Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata

Repositorio RPsico **http://rpsico.mdp.edu.ar**

Trabajos de Tesis Tesis de Grado

2018-06-27

Creatividad y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de la UNMDP

De Paulis, Julieta

http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/705

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

Título del proyecto:

"Creatividad y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de la UNMDP"

Informe Final Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S 553/2009

Apellido y nombre de los alumnos, Matrícula y Año:

De Paulis, Julieta Mat. 11247DNI 38.684.845

Luciano, Valentina Mat. 11447 DNI 38.922.375

Apellido y nombre del Supervisor y Co-Supervisor

Supervisora: Esp. Pavón, María

Co-Supervisora: Esp. Giuliani, María Florencia

Grupo de Investigación de radicación:

Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica

Fecha de presentación:

Noviembre, 2017

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas De Paulis, Julieta; Luciano, Valentina; de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas De Paulis, Julieta; y Luciano, Valentina; Matrículas Nº 11247 y 11447; conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de Noviembre del año 2017.

Firma, aclaración y sello del Supervisor y/o Co-supervisor

Informe de Evaluación del Supervisor y/o Co-Supervisor

El trabajo de Julieta De Paulis y Valentina Luciano se ha caracterizado por un constante compromiso y responsabilidad a lo largo de todo el proceso. Han realizado la tarea de manera conjunta, compartida y organizada favoreciendo el desarrollo de la tesis de manera óptima y prolija.

Durante el proceso de elaboración de tesis han mostrado entusiasmo e interés tanto por la temática estudiada como por la tarea de investigación evidenciando crecimiento y aprendizaje en cada etapa del mismo.

Desde nuestro lugar como Supervisora y Co-Supervisora destacamos y felicitamos a las estudiantes por su comprometido desempeño.

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas De Paulis, Julieta y Luciano, Valentina; Matriculas 11247 y 11447.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora

Fecha de aprobación

Calificación

PLAN DE TRABAJO

“CREATIVIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNMdP”

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN…….. 1

Psicología positiva……..…… 1

Creatividad……...……... 2

Creatividad como habilidad…….…….... 3

Creatividad como proceso…….……..... 3

Creatividad como resultado o producto emergente…….. 4

Pensamiento divergente……..…….. 4

Creatividad como interacción individuo-entorno……...…….. 5

Creatividad centrada en el individuo……..……..... 5

Educación superior y creatividad universitaria……...…….... 6

Rendimiento académico……...…..... 7

Rendimiento académico y creatividad……..…….... 9

OBJETIVOS E HIPÓTESIS…….…….. 11

Objetivos generales…….…… 11

Objetivos particulares……..... 11

Preguntas de investigación…….…….....**.** 11

Hipótesis…….…….. 11

METODOLOGÍA…….…... 12

RESULTADOS…….. 14

DISCUSIÓN……... 21

Limitaciones halladas……. 23

Alcances y posibles intervenciones……..…….. 24

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……...…… 26

INTRODUCCIÓN

Psicología positiva

Tradicionalmente la psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión de las patologías y las enfermedades mentales, reduciéndose así a una visión pesimista (Csikzentmihalyi & Seligman, 2000). En tal sentido, se han descuidado los aspectos positivos que por naturaleza propia tienen las personas, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, la felicidad, entre otros. La Psicología Positiva es una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender y estudiar, a través de la investigación científica, estos aspectos positivos, así como los procesos que subyacen a las fortalezas y virtudes del ser humano.

Existe consenso en considerar que el inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) (Seligman, 1999). Csikszentmihalyi y Seligman (2000) mencionan que el campo de la Psicología Positiva, a un nivel subjetivo refiere a las experiencias: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y fluir y felicidad (en el presente). A un nivel individual refiere a los rasgos individuales positivos: capacidad de amar, vocación, perseverancia, perdón, originalidad, visión de futuro, espiritualidad, talento, sabiduría. A un nivel grupal, refiere a las virtudes cívicas y las instituciones: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética.

La preocupación y el interés por el estudio del bienestar humano y los factores que contribuyen al mismo, no es exclusividad de la Psicología Positiva; sin embargo Seligman tuvo la virtud de identificar estas tendencias, nombrarlas y adaptarlas a los cánones ortodoxos de la ciencia, organizándola en una estructura programática e impulsando su investigación y difusión (Gancedo, 2008; Harrington, Joseph, Linley & Wood, 2006).

Vera Poseck, Begona Carbelo & Vecina Jimenez (2006) aseveran que desde la Psicología Positiva se recuerda que el ser humano tiene una remarcable capacidad de adaptarse, de encontrar sentido y de crecimiento personal ante las experiencias traumáticas más terribles.

En el terreno de la Psicología, los antecedentes de la Psicología Positiva deben buscarse en los escritos de Allport (1958), William James (1902), y en los autores de la denominada Psicología Humanística, entre otras fuentes. Pueden citarse como referentes importantes los trabajos de autores como Deci y Ryan (1985); Erikson (1963, 1982); Jahoda (1958); Maslow (1954, 1968); Rogers (1951, 1961); Ryff y Singer (1996) y Vaillant (1977).

Según Gancedo (2008), el cambio de enfoque desde la enfermedad al desarrollo de las potencialidades, podría denominarse enfoque salugénico. Él mismo comienza a visibilizarse y completar al modelo médico hegemónico que se encontraba vigente en la ciencia psicológica.

Dicho autor describe el recorrido que va desde un enfoque al otro. El modelo médico se organizó desde y hacia la enfermedad. Diagnóstico, pronóstico, curación y prevención son los términos principales de esta óptica. Este modelo luego se extendió a las Ciencias Sociales. Comenzó a manifestarse como insuficiente a mediados del siglo XX cuando la OMS, en 1947, destaca que la salud no es simplemente la ausencia de enfermedad. Posteriormente, en la década del 80, germina el concepto de promoción de la salud que anticipa el surgimiento del enfoque salugénico. Desde la promoción no se busca solo la evitación (prevención) de la enfermedad sino fundamentalmente el incremento de la salud y el bienestar en general (Godoy, 1999). En esta línea, Antonovsky (1979, 1987) desde el ámbito de la Sociología de la Medicina, postula la Orientación Salugénica viendo a la salud/enfermedad como extremos de un continuo más que como posiciones dicotómicas y se interesa por estudiar aquellos factores que promueven movimientos hacia el extremo favorable del continuo. De manera complementaria, Dunning y Stuhlmiller (2000) plantean que se trata de adoptar en lugar de un paradigma patogénico, un paradigma salutogénico o saludable para la conceptualización, investigación, diseño y aplicación de intervenciones efectivas para el trauma o la adversidad.

En síntesis, la psicología positiva busca aportar nuevos conocimientos para obtener una óptima calidad de vida y bienestar. Proporciona una nueva mirada, centrada en las cualidades positivas, identificando factores importantes para el ser humano como son el bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad y la creatividad.

Como puede observarse a continuación, representantes de la Psicología Positiva destacan la importancia de la creatividad en el desarrollo vital.

Creatividad

Desde los desarrollos de la Psicología Positiva, se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la creatividad y la incidencia positiva que esta habilidad tiene en la vida de las personas (Aranguren, 2009). Distintos estudios han arrojado resultados sobre la asociación entre creatividad, autoconcepto y conducta asertiva (Clemente, 2006; Garaigordobil, 1997), creatividad y experiencia de fluidez (Csikszentmihalyi, 1997, 1998), y creatividad y resiliencia (Cyrulnik, 2002) entre otros.

La creatividad es una habilidad del ser humano que por mucho tiempo ha sido poco estudiada. Desde principios de siglo, la creatividad ha estado asociada al problema de su conceptualización y definición. Este término ha sido relacionado con centenares de significados que indican su ambigüedad, evidenciando la presencia de un fenómeno de significación plural y multidimensional.

