174). Oxford: Aldine

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*. Madrid: Pirámide

Pereira, (1997). *Educación en Valores. Metodología e innovación educativa*. México: Trillas

Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Perry Smith, J. E., y Shalley, C. E. (2003). The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review*, 28, 89-106.

Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge: Harvard University Press

Sheldon, M. (1995). *Creativity and Self-Determination in Personality*. University of Rochester. *Creativity Research Journal*, 8(1), 25-36

Stenberg, R. J. y Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York : Free Press

Woodman, R. W., y Schoenfeldt, L. F. (1990). An interactionist model of creative behavior. *Journal of Creative Behavior*, 24, 279-290.

Woodman, R. W., Sawyer, J. E. y Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18, 293-321.

APÉNDICES

1. Cuestionario de Problemas en la escuela (PIS, The Problems in Schools Questionnaire, Deci, Schwartz, Sheinman, Ryan, 1981).
2. GIFT (1) Cuestionario de Creatividad. Martínez Beltrán y Rimm, 1985
3. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (Grupo GREI, 2010).

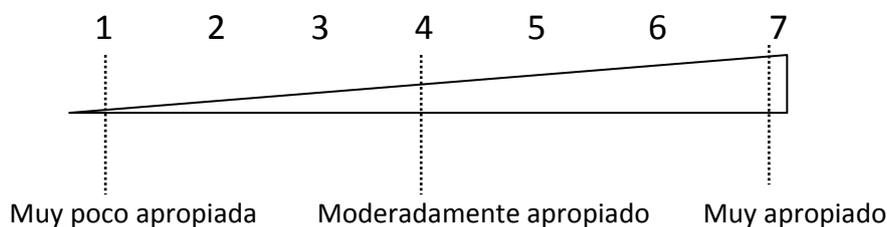
1. Cuestionario de Problemas en la escuela (PIS, The Problems in Schools Questionnaire, Deci, Schwartz, Sheinman, y Ryan, 1981).

INSTRUCCIONES

A continuación se presentan ocho situaciones que ocurren frecuentemente en las escuelas y en los hogares. Para cada una de las 8 situaciones se ofrecen 4 posibilidades de actuación. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los estilos de las personas son diferentes, y simplemente estamos interesados en saber como usted valora cada respuesta dado su propio estilo.

Independientemente de que ustedes sean padres o profesores, o que sus hijos sean más mayores o más pequeños,...o que se les haya planteado alguna vez esa situación o no,... **lo verdaderamente significativo es que ustedes se pongan en situación y valoren cada una de las respuestas siendo fieles a su manera de actuar en la vida cotidiana.** En unas historias se les preguntará lo que harían como si ustedes fueran profesores, en otros casos se le pedirá que respondan como si estuvieran dando consejos a otro profesor o a un padre, en otras se les pedirá que se imaginen que son ustedes los padres en cuestión.

Usted deberá valorar CADA UNA de las 32 POSIBILIDADES DE ACTUACIÓN (4 en cada una de las 8 situaciones) que se le proponen, utilizando una escala que va desde 1, la puntuación mínima o **muy poco apropiada**, hasta **7, la puntuación máxima o muy apropiada**- El número **4** es el término medio o una respuesta **moderadamente apropiada**



Por último le recomendamos que lean atentamente cada una de las situaciones que se le proponen y que use todo el tiempo que necesiten para valorar cada una de las respuestas posibles.

CUESTIONARIO DE PROBLEMAS EN LA ESCUELA (PIS, THE PROBLEMS IN SCHOOLS QUESTIONNAIRE, DECI, SCHWARTZ, SHEINMAN, AND RYAN, 1981).

