RESUMEN

FACTORES IMPLÍCITOS EN LAS CONDUCTAS PARENTALES Y LA CREATIVIDAD DE ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES ADVENTISTAS EN LOS ESTADOS DE NUEVO LEÓN Y COAHUILA, MÉXICO, EN EL AÑO 2015

por

Lilian Yolanda Rojas

Asesora principal: Ana Lucrecia Salazar

RESUMEN DE TESIS DOCTORAL

Universidad de Montemorelos

Facultad de Psicología

Título: FACTORES IMPLÍCITOS EN LAS CONDUCTAS PARENTALES Y LA CREATIVIDAD DE ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES ADVENTISTAS EN LOS ESTADOS DE NUEVO LEÓN Y COAHUILA, MÉXICO, EN EL AÑO 2015

Nombre de la investigadora: Lilian Yolanda Rojas

Nombre y título de la asesora principal: Ana Lucrecia Salazar, Doctorado en Educación: Administración Educativa

Fecha de terminación: Julio de 2017

Problema

Partiendo de la necesidad de efectuar investigaciones empíricas para valorar resultados concretos, el estudio analiza la asociación de factores implícitos en los estilos parentales de conducta y si estos explican los resultados obtenidos en relación con los factores del constructo creatividad, en el contexto de estudiantes adolescentes que pertenecen a instituciones educativas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015.

Metodología

La investigación fue cuantitativa, explicativa y transversal, basada en un censo

completo de cada institución y grado de estudio. Se administraron tres instrumentos a los estudiantes de cinco instituciones de nivel medio (secundaria) y medio superior (preparatoria) de los estados de Coahuila y Nuevo León, México. El proceso estadístico se basa en el análisis de un diagrama de secuencia mediante modelos de ecuaciones estructurales, realizado en AMOS 21.0

Para obtener las puntuaciones de los factores implícitos en el constructo conductas parentales, se utilizaron las pruebas EA-H y ENE-H y para el constructo creatividad, la prueba EMUC, dado que se consideró necesario tener en cuenta tres dimensiones implícitas. No se consideró necesario controlar ninguna variable en particular, pero se creó un sencillo cuestionario para recoger los datos relacionados con los niveles socioeconómico, cultural y familiar, en particular.

Se utilizaron los análisis estadísticos con el propósito de buscar diferencias en los perfiles de medias de creatividad en las categorías de las variables escolaridad, género y edad, entre otras.

La muestra quedó compuesta por 547 sujetos escolarizados de secundaria y preparatoria, agrupados en cinco grupos independientes: un primer grupo de 18 estudiantes del Instituto Vicente Suárez (IVS); un segundo grupo de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco, con 172 estudiantes; un tercer grupo, del IVS Cumbres, con 143 estudiantes; un cuarto grupo, del Colegio Juan Escutia (CJE), con 68 estudiantes; y un quinto grupo, del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes (ISAR), con 146 estudiantes.

Resultados

Con la intención de ver el ajuste en la población estudiada, se efectuó la

asociación analizada por medio del modelo de ecuaciones estructurales y, en primera instancia se observa lo siguiente:

1. Los resultados muestran que los estilos parentales de conducta, tanto en el materno como en el paterno, se observan principalmente definidos positivamente por el factor afecto-comunicación y la forma inductiva; y negativamente, por el factor comprendido como crítica- rechazo, percibiéndose una correlación importante entre los estilos materno y paterno.

2. Según el género, se perciben diferencias significativas en el estilo afectivo de comunicación paterna y el estilo de norma y exigencia inductiva paterna. En ambos casos, los hombres valoran con puntajes más altos dichos estilos, comparados con las mujeres.

3. Se advirtieron diferencias significativas en la variable grado de estudios de los alumnos adolescentes, en tres estilos paternos y cuatro estilos maternos. En el caso del padre, en los factores crítica-rechazo (PCR), afecto-comunicación (PAC) y norma-exigencia inductiva (PIC), se nota que la crítica-rechazo va en aumento, mientras que la comunicación y la norma-exigencia inductiva tienden a disminuir. En el caso de la madre, el factor de la crítica-rechazo, la forma indulgente y la rígida tienden a aumentar, mientras que la forma inductiva tiende a disminuir.

4. Los estudiantes que viven con ambos padres muestran mayores puntajes en la comunicación paterna y en la norma-exigencia inductiva paterna, rígida paterna e inductiva materna, mientras que quienes no viven con ambos padres tienden a tener valores más altos en el factor crítica-rechazo, tanto del padre como de la madre.

5. En el modelo de medida, se percibe la creatividad definida principalmente por la fluidez y flexibilidad de la creatividad inventiva o aplicada. La originalidad

aplicada resulta más alta, significativamente, en los hombres que en las mujeres. Se observaron diferencias significativas según el grado de estudio. Tanto la flexibilidad como la fluidez y la originalidad de creatividad, inventiva o aplicada, tienden a aumentar, junto con la fluidez verbal. No es así con la flexibilidad verbal, ya que esta tiende a disminuir.

6. Se observaron diferencias significativas en tres subescalas de normas-exigencia, en dos subescalas de creatividad y en la variable religión que profesan, dando como resultado que, en los estudiantes no adventistas, la percepción de las normas y exigencias rígida paterna, indulgente paterna e indulgente materna resultan ser mayores. Tanto en la fluidez como en la flexibilidad de la creatividad, inventiva o aplicada, los estudiantes adventistas muestran mayores niveles que los no adventistas.

7. De acuerdo con el nivel educativo parental, se ven diferencias en la norma-exigencia indulgente, tanto paterna como materna. Además, se percibe diferencia significativa al analizar los estilos parentales de conducta en relación con la creatividad: (a) la norma-exigencia en forma indulgente parental mostró valores mayores en los hogares donde la madre estudió, como máximo, hasta el nivel de preparatoria, (b) la fluidez de creatividad aplicada y la originalidad verbal resultan mayores en los hogares donde la madre estudió, al menos, la licenciatura.

8. La evidencia no es suficiente para rechazar la hipótesis nula, dado que los factores de estilo paterno y materno no explican de manera significativa la creatividad de los estudiantes que constituyeron este estudio.

Conclusiones

El análisis de los factores de conducta parentales percibidos por los hijos

y la creatividad multifactorial en adolescentes, en relación con género, edad, escolarización del estudiante y de sus progenitores, la convivencia familiar y la religión que profesan, avalan los hallazgos de esta investigación.

En relación con el constructo estilos parentales de conducta, los progenitores comparten criterios semejantes en cuanto a conductas educativas y no practican los roles tradicionales de género. Tanto padres como madres ejercen una comunicación-afecto de forma inductiva, que los hijos definen como conducta parental positiva, siendo ecuánimes en el trato de género con sus hijos. Se corrobora así que los estudiantes que conviven con ambos padres consideran tener una relación más positiva y estrecha con sus progenitores.