La creatividad ya no puede ser comprendida como un rasgo simple e interior de los sujetos, sino como un constructo complejo en donde se interrelacionan permanentemente factores subjetivos y contextuales. Es decir que depende de las motivaciones, intereses, rasgos de personalidad, procesamientos cognitivos, estilos de pensamiento, características neurofisiológicas; así como de las posibilidades que les ofrecen los contextos globales y específicos, las relaciones que establecen con las demás personas y con los campos de conocimientos, las experiencia evolutivas, familiares y educativas, entre otras (Elisondo, 2008).

La misma es entendida como una potencialidad de las personas que supone de ciertas condiciones para su despliegue, sobre estas condiciones, que parecen no ser únicas e iguales para todos (Elisondo, 2008). Tal potencialidad ha sido definida desde diversos enfoques, tal como se detalla a continuación.

Creatividad como habilidad

Lueckert (1977) define la creatividad, facultad básica de los seres humanos, como una actividad del pensamiento que por sobre todo se distingue de las siguientes señales: originalidad, independencia, inventiva, sentido de lo esencial, apertura a la inocencia ambiental, tendencia a la variación, poder de imaginación y entusiasmo.

Un enfoque similar propone Carlessi (1991), quien aborda a la creatividad como una de las capacidades que caracteriza y define al ser humano mediante la cual demuestra su habilidad no solo para producir comportamientos nuevos y originales, sino también para elaborar inventar o descubrir problemas y poder resolverlos, de tal forma le permite fundamentalmente, transformar su realidad.

Creatividad como proceso

Algunas conceptualizaciones se han centrado en el los pasos requeridos para la generación de pensamientos creativos, definiendo la creatividad como el proceso de percepción de problemas o lagunas de información, de formación de ideas o hipótesis, de evaluar y modificar estas hipótesis y comunicar los resultados (Torrance, 1977).

De la Torre (1985) define a la creatividad como la capacidad para captar estímulos, transformarlos, y comunicarnos ideas o realizaciones personales sorprendentes, nuevas; siendo un fenómeno intrínsecamente humano.

Los estudios centrados en el proceso de desarrollo de la creatividad parecen indicar que el talento creativo excepcional se hace (Ericsson, 1996) y que manifestar creatividad en cualquier campo requiere un periodo de aprendizaje previo (Hayes, 1989; Simonton, 1991).

En 2004, Ros señala que a cada etapa evolutiva le corresponde una forma de creatividad y considera que la actividad creativa se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada.

Creatividad como resultado o producto emergente

Otras definiciones se han orientado al resultado o producto, enfatizando la idea de novedad, y conceptualizando la creatividad simplemente como la capacidad humana de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad (Gervilla, 1980).

Siguiendo este enfoque, Getzels y Jackson (1962) definen a la creatividad como la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas, siendo considerada como la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico.

Más allá de que existen muchas acepciones diferentes del término, puede hallarse como denominador común 'la novedad y el aporte' necesario para un proceso complejo de la mente del ser humano. Una de las habilidades principales asociadas a este aporte novedoso es el pensamiento divergente.

Pensamiento Divergente

Es Guilford (1950) quien da el primer paso para la consideración del pensamiento divergente como entidad propia e independiente. El autor considera que la creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad.

En la misma línea De Bono (1999) considera al pensamiento divergente como una forma de organizar los procesos de pensamiento a través de estrategias no ortodoxas por medio de la búsqueda de alternativas para la resolución de un problema. Su función se basa en la generación de ideas que escapen de los lineamientos del pensamiento habitual.

Asimismo, Romo (1996) plantea que la producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente.

Creatividad como interacción individuo –entorno

Los planteos de Csikszentmihalyi (1996) fueron revolucionarios en el campo de investigación de los procesos creativos. El modelo de sistemas para la creatividad propuesto por Csikszentmihalyi (1998) postula que la creatividad se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Plantea dos razones para dedicarse a su estudio: a) que los resultados de la creatividad enriquecen la cultura y de ese modo mejoran indirectamente la calidad de vida y, b) que se puede, a partir de este conocimiento aprender cómo hacer más interesantes y productivas nuestras propias vidas. El autor citado define la creatividad como el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas (dominio), una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Sin estos tres elementos interrelacionados es imposible comprender los procesos creativos ya que cada uno de estos componentes de la creatividad conforman un sistema complejo de mutua influencia.

Csikszentmihalyi (1998) diferencia la Creatividad con mayúscula, de la creatividad con minúscula: "Creatividad" es el proceso por el cual dentro de una cultura resulta modificado un campo simbólico, mientras que "creatividad" es a lo que se refiere la psicología corrientemente como la puesta en práctica del ingenio en la vida cotidiana. El autor dedica su estudio al primer tipo de creatividad. Que se produzcan cambios creativos, entonces, no va a depender solo de la acción de los individuos sino también de la receptividad de los ámbitos a la innovación, por lo tanto para favorecer el proceso creativo es importante trabajar a nivel de dichos ámbitos más que en un plano individual.

Creatividad centrada en el individuo

Sternberg (2006) plantea que las decisiones que toman los sujetos son determinantes de los procesos creativos. Los sujetos deciden construir espacios, tiempos, relaciones y posibilidades para desarrollar la creatividad en diferentes campos. Estas decisiones están fundadas en un complejo entramado de motivaciones, deseos, sensaciones y emociones.

Perkins (1993) insistió en que la creatividad no es sólo cuestión de aptitudes sino que se trata más bien de una disposición, que tiene que ver más con factores motivacionales y de personalidad. Se

incluyen, por consiguiente, en su estudio y medida, tantos aspectos cognitivos, conocimiento de base, dominio de ciertas materias, como rasgos de personalidad, intereses y motivaciones (Sternberg & Lubart, 1993; Treffinger, Feldhusen & Isaksen, 1990; Urban, 1990, 1995).

Una definición reciente considera que la creatividad es la actividad mental a través de la cual, en algún momento, una revelación o insight ocurre, y trae como resultado una idea o acción nueva desestructurando patrones habituales de pensamiento (Bachrach, 2012).

En los últimos años se ha destacado la importancia del valor de la creatividad en la actividad profesional. En este sentido se han desarrollado numerosos documentos (Donolo & Rinaudo, 1999, Elisondo 2008; Marín & De La Torre 1991; Rianudo, 2012) que fundamentan la necesidad de desarrollar estas habilidades en el ámbito de la educación universitaria.

Educación superior y creatividad universitaria

Centrarse en la temática de la educación y la creatividad implica reconocer la diversidad de procesos subjetivos y ambientales interrelacionados en los procesos creativos, como así también en los múltiples factores que condicionan los contextos educativos. Es indispensable encontrar puntos de unión entre creatividad y contextos de educación, y para ello se deberían crear espacios alternativos, diversos y estimulantes, mostrando a los alumnos el placer de pensar, aprender, descubrir y crear, como así también el compromiso y la responsabilidad con que dichas actividades tienen que realizarse (Elisondo, 2008). Esta complejidad necesariamente supone dilemas y desafíos, decisiones y acciones. En el contexto actual caracterizado por la amplia disponibilidad de medios de información y formas de acceder a ellos resulta más que llamativo que la mayoría de los alumnos no incorporen fuentes de información que vayan más allá del texto escrito, o de los apuntes del libro escrito, como así también que sean escasos los docentes que señalan en sus programas de estudio distintas fuentes y formas de acceder a los conocimientos y a las informaciones relevantes. "…*un currículo que se ubique en las fronteras del campo, que dé cuenta de sus conocimientos firmes pero también de las lagunas, enigmas y complejidades tendrá más chance de generar interés por soluciones novedosas y aportes creativos*" (Donolo & Rinaudo, 1999, pp. 214).

Marín y De La Torre (1991) señalan que la creatividad debe considerase un valor educativo que ha de plantearse en normas legales, proyectos y programaciones incorporándose a las materias curriculares y traduciéndose en actividades concretas. Sugieren que no es posible continuar utilizando metodologías de enseñanza antiguas cuando los alumnos utilizan herramientas del futuro.