A. Joaquín es un estudiante normal que ha estado trabajando de forma adecuada y al mismo nivel que sus compañeros. Durante las últimas dos semanas se ha mostrado indiferente y no ha participado mucho. El trabajo que ha hecho es correcto, pero no ha acabado las tareas. Una conversación telefónica con su madre no ha aportado ninguna información útil. Lo más apropiado que debe hacer el maestro de Joaquín es:

1. Debería inculcarle la importancia de terminar sus tareas puesto que Joaquín necesita aprender por su propio bien.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Hacerle saber que no es necesario que termine todo su trabajo ahora y tratar de ayudarlo a averiguar la causa de la apatía.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Hacer que se quede en la escuela hasta que acabe todas las tareas del día.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Haga que se compare con los otros niños en cuanto a las tareas que realizan y animarle a ponerse al día como los demás compañeros.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

B. En la entrevista de ayer por la noche, el Sr. y la Sra. García, padres de Sara, le dijeron que su hija había avanzado más de lo esperado desde la entrevista anterior. Todos coinciden en que si sigue mejorando de esta manera no tendrá que repetir curso (algo que los García han estado esperando desde el último boletín de notas). Como resultado de la reunión, los padres de Sara deciden:

5. Aumentar su paga y la promesa de comprarle una bicicleta de diez velocidades si sigue mejorando.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. Decirle que lo que ella está haciendo ahora, es lo que hacen la mayoría de los otros niños de su clase.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. Hablarle de sus resultados, y hacerle saber que ustedes se han dado cuenta que cada vez es más independiente en la escuela y en casa.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Continuar insistiéndole en que tiene que seguir trabajando duro para obtener mejores notas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

C. Dani se enfada mucho, lo cual molesta a los otros niños. No responde bien a lo que usted le dice que haga y le preocupa que no aprenda las habilidades sociales que necesita. Lo mejor que usted puede hacer con Dani es ...

9. Hacer hincapié en lo importante que es saber controlarse para que tenga éxito en la escuela y en otras situaciones.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. Ponerlo en una clase especial con la estructura y el sistema de recompensa que él necesita

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. Ayudarle a ver cómo otros niños se comportan en situaciones diversas y elogiarlo para que él haga lo mismo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. Darse cuenta de que Dani probablemente no recibe la atención que necesita e intentar ponernos más en su lugar.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

D. Su hijo es uno de los mejores jugadores de un equipo de fútbol infantil que ha ganado la mayoría de los partidos. Sin embargo, está preocupado porque no aprobó el examen de ortografía y tendrá que recuperarlo pasado mañana. Usted decide que lo mejor que puede hacer es:

13. Preguntarle qué cree que debe de hacer ante esta situación.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. Sugerirle que debería decidir dejar de jugar el partido de mañana para ponerse al día con la ortografía.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. Comprobar si hay más niños en la misma situación y motivarle a que se esfuerce de la misma manera que lo hacen los demás.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. Debe perderse el partido de mañana para estudiar, el fútbol ha estado interfiriendo demasiado en su rendimiento escolar.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

E. El equipo de ortografía de los Rayos ha tenido problemas durante todo el año. ¿Cómo podría su maestra ayudarlos a mejorar?

17. Hacer concursos/competiciones periódicas de ortografía, para que los Rayos se sientan motivado para hacerlo tan bien como los otros grupos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. Hacer que hagan más ejercicios y darles privilegios especiales por sus mejoras.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. Haga que cada niño lleve un esquema de ortografía y hacer hincapié en lo importante que es tener un buen esquema.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

20. Ayude al grupo a inventar-encontrar formas de aprender mejor las palabras (obras de teatro, juegos, concursos...)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

F. En su clase hay una chica llamada Marta que ha sido el blanco de las bromas durante años. Ella es tranquila y por lo general se encuentra sola. A pesar de los esfuerzos de los maestros anteriores, Marta no ha sido aceptada por los otros niños. Su sabiduría le guiará a:

21. Motivarla para que inicie interacciones y elogiar mucho cualquier iniciativa social que tenga.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

22. Decirle que debería hacer amigos y así será más feliz.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23. Invitarle a hablar acerca de sus relaciones con los otros niños, y animarla a dar pequeños pasos cuando esté preparada.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24. Animarla a observar cómo se relacionan los demás niños y a que se una a ellos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