En relación con el constructo creatividad multifactorial, la creatividad es definida por la dimensión creativa, inventiva o aplicada en sus factores fluidez, flexibilidad y originalidad, hallándose que los hombres alcanzan mayores resultados que las mujeres. Y aumentan la capacidad creativa inventiva o aplicada al avanzar la edad y el grado de escolarización, siendo los estudiantes adventistas quienes logran mayor puntuación en el nivel creativo.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Psicología

FACTORES IMPLÍCITOS EN LAS CONDUCTAS PARENTALES Y LA CREATIVIDAD DE ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES ADVENTISTAS EN LOS ESTADOS DE NUEVO LEÓN Y COAHUILA, MÉXICO, EN EL AÑO 2015

Tesis
presentada en cumplimiento parcial de los
requisitos para el grado de
Doctorado en Educación Familiar

por

Lilian Yolanda Rojas

Julio de 2017

FACTORES IMPLÍCITOS EN LAS CONDUCTAS PARENTALES Y LA CREATIVIDAD DE ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES ADVENTISTAS EN LOS ESTADOS NUEVO LEÓN Y COAHUILA, MÉXICO, EN EL AÑO 2015

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Doctorado en Educación Familiar

por

LILIAN YOLANDA ROJAS

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal:
Dra. Ana Lucrecia Salazar

Director de estudios graduados:
Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares

Asesor secundario:
Dr. Alberto Valderrama

Asesor metodológico:
Dr. Jaime Rodríguez

Examinadora externa:
Dra. Patricia Martínez

20/marzo/2018
Fecha de aprobación

DEDICATORIA

Con profundo respeto, para todos aquellos que comparten la misión educativa familiar, más allá de las fronteras individuales, geográficas e ideológicas.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS viii

LISTA DE TABLAS ix

RECONOCIMIENTOS xi

Capítulo

I. NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA 1

Introducción 1
Antecedentes 1
Planteamiento del problema 5
Declaración del problema 10
Hipótesis de investigación 10
Objetivos de la investigación 11
Propósito de la investigación 12
Importancia y justificación del problema 12
Limitaciones 21
Delimitaciones 22
Supuestos 22
Trasfondo filosófico, educación y creatividad 23
Una perspectiva bíblica de la creatividad 27
Definición de términos 56

II. MARCO DE REFERENCIA 61

Introducción 61
La familia 61
Funciones familiares 64
Tipos y modelos de familia 65
Modelos de abordaje familiar 68
Parentalidad 69
Funciones de la parentalidad 71
Clasificación de estilos parentales según las conductas del progenitor 75
Parentalidad positiva 82
La adolescencia 83
La creatividad 88

Definición de creatividad 89
Clasificación de la creatividad 97
La actividad creativa 102
La creatividad en el marco de la educación 104
El acto creativo 106
Bloqueos psicológicos y acto creativo 107
Influencias en el desarrollo de la creatividad 109
Teorías psicológicas de la creatividad 112
Variables que intervienen en la creatividad 113
El pensamiento creativo 117
El pensamiento lateral 125
Programa de pensamiento CoRT 126
Estrategias intelectuales personales 128
Función estructurante de la creatividad 129
Inteligencia, creatividad y sabiduría 131
El producto creativo 133
Dimensiones de evaluación del producto creativo 134
Evaluación de creatividad en el sujeto creativo 136
Familia vs. creatividad 137
Teorías que enmarcan el estudio 142

III. MARCO METODOLÓGICO 144

Introducción 144
Tipo de investigación 144
Población 145
Variables 145
Operacionalización de las variables 146
Estilos parentales de la conducta educativa 146
Definición conceptual 146
Definición instrumental 148
Definición operacional 150
Creatividad 150
Definición conceptual 150
Definición instrumental 152
Definición operacional 154
Instrumentos 155
Hipótesis nula 159
Operacionalización de la hipótesis 160
Hipótesis de ajuste del modelo 160
Procedimiento para la recolección de los datos 160
Procesos y técnicas de análisis de los datos 161

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS 164

Introducción 164

Resultados demográficos de la muestra de estudio 165
Datos demográficos del estudiante 166
Edad y género 166
Lugar de nacimiento 166
Religión que profesa y participación eclesiástica 166
Parentalidad 167
Vinculación familiar 167
Convivencia familiar 168
Composición familiar 168
Tipo de convivencia parental 168
Escolarización parental 168
Nivel de ingreso económico familiar 169
Expresión personal creativa 169
Validación de instrumentos 170
Validez de la escala EA-H 171
Validez de la escala ENE-H 171
Validez de la escala EMUC 173
Comportamiento de las variables del estudio 173
Factor afecto 173
Factor norma-exigencia 175
Estilos parentales de conducta 181
Factor creatividad 182
Prueba de hipótesis 182
Hipótesis nula 182
Otros análisis 187

V. RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 192

Introducción 192
Resumen 192
Antecedentes 192
Problema 195
Metodología 195
Resultados 197
Discusión 199
Estilos parentales de conducta, género y convivencia 200
Estilos parentales de conducta y grado de estudios-edad 202
Dimensión que define la creatividad de la muestra 203
Género y creatividad 204
Estilos parentales de conducta, creatividad y religión que profesan 205
Estilos parentales de conducta y nivel educativo parental 206
Creatividad y nivel educativo parental 206
Conclusiones 207
En relación con el constructo estilos de conducta parentales 207

En relación con el constructo creatividad multifactorial 208
Implicaciones 208
Para los padres 209
Para los estudiantes 209
Para el sistema educativo familiar 210
Recomendaciones 210
Referidas al proceso educativo parental 211
Referidas a la superación en la formación de los estudiantes 211
Referidas a futuras investigaciones 212
Consideraciones finales 212

Apéndice
A. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN 214

B. AUTORIZACIONES 225

C. BASE DE DATOS 230

D. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES 235

E. ANÁLISIS DESCRIPTIVO 303

F. PRUEBA DE HIPÓTESIS 361

REFERENCIAS 372

CURRÍCULUM VITAE 387

LISTA DE FIGURAS

1. Modelo de estructura entre los factores 11

2. Modelo de medida y estructura de relaciones entre las variables y sus factores 162

3. Histograma de factor afecto (afecto-comunicación) materno 176

4. Histograma de factor afecto (crítica-rechazo) materno 177

5. Histograma de factor afecto (afecto-comunicación) paterno 177

6. Histograma de factor afecto (crítica-rechazo) paterno 178

7. Modelo de estructura y medida estimado 184

8. Histograma de los factores fluidez y flexibilidad aplicada y verbal 185

9. Histograma de los factores fluidez y flexibilidad visomotora 185

10. Histograma del factor originalidad inventiva o aplicada 186

11. Perfil de estilos parentales según el grado de estudios 188

12. Perfil de creatividad según el grado de estudios 189

11. Modelo de estructura y medida estimado 184

12. Perfil de estilos parentales según el grado de estudios 186

13. Perfil de creatividad según el grado de estudios 187

LISTA DE TABLAS

1. Estilos educativos parentales y comportamiento infantil. 84

2. Reseña de conceptualizaciones de creatividad 92

3. Clasificación de las definiciones según su énfasis 95

4. Teorías psicológicas de la creatividad 113

5. Niveles de creatividad de Taylor 120

6. El concepto proceso creativo y algunos de sus exponentes 120

7. Estadios del pensamiento creativo 121

8. Sujeto creativo y habilidades de pensamiento 123

9. Factores de la creatividad de Guilford 124

10. Pruebas de creatividad 138

11. Escala de afecto (EA-H) 151

12. Escala de normas-exigencia (ENE-H) 151

13. Consignas, tipos y criterios que mide cada una de las escalas 155

14. Consignas y criterios de la evaluación multifactorial de la creatividad 156

15. Participación en actividades eclesiásticas 167

16. Nivel de ingreso económico familiar percibido por los estudiantes 170

17. Confiabilidad de las subescalas de la escala EA-H 172

18. Confiabilidad de los factores de la escala ENE-H 173

19. Factores con sus cargas en las subescalas de la escala EMUC 174

20. Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta, factor afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) materno 175

21. Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el factor afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) paterno..... 176

22. Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el factor norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente) materno. 179

23. Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el constructo norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente) paterno 180

24. Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta 181

25. Estadísticos descriptivos de la variable creatividad multifactorial (visomotora, inventiva o aplicada y verbal) 183

26. Diferencias en los estilos parentales y la creatividad, según la religión del estudiante..... 188

27. Diferencias significativas en los estilos parentales, según viva o no con ambos padres 190

28. Diferencias significativas en los estilos parentales y la creatividad, según el nivel de estudios del padre 191

29. Diferencias significativas en los estilos parentales y la creatividad según el nivel de estudios de la madre 191

RECONOCIMIENTOS

A Dios, por evidenciar en mi propia vida su promesa registrada en Salmos 138:8, que dice: “Jehová cumplirá su propósito en mí; Tu misericordia, oh Jechová, es para siempre; No desampares la obra de tus manos”.