La promoción de ideas y pensamientos creativos parece ser una de las finalidades relevantes para el sistema universitario, sin embargo muchas prácticas educativas no están orientadas hacia el logro de

este objetivo general. Asimismo, investigadores de diversos países han subrayado la escasa contribución de las universidades en la promoción de la creatividad (Alencar, 1997, 2000, 2002; Cheung et al., 2003; Cohen, 1997; Cropley, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Paulovich, 1993; Rinaudo & Donolo, 2000; Soler, 2003; Tolliver, 1985).

Esquivas (2009) sostiene que la universidad debería basarse en la enseñanza creativa: flexible, innovadora, estimulante, energizante, además de concienciarse de que el conocimiento es integral.

Favorecer este tipo de pensamiento supone potenciar las capacidades de los estudiantes, promover la autonomía y la capacidad de resolución de problemas así como también aumentar la satisfacción con el trabajo realizado.

En esta misma línea, Elisondo (2008) plantea que la educación universitaria debe ofrecer oportunidades para la educación creativa y debe procurar, por medio de sus herramientas académicas y socio-culturales, la continuación de un proceso que permita a sus alumnos y futuros profesionales experiencias favorables para la creatividad.

La educación que incorpore la interdisciplina, generalidad, diversidad de perspectivas y conexiones entre ideas de campos disímiles parecen brindar más oportunidad para la creatividad que el reduccionismo y atomismo que predomina en muchos de los programas universitarios. Conocimientos profundos, actualizados y diversos, herramientas para la acción, preguntas, enigmas y problemas parecen ser elementos indispensables en los currículum universitarios que pretendan orientase hacia el estímulo de los pensamientos y las producciones creativas. Fundamental es la promoción de pensamientos y desempeños creativos, y para ello, los contenidos curriculares deben ser actualizados, diversos y pertinentes (Elisondo, 2008).

El papel del docente es central en la promoción de la creatividad, tanto por su estilo de enseñanza, sus propuestas pedagógicas como así también por los modelos que ofrece. Es decir, y tal como plantean Lubart y Sternberg (1997), el mejor modo de fomentar la creatividad es proporcionar modelos de rol creativo; es decir que el docente demuestre conductas y modos de formulación y resolución de problemas característicos de las personas creativas. Además, señalan la relevancia de que los docentes estimulen a los alumnos a cuestionar las asunciones o verdades, a tolerar a la ambigüedad, a asumir riesgos sensibles y a perseverar ante los obstáculos.

De la Torre y Violant (2002) se refieren a las características de los profesores creativos e innovadores. Estos docentes poseen una disposición flexible hacia las personas, las decisiones y los acontecimientos, no solo toleran los cambios sino que están abiertos a ellos.

Elisondo (2008) destaca que el papel de los docentes en la creatividad va más allá de las estrategias didácticas que utiliza en el contexto áulico, su rol central es como representante de ámbitos

especializados. Establecer relaciones significativas con personas que forman parte de estos es, según Csikszentmihalyi (1998), uno de los elementos determinantes del proceso creativo. Los docentes, potenciales facilitadores de dichos contactos, pueden favorecen el despliegue de las potencialidades creadoras de los alumnos y estimularlos hacia la adquisición y construcción de nuevos conocimientos.

La importancia de la creatividad también ha sido reconocida a nivel local a través de la Ley Nacional de Educación Superior Nro 24.521, en su artículo 14, inciso C, que postula el respeto por el disenso, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva, fomentando también el trabajo en equipo.

Al evaluar el potencial creativo, la medición suele realizarse a través de las diferentes manifestaciones de los evaluados en diversas áreas; musicales, plásticas, corporales, lúdicas, entre otras. Numerosas investigaciones demuestran que la creatividad se desarrolla en campos de dominio específico, por lo que un sujeto creativo en un área puede no serlo en otro. De allí la necesidad de contar con medidas que permitan explorar el potencial creativo tanto en el área verbal como gráfica (Ancillo, Artola, Barraca, Mosteiro, Poveda, & Sánchez, 2012).

Asimismo, a pesar de la diversidad de manifestaciones posibles, los aspectos narrativos (verbal) y gráfico han sido los más tradicionales a la hora de explorar la creatividad dentro del espacio del aula (Arañó, Gutierrez & Galera, 2011 en Freiberg Hoffman, Berenguer & Fernández Liporace, 2015).

Lo anteriormente propuesto permite considerar la importancia de desarrollar la creatividad a través de etapas educativas diferentes y la influencia que la misma puede tener en el rendimiento académico.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior. Dicha variable integra factores tales como clase social, entorno familiar, relación profesor-alumno, interacciones entre alumno, aspectos docentes, didácticos, variables institucionales del centro y de la administración educativa (Pérez, 2003).

Según Adell (2006) se trata de un constructo multidimensional y complejo determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares, o escolares, entre otros.

En cuanto a la vigencia de varias acepciones del constructo se puede agrupar en dos grandes bloques que son las que presentan mayor consenso: las que caracterizan el rendimiento académico

en un sentido estricto y en un sentido amplio. En las definiciones estrictas se toma en cuenta las calificaciones obtenidas como la evidencia de los conocimientos adquiridos.

En esta primera vertiente, el desempeño académico de un alumno en su carrera universitaria es una variable sumamente compleja en la cual participan varios factores. Usualmente, al definirlo, se lo refiere a las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un período académico, lo cual indicaría la cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos (Paba Barbosa, Lara Gutiérrez & Palmezano-Rondón, 2008, Stover, 2012, Navarro 2003).

En las definiciones que lo determinan en un sentido amplio, el rendimiento académico ha sido definido como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Estos logros se encuentran en relación con los objetivos que las instituciones establecen como requisitos mínimos de aprobación, determinados por un cúmulo preestablecido de conocimientos y aptitudes (Hernández-Guzmán & Paso-Niebla, 2007; Jiménez 2000; Cominetti & Ruiz 1997; Núñez 2009; Clark & Pizarro.).

Estos autores, desde la perspectiva del alumno, conceptualizan el rendimiento académico como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos, objetivos y propósitos educativos previamente establecidos.

En conclusión, según dichos autores existen otros elementos que son determinantes del rendimiento académico. Ellos son la edad, el estado civil, la cantidad de hijos o personas a cargo, la situación laboral (trabajo, tipo, cantidad de horas), la situación de convivencia (con quién convive, en qué condiciones), etc. Por lo tanto, el rendimiento académico no es solo el resultado de la educación institucionalizada, sino también de la no institucionalizada. Está determinado por un conjunto de características del individuo y el contexto; como las características de las universidades, la calidad de los profesores, el diseño de los cursos, las reglas de correlatividades (Di Gresia, 2007).

Rendimiento académico y creatividad

La literatura científica registra antecedentes de investigaciones sobre las relaciones entre creatividad y rendimiento académico arrojando diversos resultados; siendo algunos de ellos contradictorios.

De la Torre (1989) plantea que existen estudios biográficos que indican la escasa relación existente entre rendimiento académico y creatividad.

Hallazgos de investigaciones muestran que los alumnos con buenos resultados escolares, según el juicio de sus profesores, no obtenían puntuaciones altas en un test de creatividad, ni manifestaban

conducta creadora en forma de alguna actividad artística o científica, dentro o fuera de la escuela. Las correlaciones entre calificaciones escolares y creatividad fueron bajas (Campos & González, 1993; Edwards & Tyler, 1965; Flescher, 1963; Holland, 1961; Locke, 1963).

Sin embargo, Condon, Denny y Feldhusen (1965) hallaron altas correlaciones entre las puntuaciones de tests de rendimiento escolar y los resultados en los tests de creatividad.

Garaigordobil y Torres (1996) realizaron una investigación en la Universidad del País Vasco donde se analizó las relaciones de la creatividad verbal y gráfica con inteligencia y rendimiento académico en niños de 8 a 10 años de ambos sexos de centros públicos y privados, encontrándose relaciones significativas de la creatividad verbal con rendimiento académico y tendencialmente con inteligencia. Sin embargo, la creatividad grafica apenas mostró correlaciones con estos factores.