G. Durante las últimas semanas han desaparecido cosas de la mesa del profesor, así como parte del dinero para el almuerzo que guardan algunos de los niños en sus pupitres. Hoy el profesor ha visto a Manuel cogiendo un valioso pisapapeles de plata de su escritorio. El maestro llamó a la madre de Manuel y le habló acerca de este incidente. Aunque el profesor sospecha que Manuel ha sido responsable de los otros robos, sólo mencionó éste y le aseguró a la madre que va a mantener una estrecha vigilancia sobre Manuel. Lo mejor para la madre puede hacer es:

25. Hablarle sobre las consecuencias de robar y de cómo puede afectar negativamente en su relación con los otros niños.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

26. Hablar con él sobre lo que ha sucedido, expresarle su confianza en él y tratar de entender por qué lo hizo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

27. Darle una buena reprimenda. Robar es algo que no puede tolerarse y él debe de aprenderlo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

28. Hacerle hincapié que ha actuado mal y que debe pedir disculpas al profesor y prometer que no lo hará de nuevo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

H. Su hija recibe notas medias normales pero a usted le gustaría que mejorara. Un enfoque útil podría ser:

29. Animarla a hablar de sus resultados académicos y lo que significan para ella.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

30. Revise el boletín de notas con ella, reflexione acerca de cuál es su posición/lugar en la clase/qué es lo que se puede hacer para mejorarlas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

31. Insistir en lo que debería mejorar; nunca va a entrar en la universidad con notas como éstas.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

32. Ofrecerle 10 euros por cada sobresaliente y 5 euros por cada notable que saque en la evaluación siguiente.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. GIFT (1) Cuestionario de Creatividad. Martínez Beltrán y Rimm, 1985

EDUCACIÓN INFANTIL

CUESTIONARIO DE CREATIVIDAD

Martínez Beltrán y Rimm, 1985

NOMBRE: _____

COLEGIO: _____

FECHA: _____

ATENTAMENTE LAS FRASES SIGUIENTES.
CONTESTA SI, CUANDO ESTÉS DE
ACUERDO CON LA FRASE, Y RESPONDE NO,
SI NO ESTÁS DE ACUERDO.

ES IMPORTANTE QUE SEPAS QUE NO HAY
RESPUESTAS BUENAS NI MALAS. SOLO
QUEREMOS SABER LO QUE PIENSAS Y LO
QUE SIENTES SOBRE ALGUNAS COSAS, Y LO
QUE TE GUSTA HACER.