A mi madre, doña Ela Gross, por grabar en mi memoria dulces himnos de esperanza, al transmitirme valores conductuales y espirituales que hoy me definen.

A mis hijos, Cristian Misael Basualdo y Dámaris Basualdo, por inspirarme a la superación y al crecimiento personal, más allá de cualquier circunstancia contextual.

A mi familia espiritual internacional, Jorge Quinteros (CL), Thelma Mirolo (AR), Érika Zúñiga (MX), Segundo López (CL), Ricardo Rojas (BO), Antonio Sánchez (MX), Vilma Rojas (AR), Mayana Salazar (GT), Dámaris Verdugo (MX), Ana Lancellotti (CL), María del Carmen Morrugares (MX), Susana Schulz (AR), Gisela Biaggi (MX), Eunice Triantafilo (MI), Asseneth Armenta (MX), Marco Tulio Rojas (CR), Martha Campos (SV), Caterina Pavoni (UR), Ana Laura Estrella (MX), Angélica Solián (AR), Carlos Costabel (UR), Gloria Yañez (CL), Ruby Tamez (MX), Flavio Stewart (CL), Rosa Graciela Grajeda (MX), Irma Solari (AR), Martha Olivas (MX) y el G77 -en representación de una red de amistades enriquecedoras- por el apoyo y la confianza que me han brindado durante este período de desarrollo académico.

A las cinco instituciones educativas de nivel medio y medio superior, que me brindaron la asistencia apropiada y cordial para la administración de los instrumentos de investigación.

A la Universidad de Montemorelos, por el estímulo sustantivo, su grato acogimiento y el generoso respaldo en mi superación y ejercicio profesional.

A mis magnos profesores, representados por la doctora Ruth De Paiva, el doctor Antonio Cremades Fuerte, la doctora Raquel Bouvet, el doctor Mario Pereyra Lavandina, la doctora Alicia Márquez, el doctor Antonio Estrada y el doctor Alonso Meza.

A la maestra Rosa Grajeda, por su cuidadosa y apropiada revisión en el formato y estilo de esta investigación.

Y mi expreso agradecimiento al comité asesor, constituido por la doctora Ana Lucrecia Salazar, el doctor Jaime Rodríguez y el doctor Alberto Valderrama, cuya asesoría fue vital para la consecución de este proyecto educativo en pro del bienestar social familiar.

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA

Introducción

En este capítulo se consideran los antecedentes del problema, entendiendo que la familia es una fuente de aportación de individuos hacia la sociedad. Se plantea el problema desde la percepción de los hijos adolescentes, al analizar la asociación de factores implícitos en los estilos parentales de conducta y ver si estos explican los factores del constructo creatividad, según la hipótesis (H_i) de investigación, teniendo como objetivo analizar las conductas parentales comunes y conocer la dimensión creativa individual del estudiante, atendiendo al tipo de entorno familiar y su vinculación con la creatividad.

Se delimita el estudio a alumnos de secundaria y preparatoria de entre 11 y 21 años, pertenecientes a cinco instituciones educativas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD), de los estados de Coahuila y Nuevo León, México.

Bajo los supuestos de que el modelaje educativo parental puede promover un desarrollo creativo proactivo, se utilizaron los instrumentos apropiados para la obtención de los datos de estudio, teniendo en cuenta una cosmovisión educativa filosófica fundamentada en la perspectiva bíblica y desarrollada en seis principios.

Antecedentes

La matriz y la dinámica familiar que se ha heredado del siglo XX y en el corto

transcurso que va del siglo XXI deja en evidencia una metamorfosis que involucra profundos cambios a nivel de la conformación familiar y la implicación de los padres en la educación de los hijos, entendiendo desde siempre a la familia como un núcleo primario en el que todo ser humano es partícipe. Esta familia que se gesta en torno a una pareja y sus hijos implica una convivencia intergeneracional, como lo señaló el informe de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1993).

Desde otra perspectiva, Álvarez (1982) considera a la familia como una institución que internaliza ciertos roles guiados por reglas o normas, constituidos en modelos familiares de comportamiento bien organizados, estables y duraderos que perpetúa la sociedad, siendo responsable de la procreación y socialización de los hijos, aunque esta última función también la asumen otras organizaciones que escapan al manejo familiar (escuela, universidad, asociaciones, etc.).

La vida familiar constituye provisión primaria de satisfacción a las necesidades básicas del hombre, tanto en los hijos como en los padres, siendo estos últimos quienes, a través de su vida en pareja, acrecentarán el apoyo emocional y el desarrollo integral en bien de sus hijos, que por su carácter dependiente, deben encontrar respuesta a sus necesidades para lograr un crecimiento y desarrollo adecuados (Sánchez, Hess, Gerthy y Weigert, citados en Quiroz, 2001). Es en este marco de desarrollo y crecimiento formativo personal que hacen eco las declaraciones de William James (padre de la psicología americana) y Frederick Taylor, ambos investigadores del estudio de las ciencias humanas, quienes a principios del siglo XX señalaron, como resultado de sus investigaciones independientes, que la mayoría de los seres humanos durante su vida solo alcanzan a desarrollar el diez por ciento de sus capacidades

(Rodríguez Estrada, 2011), hecho que evidentemente afecta el desarrollo de las competencias que requiere de cada individuo en el siglo XXI, el mercado laboral.

La familia cumple una función de intermediación al mantener y proyectar la vida humana e interpretar los requerimientos y aportaciones de los individuos hacia la sociedad y de esta hacia ellos. Por ello, el aprendizaje se constituye en un factor clave de la vida desde la plataforma familiar, mediante la formación para un servicio solidario, a la vez que racional y eficaz (Servicio Nacional de la Mujer, 1992, citado en Quiroz, 2001). Esto incluye el modelaje de adaptabilidad y flexibilidad en el tiempo, ya que la familia es una instancia de mediación entre los individuos y la sociedad (Cebotereu, 1997, citado en Quiroz, 2001).

Las relaciones familiares interactúan con las disposiciones de los hijos desde temprana edad, según lo expresa Richaud de Minzi (2005) a la vez que señala que la calidad de estas relaciones interpersonales les otorga habilidades comprobadas por investigaciones que determinaron que la calidez y la intimidad de parte de los padres se asociaban con un mayor intercambio verbal de los niños con sus padres y con un acrecentamiento a la hora del empleo de estrategias de acción ante un problema, dando como resultado que la percepción de un alto nivel de apoyo de parte de sus padres derive en una mayor adaptabilidad (Herman y McHale, 1993), aumentando la autovaloración, el sentido de integración social, la percepción de control y la efectividad de sus afrontamientos (Sandler, Wolchick, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997); por ello, resulta de vital importancia tanto el desarrollo como la percepción adecuada del estilo de relación parental vivenciado por los hijos (Richaud de Minzi, 2005).