Ulman (1972) destaca que hay estudios que demuestran que alumnos muy creativos obtienen mejores resultados en los tests de rendimiento escolar que los alumnos poco creativos, concluyendo que *"los aprendizajes escolares están condicionados, en gran medida, tanto por la inteligencia de los sujetos como por su creatividad"* (Moreno, 1992, p. 16).

Hutchinson (1963), por su parte, descubrió que en las condiciones experimentales en que había oportunidad considerable de aprender de acuerdo con modalidades creativas, se daba una correlación estadísticamente significativa entre medidas de pensamiento creativo y rendimiento, mientras que esto no ocurría si la enseñanza era tradicional autoritaria. Nebes (1975) señala que cuando se habla acerca de la relación inversa entre logro académico y creatividad, puede que en realidad se esté hablando del efecto del sobre entrenamiento de habilidades verbales a expensas de las no verbales.

Otra investigación, realizada por Getzels y Jackson (1959) dio cuenta que tanto los alumnos muy creativos pero poco inteligentes, como los muy inteligentes pero poco creativos, consiguieron en los tests de rendimiento escolar puntuaciones más altas que los alumnos poco creativos y poco inteligentes. Este mismo resultado lo obtuvo Yamamoto (1964a), aunque después de la interpretación analítica de los datos se llegó a la conclusión de que, a igual inteligencia, los alumnos creativos obtenían mejores resultados en los tests de rendimiento escolar que los pocos creativos (Yamamoto, 1964b).

Al no encontrarse antecedentes específicos sobre creatividad y formación en psicología, y debido a la importancia de los aspectos contextuales para el desarrollo de la creatividad, se propone investigar la importancia de la creatividad en la formación superior y su relación con el rendimiento.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos generales

1. -Identificar si existe relación entre la creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP.
2. -Conocer la valoración positiva o negativa de la creatividad en la formación académica de los estudiantes de Facultad de Psicología de la UNMdP.

Objetivos particulares

1. -Conocer si existen relaciones entre la creatividad narrativa y gráfica, y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP.
2. -Identificar situaciones en las cuales los alumnos perciben que la creatividad se valora positiva o negativamente durante su formación académica.

Preguntas de investigación

1. -¿Existe relación entre la creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP?
2. -¿Qué percepción tienen los estudiantes acerca de la valoración de la creatividad en su formación académica en la Facultad de Psicología de la UNMdP?

Hipótesis

1. -Existe relación entre la creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP.

METODOLOGÍA

El diseño utilizado en la presente investigación ha sido de tipo no experimental, descriptivo correlacional y transversal, mediante la utilización de métodos míxtos. La muestra fue seleccionada de manera intencional, no probabilística y estuvo conformada por 50 estudiantes de 3ro a 5to de la Facultad de Psicología de la UNMdP siendo el 70% mujeres (N=35) y el 30% restante hombres (N=15). La media de edad grupal fue de 25,8 con un DS de 6,32. Respecto al año de ingreso, la mayor parte ingresó entre los años 2012 (24%) y 2013 (42%). En relación al año de cursada, todos los participantes estaban cursando materias de cuatro año.

Para la recolección de los datos se han utilizado los siguientes instrumentos:

1) *Cuestionario Sociodemográfico:* El mismo estuvo conformado por preguntas cerradas que exploraban acerca de sexo, edad, año de cursada, promedio, cantidad de finales aprobados y aplazos.

2) *Prueba de Imaginación Creativa para Adultos (PIC-A)* (Artola, Mosteiro, Poveda, Barraca, Ancillo & Sánchez, 2012) es un instrumento sencillo, fácil de aplicar y de corregir que permitió medir algunos de los aspectos de la creatividad; evaluó el uso que hacen los sujetos del pensamiento divergente.

Esta técnica consta de cuatro juegos, tres de los cuales miden creatividad verbal o narrativa mientras que el cuarto mide creatividad figurativa o gráfica. Dicho instrumento proporciona 11 puntuaciones directas que deben ser transformadas en percentiles para poder ser interpretadas:

-1 índice total: Creatividad general.

-2 índices: Creatividad narrativa y Creatividad gráfica.

-8 escalas: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad narrativa, Fantasía, Originalidad gráfica, Elaboración, Detalles especiales y Título.

3) *Entrevista Semi Estructurada:* la misma, indaga acerca de la valoración percibida que se realiza de la creatividad durante la formación académica de los estudiantes. Una definición sobre la variable les es brindada antes de responder. Además, explora situaciones personales vividas durante el recorrido académico para comprender, con mayor profundidad los motivos de las respuestas dadas. El instrumento se diseñó siguiendo los lineamientos propuestos por Valles (1999).

La participación de los sujetos fue voluntaria y anónima y se utilizó un documento de *consentimiento informado* elaborado siguiendo los lineamientos de las declaraciones vigentes de Helsinki (World Medical Association, 2013).

Análisis de datos: Los datos recolectados mediante los instrumentos estandarizados fueron analizados cuantitativamente mediante la aplicación de paquetes informáticos para Ciencias Sociales. La información recogida mediante la entrevista semi-estructurada se analizó de manera

cualitativa mediante el método de comparación constante y la generación de categorías. Por último, se triangularon los resultados obtenidos por medio de ambos tipos de análisis.

RESULTADOS

Respecto de los datos medidos, se encontró que La media de la cantidad de finales aprobados fue de 34,1 (DS 4,82); la media de la cantidad de aplazos fue de 1,52 (DS 1,80). Finalmente la media del promedio académico de la muestra fue de 7,64 (DS 1,01). En cuanto a la creatividad, encontramos que la media de creatividad gráfica fue 11.24 (DS 6,30), la de creatividad narrativa 55,54 (DS 20.70) y la de creatividad general 66,78 (DS 21,54)

Respecto a los objetivos general 1 y el objetivo particular 1, los resultados indican que no existe relación entre el promedio académico y la creatividad. En este sentido, los datos obtenidos fueron los siguientes en cuanto al rendimiento académico y el desempeño en la creatividad gráfica (r= .073, p> 0.05, Ver Gráfico 1), narrativa (r= .220, p> 0.05, Ver Gráfico 2) y general (r= .207, p> 0.05, Ver Gráfico 3).

Gráfico 1: Relación entre desempeño en Creatividad Gráfica y Promedio académico.

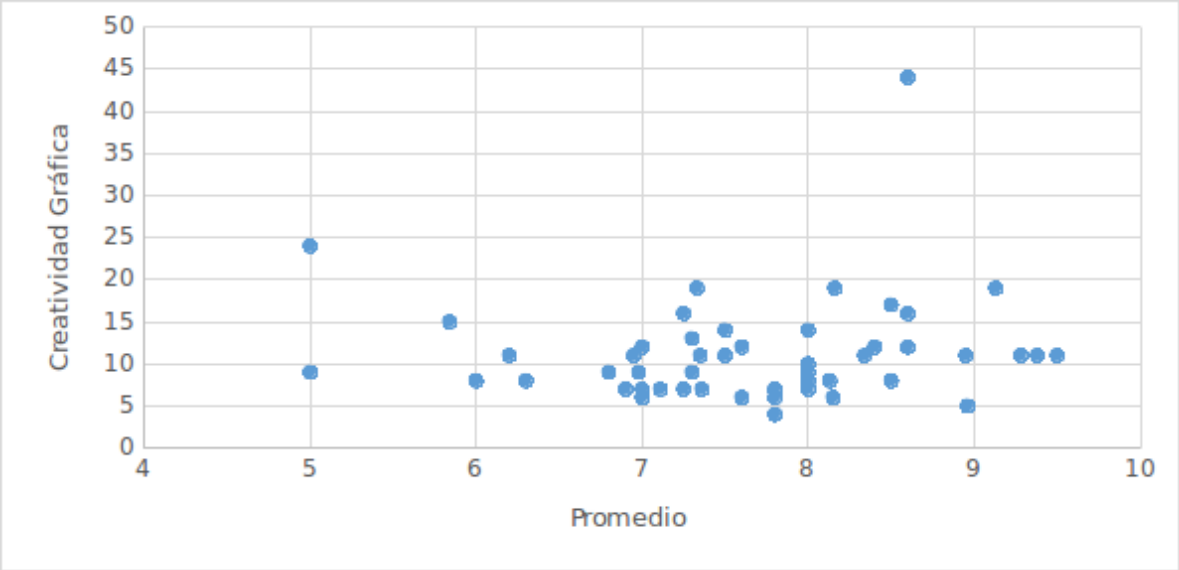


Gráfico 2: Relación entre desempeño en Creatividad Narrativa y Promedio académico.