1.	INTERÉS	ME GUSTA CANTAR CANCIONES INVENTADAS POR MÍ.	SI	NO
2.	INDEPENDENCIA	ME GUSTA PASEAR SOLO	SI	NO
3.	IMAGINACIÓN	A MIS PADRES LES GUSTA JUGAR CONMIGO	SI	NO
4.	INTERÉS	YO HAGO MUCHAS PREGUNTAS.	SI	NO
5.	INTERÉS	CONTAR CUENTOS ES PERDER EL TIEMPO.	SI	NO
6.	INDEPENDENCIA	YO QUIERO TENER UNO O DOS AMIGOS SOLAMENTE	SI	NO
7.	INTERÉS	ME GUSTA ESCUCHAR HISTORIAS SOBRE LA VIDA EN OTROS PAÍSES.	SI	NO
8.	IMAGINACIÓN	ESTÁ MUY BIEN QUE A VECES SE CAMBIEN LAS REGLAS DE UN JUEGO.	SI	NO
9.	INDEPENDENCIA	TENGO ALGUNAS IDEAS MUY BUENAS.	SI	NO
10.	INTERÉS	ME GUSTA DIBUJAR.	SI	NO
11.	INDEPENDENCIA	ME GUSTA HACER COSAS DIFÍCILES.	SI	NO
12.	INDEPENDENCIA	EL SOL HAY QUE PINTARLO SIEMPRE DE AMARILLO.	SI	NO
13.	INTERÉS	ME GUSTA DESMONTAR COSAS PARA VER CÓMO FUNCIONAN.	SI	NO
14.	INDEPENDENCIA	PREFIERO COLOREAR EN LOS LIBROS QUE HACER MIS PROPIOS DIBUJOS.	SI	NO
15.	INDEPENDENCIA	LOS PUZZLES FÁCILES SON LOS MÁS DIVERTIDOS.	SI	NO
16.	IMAGINACIÓN	A VECES MIS PADRES Y YO HACEMOS COSAS JUNTOS.	SI	NO
17.	INTERÉS	ME GUSTA APRENDER COSAS SOBRE LOS ANIMALES	SI	NO
18.	INTERÉS	ME GUSTARÍA QUE OTROS NIÑOS NO HICIERAN TANTAS PREGUNTAS.	SI	NO
19.	INTERÉS	ME ABURRO CUANDO ESTOY SOLO.	SI	NO
20.	IMAGINACIÓN	ME GUSTAN LAS HISTORIAS (LEYENDAS) DE HACE MUCHO TIEMPO.	SI	NO
21.	IMAGINACIÓN	PREFIERO LOS JUEGOS VIEJOS A LOS NUEVOS.	SI	NO
22.	INDEPENDENCIA	CUANDO UNA COSA ME RESULTA DIFÍCIL LA DEJO Y EMPIEZO OTRA.	SI	NO
23.	INDEPENDENCIA	ME GUSTA JUGAR CON MIS AMIGOS, PERO NUNCA SOLO.	SI	NO
24.	INTERÉS	ME GUSTA COLECCIONAR MUCHAS COSAS.	SI	NO
25.	IMAGINACIÓN	JUGAR A IMAGINAR COSAS ES DE LO MÁS DIVERTIDO.	SI	NO
26.	IMAGINACIÓN	MIS PADRES DICEN COSAS MUY DIVERTIDAS.	SI	NO
27.	INDEPENDENCIA	Aunque mis amigos jueguen a algo que no me gusta, yo siempre juego con ellos.	SI	NO
28.	INTERÉS	Me gusta jugar en la calle cuando llueve.	SI	NO
29.	INDEPENDENCIA	Me gusta probar cosas nuevas aunque me den un poco de miedo.	SI	NO
30.	INTERÉS	Me gusta construir cosas.	SI	NO
31.	IMAGINACIÓN	Me gusta contar chistes.	SI	NO
32.	IMAGINACIÓN	Las historietas reales son mejores que los cuentos.	SI	NO

3. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (Grupo GREI, 2010).

Centro Aula N° lista

Evaluación sociométrica- SOCIOMET (González, J., & García-Bacete, F.J., 2010)

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____

Colegio: _____

Fecha: _____

1. *De todas las niñas y niños de tu clase*

Dime con quién **te gusta estar más**. ¿Por qué? ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar más**? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Número Lista	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

2. *De todos los niños y niñas de tu clase*

Dime con quién **te gusta estar menos**. ¿Por qué? ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar menos**? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Número Lista	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

3. De todas las niñas y niños de tu clase

¿A quién **le gusta estar contigo**. ¿Por qué? ¿A qué otros niños o niñas **les gusta estar contigo**? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Número Lista	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

4. De todas las niñas y niños de tu clase

¿ A quién **NO le gusta** estar contigo ¿Por qué? ¿A qué otros niños o niñas **NO les gusta** estar contigo? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	Número Lista	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

a) **Nominaciones** Interrumpir las nominaciones (y pasar a otro ítem) cuando el niño tarda en dar un nombre o no contesta o dice que no sabe. En ningún caso se le anima a que diga más nombres. b) **Motivos / Razones.** No se le piden los Motivos cuando haya dejado de nombrar compañeros, cuando se repita dos veces la misma razón, cuando tarde más de 5 segundos en dar una razón. No se piden especificaciones, sólo en el caso de respuestas: Porque no me gusta, porque sí,...