En los estilos parentales de conducta o de crianza de los hijos, persisten

maneras regulares de interacción entre padres e hijos desde la niñez, y estas tienen un gran impacto en las actitudes, comportamientos y logros de los hijos. Los padres juegan un papel de preponderancia a la hora del desarrollo de la creatividad, ayudando a los hijos a integrar diversos tipos de inteligencia creativa, ya que esta se relaciona con el hecho de dar respuestas nuevas a los problemas de la vida cotidiana. Gracias a esta capacidad el ser humano crea productos nuevos, anteriormente desconocidos e idea nuevas soluciones para los problemas que emergen, no conformándose con lo ya establecido como solución sine qua non. La creatividad es entendida de alguna manera como una actitud ante la vida, fruto de una decisión, siendo la persona creativa alguien que está dispuesta a asumir riesgos, sin temor a equivocarse, ya que es capaz de aprender de sus errores y tomar decisiones justificadas (Sternberg, citado en de la Torre, 2008).

Estudios recientes efectuados en la etapa de la niñez, dan como resultado que la aceptación parental es un predictor positivo de la creatividad, siendo la disciplina laxa un factor inhibidor del proceso creativo del niño, además de determinarse una relación negativa entre la creatividad y el control patológico desde los estilos parentales (Krumm, Vargas Rubilar y Gullón, 2013).

Becedoniz Vázquez et al. (2005), al investigar factores de la problemática familiar, refieren la falta de utilización del tiempo libre a través de actividades creativas, y la ausencia en el control parental, como algunos de los elementos generadores de situaciones que dificultan la consolidación de una competencia positiva en los hijos y que de este modo no favorecen respuestas positivas en los ambientes significativos normalizados de la sociedad.

Es pues, de vital importancia el orientar a los padres en los estilos de crianza a

fin de generar la implementación de nuevos recursos que hagan factible una educación más eficiente, hacia diferentes alternativas creativas de desarrollo, que converjan en un crecimiento personal positivo de los hijos, en beneficio de la sociedad y acorde a las necesidades biopsicosociales y espirituales de la actualidad. Como lo vislumbrara el Papa Francisco en su visita reciente a la Universidad de Molice, donde subrayó que el trabajo ofrece dignidad al hombre, pero para tener éxito con visión al futuro es necesario ser creativos y creer en el Señor, que es el Dios de las sorpresas y quien invita a romper los esquemas, ya que una mirada abierta y más creativa ayuda a valorar mejor los recursos con los que se cuenta y permite un desarrollo fecundo que sepa respetar la creación, uno de los mayores desafíos de este tiempo (The Vatican–Español, 2014).

La preponderancia de la educación parental positiva, incluye el proporcionar a los hijos un ambiente adecuado para su sano desarrollo, así como el enseñarle el mundo y ayudarle a despertar su sensibilidad y criterio mientras se le señalan las diferencias, se los instruye en la tolerancia, y ayuda a resolver sus dudas, compartiendo el tiempo y corrigiéndoles con sabiduría, al darles la oportunidad de enmendar sus errores. Una educación parental que otorgue a sus hijos, fuerzas para levantarse y proyectar sus vidas, acompañándolos en cada paso, sin caminar por ellos, y gozando de la alegría y disfrute de los regalos de la vida, desarrolla y nutre el cuerpo y alimenta el espíritu, para posteriormente hacer una realidad el vuelo individual, fundamentado en una libertad responsable, según la descripción del Modelo de Parentalidad Positiva reseñado por Rodrigo, Máiquez y Martín (2010).

Planteamiento del problema

La propuesta de estudio evalúa la percepción de los hijos adolescentes en

relación al constructo conductas parentales, analizando los factores afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y normas-exigencias (forma inductiva, rígida e indulgente), tanto materno como paterno, y por otra parte el constructo creatividad en sus dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal. Se basa en el postulado de que existe una asociación derivada de las relaciones comprendidas en los factores afecto y norma-exigencia percibidas por los hijos (como producto de las prácticas educativas de los padres) entendidas como conductas parentales, que inciden en el nivel de creatividad en estudiantes mexicanos. Considerando que los padres se constituyen en los primeros facilitadores de creatividad, y esta puede transformarse a futuro en muy buena o muy mala, por ejemplo: al originar luchas de ego en las organizaciones a nivel profesional durante los procesos de interacción social en conexión con el entorno. Este trabajo pretende valorar la creatividad como proceso de educación parental formativo, de reflexión y acción que impulse la innovación y fomente la salud personal y profesional del individuo en la formación académica (Escuela de Organización Industrial, EOI, 2011).

Por otra parte, Gallego Ortega (1994) considera que en el área educativa, se comparte el papel del relacionamiento con la familia quien conforma por excelencia, el ámbito de las relaciones en función de un rol fundamental: el de la socialización de los individuos siendo una de sus tres consignas básicas, la función educativa, quedando de acuerdo con Álvarez (1982).

Arriagada (1997) señala que con los procesos de modernización, la familia no solo ha modificado su estructura, sino también sus funciones. En este contexto, Morín (1998) declara que existe una crisis de la “gran familia” constituida originalmente por

la red de apoyo de la familia extendida. A esto se suma que los medios de comunicación audiovisuales y la publicidad se han convertido, en importantes difusores de nuevos hábitos de trabajo, de pautas de consumo y de comportamientos, de distribución y uso del tiempo y de creación de opinión pública, jugando un papel regulador intenso en la vida cotidiana de la población, provocando cambios que comienzan a trasformar los procesos educacionales y la formación de las personas en los más variados ámbitos (Zambra, 1995).

En un entorno mundial competitivo, cargado de información y con acceso tecnológico cada vez más posible, el individuo tiende a indiferenciarse y debe aprender a pensar de una manera diferente. Se requiere, pues, tomar conciencia de que la creatividad es una conducta necesaria (aptitud o habilidad aprendida) en un sistema de información auto-organizado (de Bono, Castillo y Gaspar, 1969) donde las soluciones estandarizadas provistas en un modelo mental de pensamiento tradicional: apto para la elaboración de análisis, juicios, argumentaciones y aplicaciones de soluciones en situaciones normales, hoy, es muy limitado debido a los problemas que las tecnologías cambiantes proveen.

Ordóñez (2010) visualiza los cambios como inevitables y subraya que hoy en día todo lo que parece inalterable puede ser modificado radicalmente, aun donde la tradición presenta mayor arraigo, pues un cambio se impone y es multidireccional, dejando la tarea de analizar los resultados del mismo e identificar sus propiedades. Así, los padres como educadores primarios, tienen la responsabilidad de generar una plataforma mediática comunicacional entre los mensajes emitidos y los consumidos por sus hijos (receptores) de manera masiva en un mundo hipercomunicado. Es necesario

efectuar una evaluación multifactorial de las dimensiones del constructo creatividad con el objetivo de distinguir el tipo de habilidad creativa individual y asociarlo posteriormente con las conductas parentales percibidas por el hijo en su entorno socio-educativo y genérico.