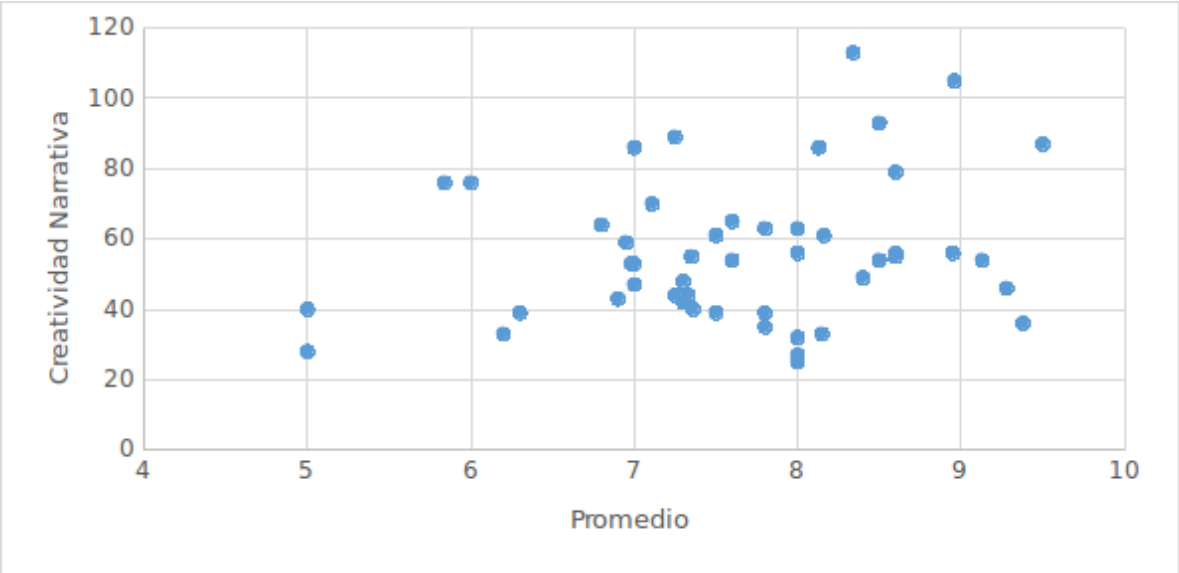
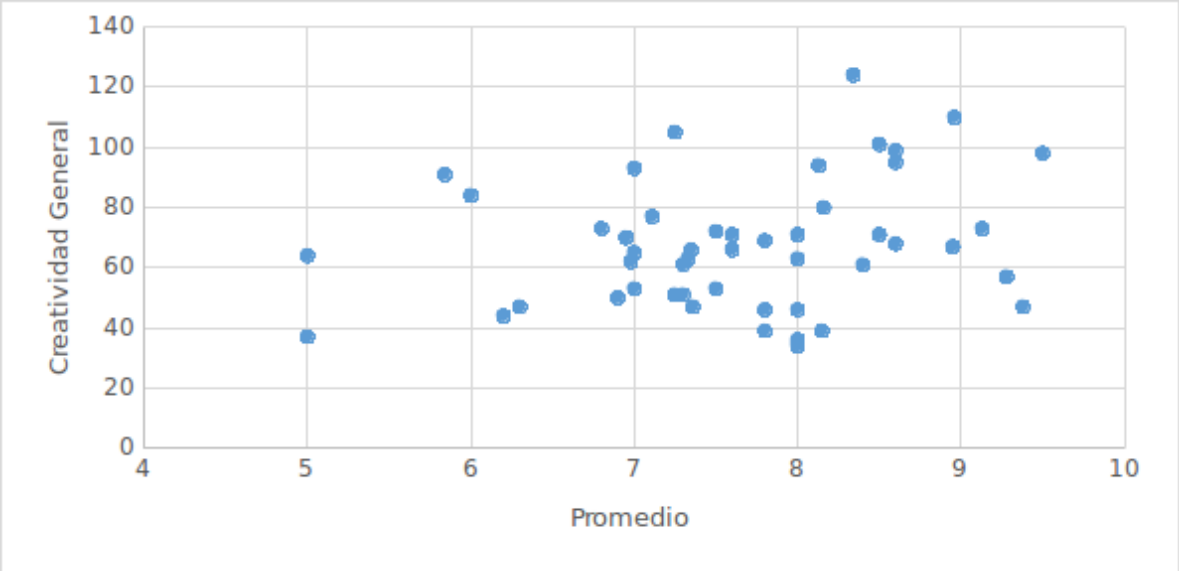


Gráfico 3: Relación entre desempeño en Creatividad General y Promedio académico.



En cuanto al objetivo general 2, se elaboraron categorías de análisis para poder ordenar las distintas respuestas (50 en total). Un total de 14 estudiantes indicaron que la creatividad es fomentada desde la formación académica, mientras que los otros 36 restantes indicaron que la creatividad no es valorada en la misma. Dentro de los que afirmaron que la creatividad no es estimulada, 20 de ellos respondieron que no se fomenta la creatividad y aportaron argumentos y

fundamentos claros en tal sentido. Otros 16 estudiantes respondieron que mayoritariamente no se estimula la creatividad en la formación, aunque especificaron en qué situaciones creen que sí. Asimismo, de los 14 que sí consideran que la creatividad se valora positivamente, 8 alumnos establecieron que en su mayoría se estimula la creatividad y dieron las razones por las cuales creen esto, aunque resaltando que en la mayoría de los casos no se da. Los 6 alumnos restantes dijeron que sí y también expusieron sus argumentaciones aseverando una visión positiva de la creatividad en la formación de psicólogos en nuestra casa de estudios.

En relación al objetivo particular 2, y con la intención de identificar aquellas situaciones en las cuales los alumnos perciben que la creatividad se valora positiva o negativamente durante su formación académica se elaboraron categorías de análisis según los argumentos aportados por los entrevistados. Las categorías quedaron determinadas en cuatro opciones:

1) Centradas en el docente
2) Centradas en las materias
3) Centradas en las instancias de finales
4) Centradas en los parciales/trabajos prácticos

1) Centradas en el docente

a) Respuestas basadas en la valoración positiva de la creatividad

Dentro de esta categoría se incluyeron narrativas que describían que los docentes utilizaban recursos y actividades innovadoras, como nuevas tecnologías, actividades colaborativas, materiales audiovisuales, etc. En estos casos, los participantes indicaban que se promovía su participación y la compresión superadora de los contenidos como eje de la clase.

> *"Me paso de cruzarme con profesores que querían que fuéramos críticos, que pensáramos, que nos corriéramos de estar pasivos. Depende de cada profesor, no sé si esta estimulada desde la formación" (varón, 23 años).*

"Algunos profesores que tuve implementaron estrategias pedagógicas que se "corrieron" de lo común, que fueron más novedosas y nos permitieron problematizar, no repetir y repetir lo que dice un texto o el docente" (mujer, 22 años).

"Tuve profesores que se esforzaron para promoverla en la enseñanza de los conocimientos y me sirvió mucho para entender los contenidos de manera distinta pero mejor" (varón, 27 años).

b) Repuestas basadas en la valoración negativa de la creatividad

En esta categoría se incluyeron narrativas de los estudiantes que evidenciaban que los docentes valoraban negativamente las producciones creativas. La creatividad no es un aspecto tenido en cuenta a la hora de enseñar los contenidos ya que se propiciaba un aprendizaje repetitivo.

"No creo que se estimule. Para aprobar necesitas repetir, ni siquiera es necesario entenderlo" (varón, 27 años).