En este contexto, hay quienes plantean la idea de que la escolaridad latinoamericana de hoy, en el contexto de conflictividad social, no siempre garantiza el conocimiento, ya que la realidad educativa confronta una disyuntiva entre la aprobación masiva del alumno como cliente y el desarrollo del aprendizaje como tal (Bernasconi, 2013). Por ello, la formación familiar toma especial importancia, con un auge de conciencia creciente (Brunstein, 2002) y en especial el modelo educativo parental positivo donde se destacan los términos como “seguir de cerca”, “acompañar” y “diálogo”. En este contexto de modelaje de conductas parentales positivas, expertos como Robinson (2010) aseguran que la creatividad se aprende de la misma manera que se aprende a leer y que la mayoría de los ciudadanos malgastan su vida haciendo cosas que no les interesan realmente, pero que creen que deben hacer para ser productivos y aceptados, logrando la felicidad laboral tan solo unos pocos, los que desafiaron la imposición de mediocridad del sistema.

De acuerdo con de Bono (1998), reconocido como autoridad mundial en el pensamiento creativo conceptual, un análisis crítico del pensamiento occidental tradicional permite rescatar el valor intrínseco en el constructo creatividad, en relación al aprendizaje entrenado y el conocimiento creativo valorativo, el pensamiento crítico y la efectividad ante la toma de decisiones. Este análisis revalorativo del pensamiento creativo conceptual, en el ámbito contemporáneo tiene consonancia con la necesidad promulgada de

acrecentamiento de una inteligencia cultural y social con metas hacia una revolución educativa del ciudadano del Siglo XXI, considerando la sabiduría ancestral del proverbio asiático 'El espíritu de cuando tenemos tres años vive con nosotros hasta que cumplamos los cien', teniendo en cuenta que el desarrollo temprano influye en el resto de la vida (Hensh, citado en AdonayComplexus, 2011). Dado que conforma una parte significativa del carácter del individuo desarrollado gradualmente ante las influencias educativas silenciosas del hogar, que constituye el fundamento sólido del sujeto en crecimiento, desde el punto de vista integral de White (1913), quien aconseja a los padres a criar a sus hijos con disposiciones y genios alegres, enseñándoles con bondad y afecto, y resume que la obra de la verdadera educación consiste en desarrollar la facultad de pensar y hacer, educando a los jóvenes para que sean pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres (White, 1984), coincidiendo con el concepto de Tatarkiewicz (1993) de que el hombre es creativo cuando no se limita a la confirmación, repetición y la imitación, sino que da algo de sí, no solo al hacer o pensar, sino durante el proceso de conformación de visión personal del mundo, o sea su cosmovisión.

En la actualidad, subyace la necesidad de dilucidar si las conductas parentales percibidas y la creatividad como competencia en función con la preparación para el mercado laboral del Siglo XXI, permiten una asociación significativa en hijos adolescentes, siendo estos los futuros autores creativos de la trama y urdimbre de mensajes de orden semiótico lingüístico y visual, de la cultura social mexicana que atañe a este estudio. Por ende, esta investigación tiene el propósito de analizar si los factores percibidos de afecto-comunicación, crítica-rechazo y normas-exigencias, tanto materno

como paterno, se asocian a la creatividad desarrollada en sus dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal, en estudiantes que cursan la secundaria y la preparatoria, en instituciones de la IASD en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el período comprendido entre septiembre y diciembre del año 2015.

Declaración del problema

Considerando la familia como primer y mayor agente educativo socializador e interventor en el desarrollo o limitación durante el aprendizaje de conductas (Schneider, Cavell y Hudgens, 2006), a través del problema de investigación, se pretende establecer características en común, presentes en las relaciones padres-hijos, focalizando la atención de manera puntual en sus expresiones cotidianas de afecto y norma-exigencia a través del tiempo, durante su ejercicio parental; donde los progenitores son vistos como promotores de espacios educativos del desarrollo de la creatividad en los hijos. De tal manera el problema planteado es el siguiente:

¿Qué combinaciones de los factores de afecto y norma-exigencia parentales explican los factores del constructo creatividad, en estudiantes de secundaria y preparatoria, que pertenecen a instituciones educativas de la IASD, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015?

Hipótesis de investigación

A continuación se presenta la hipótesis (H_i) de investigación:

H_i. Los factores afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y norma-exigencia (forma inductiva, rígida, indulgente), tanto materno como paterno, explican de manera significativa el constructo creatividad, en estudiantes adolescentes de secundaria y

preparatoria, que pertenecen a instituciones educativas de la IASD, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015.

Objetivos de la investigación

1. Analizar los factores afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y normas/ exigencias (forma inductiva, rígida, indulgente), tanto materno como paterno, y la posible explicación de los factores de la creatividad en tres de sus dimensiones.

2. Conocer la dimensión creativa propia del estudiante, objeto del estudio.

3. Identificar las conductas parentales del ámbito familiar de los estudiantes.

En la Figura 1 se presenta el modelo de estructura entre los factores que integran los constructos analizados en esta investigación.

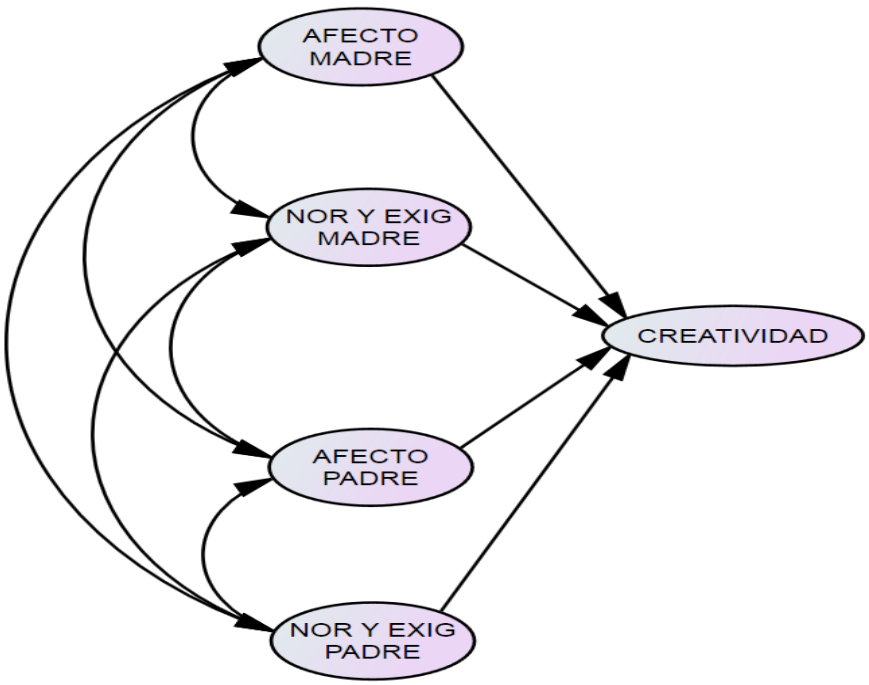


Figura 1. Modelo de estructura entre los factores.

Propósito de la investigación

El estudio se propone, con base en la percepción de los hijos, analizar características comunes en el quehacer parental a través de los factores: afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y norma-exigencia (forma inductiva, rígida, indulgente), pretendiendo identificar los recursos de creatividad presentes (en tres de sus dimensiones), en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria.

Se estima apropiado establecer la factibilidad de elementos que puedan ser considerados como factores de riesgo durante el ejercicio educativo parental y en pro del desarrollo creativo, asociados a los factores afecto y norma-exigencia.

Importancia y justificación del problema

El informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006) presenta el Índice de los Derechos de la Niñez Mexicana, que concibe tres etapas distintas de la vida de un niño, niña o adolescente: la primera infancia (de cero a cinco años), la edad escolar (de seis a 11 años) y la adolescencia (de 12 a 17 años). Entendiendo a la adolescencia como una etapa natural de cambios vertiginosos, que implica constante aprendizaje y riesgos, que hacen necesaria una política pública destinada a promover y facilitar la permanencia de los adolescentes con su familia. El aprendizaje, señala el documento, no solo tiene como protagonista al adolescente mexicano sino también a la sociedad, quien debe investigar, preguntar e innovar sobre los modos de apoyar efectivamente a los adolescentes, mientras experimentan, buscan nuevas sensaciones y cuestionan viejas visiones. Teniendo consciencia de que los riesgos en la adolescencia pueden ser mitigados o aumentados por la familia como parte esencial de su desarrollo vital y de aprendizaje, además de la escuela y la sociedad. Considerando

que los adolescentes aprenden a través de actividades que estimulen espacios para el encuentro, por medio de experiencias novedosas, masivas y creativas, durante el desarrollo de un aprendizaje orientado hacia la responsabilidad.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) y basado en las proyecciones del Consejo Nacional de Población, México en 2009 contaba con 37.3 millones de menores de 18 años, representando el 34.9% de la población total del país, de los cuales 19 millones corresponden a hombres (49.1%) y 18.3 millones a mujeres (50.9%). Y si se consideran las tres etapas en que se divide la niñez y adolescencia en México: 9.6 millones los niños menores de cuatro años, 17 millones los que tienen cinco y 12 años y 6.4 millones entre las edades de 13 a 17 años, teniendo en cuenta que la transición demográfica es la siguiente: (a) la población infantil (cero a 14 años) decrece desde el año 2000 y se espera que en el 2050 disminuya del 33.6 a 20.5 millones, mientras que se estima que los jóvenes a partir del 2011 (de 15 a 24 años), pasarán de 20.2 a 14.1 millones.

En el informe actualizado de UNICEF (2012), el organismo especializado, se propuso sentar las bases para la formación de ciudadanos activos y comprometidos, con el fin de alcanzar un crecimiento más equitativo, durante el desarrollo de las sociedades. Al respecto, subraya que además de atender a los aspectos éticos y legales, la inversión en niños y adolescentes es de vital importancia desde el punto de vista económico, a fin de asegurar no solo el bienestar familiar inmediato, sino la cohesión, productividad y desempeño económico de la sociedad en un futuro próximo. Entendiendo el desarrollo del capital humano como un proceso dinámico que inicia durante la educación familiar temprana, donde la estimulación cognitiva influye de manera

decisiva en las posibilidades futuras en el desarrollo del potencial demostrado por Young, y que los efectos perduran en el ciclo vital posterior como lo constató James Heckman; pero que ya Mincer en 1958 había considerado, al analizar las diferencias entre el tipo de educación de los individuos y sus logros salariales. Así como Schultz empíricamente demostró en la primera mitad del siglo XX, que la formación juega un papel de relevancia en el aumento de la productividad y el crecimiento económico futuro. De tal manera que el crear políticas de inversión social adecuadas en la infancia y adolescencia: (a) fortalece el carácter inclusivo y democrático de la sociedad, al desarrollar la cohesión, y (b) prepara para el mercado laboral, si se considera un enfoque integral a la hora de invertir en las áreas del capital humano infantil y adolescente.

Como una de las investigadoras más destacadas en el tópico juventud mexicana, la doctora Patricia Andrade Palos (Cuerpo Académico de Cultura y Personalidad, CACyPMx, 2014), en una entrevista registrada en el canal Youtube sobre el desarrollo positivo en los jóvenes, describe un nuevo paradigma teórico para ver al joven, que no se basa en los factores de riesgo en los jóvenes, sino en el desarrollo de las fortalezas de estos. Mencionando que, a diferencia de los autores norteamericanos que identifican 40 fortalezas, de las cuales 20 se denominan internas y 20 externas, en México, se llevó a cabo una investigación donde los adolescentes señalaron cuatro fortalezas internas y cuatro fortalezas externas. Siendo las fortalezas internas, dichas en el lenguaje propio de los mismos jóvenes mexicanos: (a) cuida tu salud, (b) aprende a tomar decisiones, (c) genera en ti mismo un sentido de responsabilidad, (d) practica una religión. Y las fortalezas externas: (a) la familia, (b) los grupos de pares, (c) los amigos,

y (d) la supervisión de padres a hijos. La investigadora señala que la nueva propuesta focaliza su atención en una formación parental que no solo proteja de posibles conductas de riesgo sino que permita tener resultados positivos al desarrollar propósitos, empatía y conducta cívica en los niños, adolescentes y jóvenes, a fin de que sean productivos para sí mismos y la sociedad. Instaurando un ejercicio educativo de fortalecimiento dirigido en primer término a los padres, con la encomienda de que estos fortalezcan a sus hijos en lo que les falta, a título individual, promoviendo la prevención de problemas y factores de riesgo, y la concientización y fortalecimiento positivo ante la toma de decisiones.

Es por ello que la finalidad primordial de este estudio es conocer la posible asociación entre la percepción de los hijos adolescentes de los factores comprendidos en los constructos afecto y norma-exigencia, tanto materno como paterno y los factores del constructo creatividad en sus dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal, presentes en estudiantes de secundaria y preparatoria, entendiendo la creatividad como la competencia más requerida por el mercado laboral del Siglo XXI. Esta finalidad halla justificación en el hecho de que tanto el análisis de los conductas parentales y su percepción por parte de los hijos, como el constructo creatividad, aunque son origen de múltiples aportaciones y conclusiones, no acaban de clarificar la vinculación entre sendos constructos a través del tiempo. Sin desconocer que hay cierto acuerdo internacionalizado en los resultados obtenidos en investigaciones sobre los efectos de la parentalidad en el desarrollo de la formación creativa de los niños, ya que el contexto que rodea a una persona es esencial para el desarrollo de la creatividad durante la infancia, hallándose que los aspectos del ambiente que más favorecen la creatividad

son (a) la ausencia de obstáculos, (b) la disponibilidad de recursos, (c) la exposición a una variedad de modelos en la niñez, (d) el reconocimiento de las conductas creativas y (e) un ambiente familiar y social que fomente el individualismo (Huidobro, 2002).

En tanto el campo de estudio de la creatividad se ha convertido en una instancia de constante análisis en diversas áreas del conocimiento, cautivando el interés de grandes personalidades desde el siglo XX, como Freud, Jung, Froom, Maslow, Rogers, May, Kelly, Cattell, Eysenck y Skinner, entre otros (Feist, 1998) al presentar la dificultad de hallar un común denominador según Landau (citado en Krumm, Vargas Rubilar y Gullón, 2013) a efectos de un análisis histórico, respecto a las teorías y enfoques psicológicos sobre la creatividad, dando como resultado un vasto, polifacético y babélico campo explicativo del constructo, según Romo (1997), existente entre la delimitación de los términos que definen la creatividad y las diferenciaciones posibles de estos .

Los investigadores Sternberg y Lubart (citados en Chacón Araya, 2005) presentan dos enfoques relacionados al entorno y a la creatividad presentados a continuación:

1. El entorno positivo, que implica el desarrollo de la creatividad basado en estímulos adecuados y un apoyo consistente y que los autores consideran que puede ser utópico.

2. El entorno negativo, propio de entornos difíciles y/o represivos, donde también puede desarrollarse la creatividad, dado que el ser humano es motivado ante los obstáculos que se le presentan. Y en este contexto, desde el punto de vista familiar, Monreal, menciona que predomina la interpretación de que, un ambiente familiar creativo conlleva el favorecimiento de la creatividad en los niños, y su ulterior desarrollo de

adultos, dado que la familia es el primer y principal agente que obstaculiza o favorece el desarrollo creativo, al transferir al niño herramientas, signos y símbolos de su cultura, que potencian o limitan los procesos creativos, si se trata de adoptar estereotipos culturales (Chacón Araya, 2005).