"No se estimula. Me parece que es algo que no está en la cabeza de los profesores" (mujer, 56 años).

"No se fomenta la creatividad. Todo es bajada de línea, no se buscan producciones personales, ni tampoco se promueven herramientas creativas" (mujer, 22 años).

2) Centradas en las materias

a) Respuestas basadas en la valoración positiva de la creatividad

Este apartado refleja las respuestas que consideran que la creatividad es valorada dependiendo de la asignatura en cuestión y las características y particularidades de las mismas. Historia, Epistemología de la Psicología, Psicología Comunitaria, Psicología de los Grupos, fueron mencionadas como espacios en los cuáles los estudiantes perciben que pueden desplegar ideas innovadoras y creativas.

"Historia y epistemología de la psicología son materias en las que pude poner algo de mi subjetividad" (varón, 28 años).

"Comunitaria y grupos fueron materias que quizás se promovió más la creatividad… pensando en diagnósticos, en el rol del psicólogo, etc" (varón, 23 años).

"Hay algunas materias que son más creativas… por ejemplo epistemología de la psicología, es una materia "rara" que nos hace problematizarnos cosas que uno jamás lo haría, se sale de los lineamientos curriculares" (varón, 30 años).

b) Repuestas basadas en la valoración negativa de la creatividad

En esta categoría se agruparon aquellas narrativas que planteaban que en las materias más psicoanalíticas o filosóficas, los alumnos perciben mayores dificultades para poner en juego su creatividad ya que se ven limitados a repetir el contenido textual.

"En las materias más psicoanalíticas o filosóficas solo te queda reproducir lo que dicen los demás" (mujer, 21 años).

"En términos generales, no es algo que se fomente desde las diferentes materias. En todas hay un modelo de enseñanza de escuela: enseñar y repetir" (mujer, 22 años).

"Las materias más psicoanalistas no sé si permiten que la creatividad este en juego. La teoría es así y listo. Hay una bajada de línea. Creo que se ejercita más la memoria que la creatividad" (mujer, 23 años).

3) Centradas en las instancias de finales

a) Respuestas basadas en la valoración positiva de la creatividad

Dentro de esta categoría se incluyeron aquellas narrativas que dan cuenta de la posibilidad de realizar producciones creativas en las instancias evaluativas finales. Los estudiantes indican la

posibilidad de poner en practica la creatividad a partir de las distintas propuestas que los docentes les ofrecen tales como materiales audiovisuales, consignas novedosas, etc.

> *"Un ejemplo que si recuerdo donde pude ejercitar la creatividad fue en el final de comunitaria, ya que sus formas de evaluar y las consignas, eran impredecibles, entonces intentaba "crear". Esto me permitió hacer funcionar la creatividad ya que te sorprenden con lo que te preguntan" (mujer, 22 años).*

> *"La única experiencia que recuerdo como creativa, fue en un final, en el de introducción a la psicología, donde pude realizar un cuadro integrativo a mi forma, con mis recursos y estilo personal" (mujer, 22 años).*

> *"Para mi si se estimula la creatividad y también se incentiva el ser creativo a la hora de dar finales por ejemplo. Te hacen relacionar diferentes temas con películas, series, videos; pensando los conceptos teóricos de forma creativa" (mujer, 22 años).*

b) Repuestas basadas en la valoración negativa de la creatividad

En este caso, se incorporaron aquellas narrativas que describen situaciones de finales que no daban lugar a que los estudiantes sean creativos, y pudieran aportar algo de su singularidad. Dichas instancias se restringían a una repetición y definición textual de los contenidos, sin la posibilidad de pensar en respuestas alternativas a las esperadas.

> *"Muchas veces al evaluarte esperan que respondas textualmente sobre un autor y no sobre lo que vos pensás de él, o que posición tenés ante lo que dice. Te dicen 'defina esto:…' y tenés que responder de una manera muy textual a esa definición" (mujer, 29 años).*

> *"Nos enseñan a aprender y a estudiar de un modo muy esquemático. Buscan que repetimos como loros, no buscan respuestas alternativas o distintas" (mujer, 23 años).*

4) Centradas en los parciales/trabajos prácticos

a) Respuestas basadas en la valoración positiva de la creatividad

En este apartado se incluyeron las narrativas de los estudiantes que describían experiencias de valoración positiva al poner en juego su creatividad y libertad a la hora de realizar trabajos o rendir parciales.

> *"Pude ser más creativo en algunas temáticas de trabajos que me tocaron hacer ya que pude elegir temáticas más libres o tener la posibilidad de hacerlo en grupo. Me parece que hay libertad en la facultad y que si sos creativo te lo valoran y estimulan" (varón, 22 años).*

> *"En la materia psicología de los grupos, en el segundo parcial, la forma fue creativa, donde teníamos que ejemplificar los conceptos" (mujer, 39 años).*

b) Repuestas basadas en la valoración negativa de la creatividad

En esta categoría se incluyeron las respuestas de los estudiantes que describían experiencias de finales en donde no se estimulaba la creatividad, sino que se trataba de métodos evaluativos tendientes a la repetición y reproducción del contenido de manera textual, en vez de una comprensión y producción propia del contenido.

> *"No se promueve a lo novedoso. Los métodos evaluativos van con la idea contraria a la creatividad ya que se apunta más a la reproducción que a la producción" (varón, 22 años).*

> *"Me parece que desde la formación no se estimula, porque la forma de enseñar es vía power point o textos. Eso no te despierta la creatividad. Y los trabajos tampoco con creativos. Los parciales menos, son siempre todos iguales" (mujer, 23 años).*

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación indican que no se halló relación entre la creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP, refutándose la hipótesis planeada.

La ausencia de relación entre ambas variables se corresponde con las percepciones que tienen los estudiantes sobre la escasa creatividad presente en la formación académica. La mayoría de los estudiantes entrevistados afirman que la creatividad no es fomentada en el nivel superior, por lo que podría pensarse como una de las razones de su no correlación con el rendimiento académico.

La promoción de ideas y pensamientos creativos parece ser una de las finalidades relevantes para el sistema universitario, sin embargo muchas prácticas educativas no están orientadas hacia el logro de este objetivo general. Investigadores de diversos países han subrayado la escasa contribución de las universidades en la promoción de la creatividad (Alencar, 1997, 2000, 2002; Cheung et al., 2003; Cohen, 1997; Cropley, 1997; Csikszentmihalyi, 1998; Paulovich, 1993; Rinaudo & Donolo, 2000; Soler, 2003; Tolliver, 1985).

Asimismo, la ausencia de relación antes mencionada también podría estar vinculada a que tanto la creatividad como el rendimiento académico, se tratan de constructos complejos de los cuales no se ha alcanzado un consenso en su definición. Esta podría ser otra interpretación posible de su falta de relación.

Los resultados obtenidos coinciden con lo expuesto por De la Torre (1989) quien plantea que existen estudios biográficos que indican la escasa relación existente entre rendimiento académico y creatividad. Asimismo, hallazgos de investigaciones muestran que los alumnos con buenos resultados escolares, según el juicio de sus profesores, no son quienes obtienen las puntuaciones más elevadas en pruebas que midan creatividad, evidenciando bajas correlaciones entre calificaciones escolares y cratividad (Campos & González, 1993; Edwards & Tyler, 1965; Flescher, 1963; Holland, 1961; Locke, 1963). En este sentido es interesante recuperar el estudio experimental de Hutchison (1963) en el que se plantea la relación negativa entre los entornos pedagógicos autoritarios- tradicionalistas y la ausencia de relación entre creatividad y rendimiento académico.

Asimismo, es de relevancia recordar la amplia diversidad de procesos subjetivos y ambientales interrelacionados que influyen sobre la creatividad, como así, los múltiples factores que condicionan el rendimiento académico; no habiendo una relación lineal entre dichas variables. Tal como se encuentra planteado anteriormente, la creatividad ya no puede ser comprendida como un

rasgo simple e interior de los sujetos, sino como un constructo complejo en donde se interrelacionan permanentemente factores subjetivos y contextuales (Elisondo, 2008).

Es indispensable encontrar puntos de unión entre creatividad y contextos de educación, y para ello se deberían crear espacios alternativos, diversos y estimulantes, mostrando a los alumnos el placer de pensar, aprender, descubrir y crear, como así también el compromiso y la responsabilidad con que dichas actividades tienen que realizarse (Elisondo, 2008).

El papel del docente juega un rol central en la promoción de la creatividad tal como señalan nuestros resultados. Sin embargo, no es solo en su estilo de enseñanza y sus propuestas pedagógicas, sino también por los modelos que ofrece. Es decir, y tal como plantean Lubart y Sternberg (1997), el mejor modo de fomentar la creatividad es proporcionar modelos de rol creativo.

Algunos estudiantes afirman que la creatividad se fomenta desde la enseñanza impartida en las clases por el docente, pero esto luego no se mantiene en la instancia evaluativa, ya que el alumno debe repetir los contenidos. Esto ha sido documentado también en el área de ciencias exactas y naturales y humanidades en nuestra universidad (Señoriño, Vilanova, García, Natal & Lynch, 2012).

Las respuestas parecen indicar que la creatividad se asocia al estilo personal del docente, no así con la cátedra en su conjunto. Conjuntamente con lo antes mencionado, los relatos de los alumnos dan cuenta de la necesidad de que la creatividad sea estimulada y valorada desde la formación superior.

A partir de esto también podría pensarse la necesidad de cumplimiento de la Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521 en la que se señala la importancia de la creatividad personal y colectiva en la formación universitaria y terciaria.

La bibliografía da cuenta de que la creatividad debe considerase un valor educativo que ha de plantearse en normas legales, proyectos y programaciones incorporándose a las materias curriculares y traduciéndose en actividades concretas. Se plantea que no es posible continuar utilizando metodologías de enseñanza antiguas (Marín & De La Torre, 1991).

Otra cuestión de relevancia por la cual la creatividad tendría que ser mayormente desarrollada, es porque la misma se trata de una habilidad cognitiva y requerida para el profesional psicólogo en la práctica. Siguiendo a De Bono, (1999) vincularemos esto con lo que plantea acerca del pensamiento divergente. Establece a éste como una forma de organizar los procesos de pensamiento a través de estrategias no ortodoxas por medio de la búsqueda de alternativas para la resolución de un problema.

En la búsqueda bibliográfica no se hallaron antecedentes en español que den cuenta de la importancia de estimular o fomentar la capacidad creativa en la formación del psicólogo específicamente. Sin embargo, consideramos que es una habilidad importante que el mismo psicólogo debe poseer a la hora de afrontar las distintas problemáticas que se le presenten en la práctica basándose en la generación de ideas que escapen de los lineamientos del pensamiento habitual. En otras palabras, el perfil del profesional incluye, además de los requerimientos en cuanto a la capacidad de gestión autónoma del saber propio y la automotivación para el aprendizaje continuo durante toda la vida, la capacidad creativa para la solución de problemas, el manejo de las habilidades de inteligencia emocional, de liderazgo e iniciativa (Botero & Klimenko, 2016).

La transformación creciente del mundo contemporáneo ofrece especiales exigencias frente a la educación superior, aumentando la necesidad de crear nuevas estrategias de formación de profesionales, sobre todo en sus competencias creativas. Para poder alcanzar esto será necesario contar con espacios de capacitación docente en cuestiones didáctico/pedagógicas que permitan a los docentes fomentar la innovación no solo a la hora del dictado de las clases, sino también en el momento de su evaluación fomentando proceso de aprendizaje significativo y motivador.

El mejor modo de fomentar la creatividad es que el docente demuestre conductas y modos de formulación y resolución de problemas característicos de las personas creativas, es decir, propiciando modelos de rol creativo, como también estimulando a los alumnos a cuestionar las asunciones o verdades, a tolerar la ambigüedad, a asumir riesgos sensibles y a perseverar ante los obstáculos (Lubart & Sternberg, 1997). Es decir, la formación profesional no pude reducirse solo a la adquisición de una cierta cantidad de conocimientos teóricos, sino que debe convertirse en un desafió personal a lo largo de la vida, donde el interés por aprender, por actualizar sus conocimientos, la disciplina científica e investigativa y sobre todo la habilidad de solucionar creativamente los problemas que se presentan en vida diaria de un profesional, son las características esenciales de la persona que puede ser exitosa en el mundo de la posmodernidad (Botero & Klimenko, 2016).

Considerando que otras investigaciones han encontrado relación entre la creatividad y el rendimiento académico (Condon, Denny & Feldhusen, 1965; Ulman, 1972; Moreno, 1992) resulta necesario continuar esta línea de investigación incluyendo otros aspectos personales, organizacionales y sociales en los sucesivos diseños de investigación.

Limitaciones halladas

Entre las limitaciones halladas durante esta investigación encontramos que la prueba PIC-A si bien se caracteriza por ser entretenida y dinámica, lleva aproximadamente entre cuarenta y cinco minutos y una hora realizarla; y eso se vio reflejado en los estudiantes a través de signos de cansancio.

Alcances y posibles intervenciones

Tal como se ha mencionado anteriormente, los antecedentes en la literatura bibliográfica arrojan resultados contradictorios. Si bien hay algunos estudios que muestran una correlación existente entre la creatividad y el rendimiento académico, otros determinan lo contrario. Sin embargo, en términos generales no hay cantidad de estudios representativos que nos permitan apoyarnos en una u otra conclusión. Es por ello que será interesante seguir evaluando ambas variables.

Esta investigación nos permitió abordar ambas variables desde una mirada cuantitativa como así también cualitativa. Desde la primer vertiente, pudimos conocer las habilidades de creatividad general (narrativa y gráfica) que los estudiantes universitarios de Psicología poseían. Del mismo modo, pudimos conocer el promedio de los mismos.

Además de estas cuestiones cuantitativas, pudimos entrevistar a los estudiantes, para poder conocer sus perspectivas acerca de la creatividad en la formación académico. Esto permitió enriquecer los resultados y conclusiones a las que arribamos. Los relatos de los estudiantes nos dieron la pauta de que la ausencia de correlación entre creatividad y rendimiento académico se debía a que la creatividad no era algo estimulado ni valorado desde la formación académica.

Asimismo, fue interesante reflexionar sobre la importancia de la creatividad de la formación del psicólogo, en la medida en que no existían estudios anteriores en español que describieran esta cuestión. Esto permite pensar en posibles líneas de investigación futuras basadas en ello.

Será fructífero poder examinar las prácticas de enseñanza de los docentes en el ámbito universitario como también sus opiniones de las mismas, como un primer paso hacia la formulación de las propuestas innovadoras que permitirán avanzar hacia un cambio en la cultura de enseñanza y aprendizaje exigido apremiantemente por la sociedad contemporánea.

Para concluir, es importante recordar que las prácticas de enseñanza en el ámbito educativo son un espacio de construcción o co-construcción colectiva del conocimiento, llevadas a cabo mediante una actividad conjunta compartida y ubicada en un contexto socio-cultural que deben estar orientadas a generar experiencias de aprendizaje creativo, autónomo y autodirigido para los

estudiantes e impulsar a los docentes a reflexionar sobre la pertinencia y eficiencia de las estrategias utilizadas (Klimenko & Álvarez, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Alencar, E. & D. Fleith (2004). *Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17 (1): 105-110.

Aliaga, J. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4 (1). 35-52.

Allport, G.W. (1958). *Becoming: Basic consideration for psychology of personality*. Oxford, England: Verlag.

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.

Aranguren, M. (2009). Creatividad: ¿recurso o riesgo? *Psicodebate*, 10, 191- 212.

Artola, T.; Barraca Mairal, J.; Mosteiro, P.; Ancillo, I.; Poveda, B. & Sánchez, N. (2012). *Manual de prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: Tea Ediciones.

Bachrach, E. (2012). *Agilmente. Aprende como funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

Carlessi, H. (1991). Prueba para evaluar indicadores basicos de creatividad. *Revista de Psicología*, I, 28-37.