La bibliografía de referencia, permite valorar la importancia de las conductas parentales a través de las expresiones de afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y norma-exigencia (forma inductiva, rígida, indulgente), y la percepción por parte de los hijos, a la vez que subraya la delimitación del constructo creatividad, ahondando en una terminología pertinente y actual que destaca el aporte de una planeación educativa positiva intencionada, a fin de lograr procesos formativos en la toma de decisiones creativas cotidianas, que trasciendan a la niñez, con vistas a la participación social constructiva ciudadana, por medio de la producción ejecutiva de aportaciones innovadoras de relevancia científica. Entendiendo que la educación que promueve la creatividad cuenta con la característica de tratar al otro como persona, propiciando la independencia y modelando roles creativos que impulsan la creatividad de los niños por medio del ambiente educativo (Chacón Araya, 2005).

Por lo tanto, aunque se ha escrito mucho sobre el tema de la conducta parental, así como se han publicado una diversidad de concepciones acerca del concepto creatividad, no se ha llegado a definiciones que hayan agotado la temática, e incluso, en los últimos años el tema ha quedado relegado, por lo que abordarlo es de suma importancia y actualidad, ya que su análisis está justificado en el hecho de propiciar ambientes familiares con conductas parentales que desarrollen individuos calificados para una sociedad que requiere de profesionistas creativos con acentuación proactiva y que

subraya la necesidad de desplegar el potencial creativo personal en aras de la adaptabilidad e innovación (Rodríguez Estrada, 2011). Como bien señala de Bono (1998), la sociedad y la estructura educativa es actualmente de orden comunicativo, no creativo, al poner énfasis en el hecho de que el conocimiento útil alcanzado sea asequible, sin adentrar en el tema del desarrollo de las nuevas áreas cognoscitivas y dar énfasis al desarrollo del pensamiento lateral. En este contexto, Robinson (2010) propone un cambio de paradigmas educativos que otorgue tanto a niños como a adolescentes la vivencia de una experiencia donde el enfoque, el entusiasmo y la vida interior despierten la capacidad esencial para la creatividad, implícita en las habilidades del pensamiento divergente, a fin de fomentar la concepción de ideas originalmente valiosas, que son producto de la creatividad, en un hábitat que permita la colaboración, como fuente de crecimiento sostendida por el apoyo de grupo contextual.

Por otra parte, Fuster (2014), quien considera a la creatividad como hija de la libertad, subraya el aporte de la neurociencia a la hora de clarificar que ambas se basan en la actividad de la corteza prefrontal o asociativa del lóbulo prefrontal, última en desarrollarse en los individuos. Y objeta, el cerebro no es un ordenador que procesa la información de modo serial y al que se accede por dirección, sino que una analogía más correcta sería el internet, ya que su acceso es por asociación, por contenido, por percepción, por memoria, por asociaciones externas y de contexto, dando como resultado la creación de circuitos cerebrales a partir de la nueva información que se recibe y se filtra de acuerdo con las experiencias. En cuanto a la libertad para crear, esta corteza trabaja para el futuro inmediato y remoto, determinando el quehacer ya que es ejecutiva y al mismo tiempo, elemento predictivo y adaptativo.

En cuanto a la conveniencia e implicaciones prácticas, el estudio pretende consolidar recomendaciones para la generación de una cultura educativa enfocada en el ejercicio parental como facilitador del desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que esta es considerada la competencia número uno en el ámbito de mercado laboral del Siglo XXI, y pieza esencial de una realidad que presenta problemas crecientes y de complejidades que se acrecientan. En este contexto, se señalan a la comprensión, la confianza, la responsabilidad, la sistematicidad, la provisión de estímulos y conductas imaginativas, como rasgos del liderazgo creativo generador de interacciones entre los miembros que constituyen un equipo o grupo, mejorando la habilidad para la resolución de problemas y el alcance de metas. Ya que se necesitan líderes que liberen el potencial creativo humano, tanto en el campo de la vida social como personal (Yentzen, 2003).

Enmarca este estudio, la certeza de que el estamento educativo de la IASD, a nivel nacional e internacional, considera a la educación familiar y académica como una prioridad, y factor fundamental en la formación de sus miembros como líderes hacia la comunidad local, la comunidad eclesiástica y la sociedad toda. Hoy en día, la Iglesia Adventista mundial cuenta con aproximadamente 15 millones de miembros en más de 200 países y opera más de 7,883 instituciones en 148 países con 1,7 millón de estudiantes. En el nivel de enseñanza primaria, se cuentan con 5,815 escuelas, y en el nivel de enseñanza secundaria y preparatoria con un total de 1,908. Además suman 48 las escuelas técnicas y 112 las instituciones de enseñanza superior, con un total de 89,481 de educadores y 1,758,737 de alumnos en total (Schulz, 2013).

El Gobierno del Estado de Nuevo León, México, coincide en su apreciación

en pro de la educación, asegurando que invierte la mitad de su presupuesto en este rubro, según el Informe de las Estadísticas al 19 de octubre de 2014 del Gobierno del Estado de Nuevo León (2014) y declarando que 30% de los habitantes de Nuevo León, México son estudiantes, habiendo más de 30,000 estudiantes en 150 escuelas técnicas superiores y 100,000 en las universidades. Mientras que en el nivel preescolar hay casi 200,000 niños inscritos; 509,835 en el nivel primario, y 219,326 en el nivel secundario, donde el 61% de los estudiantes del tercer año de secundaria, esperan llegar a la licenciatura. Registrándose 31,994 en el nivel técnico medio y 100,554 en la preparatoria, mientras que 117,851 cursan la licenciatura y 12,020 el posgrado, según el mismo informe. Correspondiendo el número de escuelas de preescolar a 2,647; 2,567 primarias, 821 secundarias y 278 preparatorias en todo el Estado.

Mientras que el Gobierno del Estado de Coahuila de Zaragoza (2012), en la publicación del Programa Estatal de 2011-2017, considera necesario el fortalecimiento en el ámbito de la enseñanza y los aprendizajes, a fin de alcanzar los estándares de competitividad que el mundo actual exige. Considerando que el involucramiento de las madres y los padres de familia en la tarea educativa, es fundamental, al asumir su función como parte integrante del proceso formativo educativo y el apoyo que requieren sus hijos. Y en este contexto, el diseñar, construir y validar indicadores de desempeño de docentes, directivos y padres de familia, es fundamental para la obtención de resultados confiables, que serán utilizados para definir el modelo de gestión educativa futura en el estado.

Siendo el resultado estadístico de inscripciones al sistema educativo estatal de Coahuila en 20011-2012, según los niveles educativos: (a) educación preescolar

59,800 (49.7%) niñas y 60,365 (50.2%) niños; (b) educación primaria 178,642 (49.0%) niñas y 185,943 niños (51.0%); (c) nivel de secundaria 73,762 niñas (49.6%) y 74,770 niños (50.3%). En educación media superior el 49.5% de la matrícula son mujeres y el 50.50% son hombres y en educación superior, de la inscripción en escuelas normales y licenciaturas 38,993 (46.9%) son mujeres y 44,020 (53.0%) son hombres.