Cheung, C., Rudowicz, E., Xiao Dong, Y. & A. Kwan (2003) Creativity of university students: what is the impact of field and year of study? *Journal of Creative Behavior*, 37 (1): 42-63.

Clemente, F. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-16.

Cohen, D. (1997) Singapore wants its universities to encourage lives creativity. *The Chronicle of Higher Education*, Septiembre, 71-72.

Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

Cropley, A. J. (1997) Fostering creativity in the classroom: general principles. En Runco, M. *The creativity research handbook*. Hampton Press. Cresskill, NJ.

Csikszeenmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidos.

Csikszentmihalyi, M. (1997*). Fluir: una psicología de la felicidad.* Buenos Aires: Kairos.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.* Barcelona: Gedisea.

De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo*. El poder del pensamiento lateral para la creación de nueva ideas. México: Paidós Plural.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

De la Torre, S. (1985). ¿ A qué lla-manios creatividad?. En de la Torre, M. Fortnuy., M. D. Millan., J.M. Puig., F. Raventos, & J. Trilla (Eds), Textos de Pedagogia: *Conceptos y tendencias en las Ciencias de la Educacion.* Barcelona: PPV.

De La Torre, S. & Violant, V. (2002) Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y Sociedad,* 3: 21- 38.

Di Gresia, L. (2007*). Rendimiento académico universitario* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

Elisondo, R. (2008) *Creatividad y sus contextos*. Estudios en la Universidad. Tesis de Maestría presentada en la Universidad Nacional de Río Cuarto para acceder al grado de Magister en Educación y Universidad.

Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2008). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. Número 4. 1 de julio de 2009. Consultado el agosto, 2017 en http://www.um.es/ead/Red_U/4.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society (2nd ed.*). New York: Norton.

Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Esquivias, M. T. (2009) Enseñanza creativa y transdisciplinar para una nueva universidad. *Encuentros Multidisciplinares*. Nº 31, enero-Abril, pp.43-52. Madrid, España. Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid.

Feldhusen, J. F.; Denny, T. & Cordon, N. C. F. (1965). *Anxiety, divergent thinking, and achievement. Journal of Educational Psychology, 56*, 40-45.

Flescher, I. (1963). Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children. *Journal of Psychology*, 56, 251-268.

Gancedo, M. (2008). Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M.M. Casullo (Ed.), Prácticas en psicología positiva. Buenos Aires: Lugar.

Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* Vol. XIX.

Garaigordbil, M., y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis,* XVIII (1), 87-98.

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación 31*(1), 43-63.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence.* London/ New York: John Wiley & Sons, Inc.

Godoy, J.F. (1999). *Psicología de la Salud: delimitación conceptual*. En M.A. Simón (Ed.), Manual de Psicología de la Salud: Fundamentos, Metodología y Aplicaciones (pp. 39-65). Madrid: Biblioteca Nueva.

Gervilla, M.A. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía,* 149, 31-62.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Phychologist*, 5, 444-454.

Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in Creativity. En J. A. Flover, R.R. Ronning y C. RReynols (Eds), *Handbook of Creativity*. New York: Pleum Press.

Hutshinson, W. L. (1963). *Creative and productive thinking in the classroom.* Tesis doctoral. University of Utah. Salt Lake City.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive human health*. New York: Basic Books.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. New York: Longman, Green.

Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, pp. 21- 48.

Klimenko, O., Alvares, J. (2009). Aprender como aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Revista Educación y educadores, (12),* 2, 38-49. Disponible en http:// educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483

Klimenko, O., Botero, A. (2016). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en una institución universitaria. *Revista Psicoespacios, (10),* 17, 71-93. Recuperado de http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/ issue/view/86/showToc

Linley, A., Joseph, A., Harrington, S. & Wood, A. (2006). *Positive psychology: Past, present and (possible) future, The Journal of Positive Psychology,* 1, (1), 3-16.

Lueckert, H. (1977). *Capacidad intelectual y calidad de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
Marín, R. y S. De La Torre (1991) *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens-Vives.

Maslow, A.H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being.* New York: Van Nostrand.

Montes Gutiérrez I. & Lerner Matiz, J. (2010-2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pre-grado de la Univ. EAFIT. *Perspectiva cuantitativa.* Recuperado en www.eafit.edu.co/institucional/calidadeafit/Document/RendimientoAcdémico-Perrspect.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2), 1-15.

Nebes, R.D. (1975). Man´s so-called "minor" hemisphere. *UCLA Educator*, 17, 13-16.

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. En: Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Paba Barbosa, C., Lara Gutiérrez, R. & Palmezano Rondón, A. (2008). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad de Magdalena,* 5(2), 99-106. Recuperado de http://investigacion.unimagdalena.edu.co/revistas/index.php/duazary/ar ticle/viewFile/661/621

Paso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007) Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología, 39*(3), 487–501.

Paulovich, A. (1993). Creativity and graduate education. *Molecular Biology of the Cell*, 4: 565-568.

Perkins, D. (1993). *Las obras de la mente.* México, D.F. México.: Fondo de Cultura Económica.

Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile.

Pizarro, R. & Clarck, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 7*, 25-33.

Reyes, Y. N. (2003*). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Tesis para optar el Grado de Psicólogo, UNMSM, Lima.

Rinaudo, M. C. (2002). Creatividad: el fluir y la psicología del descurbrimiento y la invención. De Mihal y Csikszeenmihalyi. RED. *Revista de educación a distancia,* junio, numero 004. Universidad de Murcia. Murcia, España.

Rinaudo, M. C. & D. Donolo (1999a) ¿Creatividad en educación? Retos actuales de la enseñanza universitaria. *Contextos de Educación,* Año 1 (2): 202-219. http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm

Rinaudo, M. C. & D. Donolo (2008) Casandra y la educación. En GUERCI de SIUFI, B. *Pensando la Universidad*. Editorial UNJU y Red de Editoriales de Universidades Nacionales. Jujuy.

Rodriguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikostau.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person: A therapist´s view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Romo, M. (1996). *Psicología de la Creatividad*. Santiago: MICAT. Universidad de Santiago de Compostela.

Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoameriacana de Educacion*. Recuperado de http://www.rieoie.org/deloslectores/677Ros107.PDF

Ryff, C.D. & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and Psychosomatics, 65, 14-23.

Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-532.

Seligman, M. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *American Psychologis*t, 126-127.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55, 5-14.

Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de evaluación educativa, 1* (2),1-17.

Soler, M. I. (2003) Creatividad en el ámbito universitario: la experiencia de Chile. *Creatividad y Sociedad*, 3: 39-45.

Sternberg, R. (2006). The nature of Creativity. *Creativitry Reserach Journal,* 18 (1): 87-98.

Sternberg, R. & T. Lubart (1997) *La creatividad en la cultura conformista*. Un desafío a las masas. Barcelona: Paidós.

Stuhlmiller, C.,& Dunning, C. (2000). Challenging the mainstream: From pathogenic to salutogenic models of posttrauma intervention. In J. M. Violanti, D. Paton, & C. Dunning (Eds.), *Posttraumatic stress intervention: Challenges, issues, and perspectives* (pp. 10-42). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Tolliver, J. M. (1985). Creativity at university. *Gifted Education International,* 3: 32- 35.

Torrance, E.P. (1977). *Creativity in the classroom.* Washington: DO National Education Association.

Ulmann, G. (1972). *Creatividad.* Madrid: Rialp.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vera Poseck, B.; Begona Carbelo, B; Vecina Jimenez, M. (2006). La experiencia traumatica desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumatico. *Papeles del Psicólogo. 27* (1). 40-49.

Villant, G. E. (1977). *Adaptation to life.* Massachussets. London, England: Hardwar University Press. Cambridge

World Medical Association Declaration of Helsinki (2013) Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects.

Yamamoto, K. (1964a). Role of creative thinking and intelligence in high school achievement. *Psychological Reports*, 14, 783-789.

Yamamoto, K. (1964b). A further analysis of the role of creative thinking in a high-school achievement. *Journal of Psychology*, 58, 277-283.