Por otra parte, y sumándose a la oferta educativa en México, la IASD lidera en el Estado de Nuevo León y Coahuila las siguientes escuelas del Noreste: ISAR con 474 alumnos que abarca los niveles preescolar a secundaria en Montemorelos. El IVS ubicado en Monterrey, con 278 alumnos en los niveles preescolar a preparatoria. El IVS Cumbres, con 72 alumnos del nivel preescolar a primer año de secundaria. El IVS Apodaca, ubicado en la ciudad del mismo nombre, con 56 alumnos solo del nivel primario y el Colegio Juan Escutia, en Saltillo Coahuila, que cuenta con 247 alumnos en los niveles preescolar a secundaria (Marco Antonio Arcos, Comunicación personal, 28 abril de 2014).

Limitaciones

La cantidad de factores considerados relevantes durante el proceso de formación educativo familiar parental, en relación al desarrollo del constructo creatividad es de carácter ilimitado y conlleva a considerar la real imposibilidad de controlar y observar todas las variables involucradas. Además de entender que pueden coexistir diversos factores relacionados con el tema en estudio que quedaron sin observar, tales como el promedio de calificación del sujeto y estado civil, entre otros.

En resumen, el presente estudio se limitó a explorar un entorno específico que analiza si determinados factores implícitos en el ejercicio de conductas parentales,

brindan la posibilidad de llevar a cabo una asociación con la dimensión creativa del estudiante adolescente; tomando en cuenta únicamente las variables percepción de afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y norma-exigencia (forma inductiva, rígida, indulgente), tanto materno como paterno, y la creatividad en sus dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal.

Delimitaciones

Este estudio se realizó en estudiantes adolescentes pertenecientes a instituciones de la IASD en los estados de Nuevo León y Coahuila, México: el IVS Cumbres (Grupo 1), el instituto ICF (Grupo 2), IVS (Grupo 3), el CJE (Grupo 4), y el ISAR (Grupo 5) teniendo en cuenta el género y la edad (entre 11 y 21 años). Entendiendo que los alumnos que conforman la población de las instituciones mencionadas pertenecen específicamente al nivel educativo denominado secundaria y preparatoria.

Cabe destacar que aunque la investigación pudo haber sido proyectada como un desafío longitudinal, se optó por adoptar un análisis transversal, en atención a restricciones de tiempo, y se analizan los resultados obtenidos estrictamente en estudiantes de los niveles de enseñanza secundaria y preparatoria, representantes de Instituciones de la IASD en los estados de Nuevo León y Coahuila, México.

Supuestos

Este estudio se basa en supuestos, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. La creatividad puede ser promovida mediante un ejercicio parental que conduzca al desarrollo creativo por medio de actitudes formativas fruto del pensamiento divergente-convergente, fomentados en un ambiente de afecto, comunicación y límites

claros.

2. El modelaje educativo familiar de conductas parentales debe proporcionar a los hijos un desarrollo creativo proactivo con que puedan hacer frente a su desempeño profesional.

3. Los instrumentos utilizados en este estudio se consideran los apropiados para obtener la información y los datos para el estudio.

Trasfondo filosófico, educación y creatividad

Parados en el umbral del siglo XXI, debe examinarse la pasión del secularismo, la nueva religión que se basó en la fe en el hombre, en el futuro y sobre todo en el progreso, y que dio origen al hombre vacío, solo e infeliz, actual. Aunque no lo supieran, los secularistas tomaron la fe mesiánica en la redención del hombre y del mundo profetizado por Isaías, que habla de “nuevos cielos y nueva tierra” y la vistieron de modernismo, universalismo y evolucionismo (Barylko, 1995). En la actualidad se convive con sistemas económicos inhumanos, modelos de pensamiento filosófico y científicos ateísticos, todos ellos manifestaciones del materialismo, y esta ambigüedad en la búsqueda de lo trascendente se denota en el desplazamiento de la creencia inconsciente de Dios, y en la supremacía del sistema intelectual como lo absoluto o trascendente total y definitivo. Esto hace que los individuos carezcan del redescubrimiento de sus dimensiones humana y espiritual (Castillo Ruiz, 2004).

Jean Baudrillard, teórico de la nueva pantalla (el monitor del ordenador) describe no solamente un público que tiene la mente ausente como señaló Benjamín, sino que está ausente, perdido en sus propias imágenes, absorto en sus propias terminales. Analizando esta autoseducción, el filósofo francés predijo que el exceso de información

que llega es una especie de electrocución, que produce una especie de cortocircuito continuo en el que el individuo quema sus circuitos y pierde sus defensas. Los padres y los educadores navegantes corrientes de la red tendrán que decidir si el ciberespacio es verdaderamente una nueva forma de ausencia y mal transparente o por el contrario, un lugar para la exploración sensorial creativa, inteligente y beneficiosa, ante la relación colectiva (Freeland, 2005).

El análisis de conceptos profundos de espiritualidad, religiosidad y trascendencia, es fundamental en la vida de quienes participan de la labor formativa educativa en su calidad parental o docente, ya que el origen de las fuentes de inspiración de las que se nutre el ser humano y su actitud dará como resultado un producto creativo de consumo que llevará intrínsecamente una connotación proveniente de la fuente inspiradora, y un propósito en beneficio de la cosmovisión que originó tal creación, más allá de que se esté consciente o inconsciente de ello. De tal manera que, para Kandinsky (2000), el sujeto creador pierde su espíritu si el énfasis se pone en la realidad de la materia dura o reproducción de los objetos como última meta, y se olvida el qué del proceso creativo, y lo valioso de su carácter interdisciplinario, pues actúa sobre la sensibilidad y solo puede actuar a través de ella. Dado que la medida y el equilibrio no están fuera del individuo sino dentro y son parte de su tacto personal que obedece a las leyes de la necesidad interior, que se pueden calificar de anímicas, pues la intuición innata durante el ejercicio creativo es un talento evangélico que no debe enterrarse, pues de lo contrario, el sujeto que no hace uso de sus dotes no es más que un esclavo perezoso, según su análisis.

En este contexto, las producciones de MTV han sido un ejemplo descriptivo

contemporáneo de dominio en las fuerzas del mercado y promoción de valores asemejados y monoculturales, salvo excepciones, que pasaron a formar parte del ámbito cultural familiar, incidiendo en la formación de los hijos, especialmente en la etapa de la adolescencia. Difícilmente podrían creer Benjamín o McLuhan que la MTV haya facilitado una participación democrática y fomentado la conciencia crítica de los espectadores de todo el mundo reunidos en una auténtica aldea global, por el contrario, amenaza homogeneizar el mundo convirtiéndolo en una zona comercial suburbana de Norteamérica, donde la combinación de palabras e imágenes de los hipervínculos confunde las distinciones básicas entre lo verbal y lo visual, el lado izquierdo del cerebro y el derecho y obliga a preguntarse como sociedad, si su hombre desencarnado posee una conciencia integral (Freeland, 2005).

Queda claro que las experiencias humanas han cambiado significativamente en esta era postmoderna, ¿se está perdiendo algo durante la reproducción y el consumo masivo cotidiano, tanto en los hogares durante el modelaje de conductas parentales, como en el ejercicio áulico formal? Este estudio revaloriza la creatividad en relación al aprendizaje familiar entrenado y el conocimiento creativo valorativo, el pensamiento crítico y la efectividad ante la toma de decisiones (de Bono, 1998), considerando que todo constructor de signos creativos, innovador y eficiente, debería transitar la búsqueda de una experiencia que le permita intuir algo del pathos, sentimiento antepuesto al logro, con el que Dios contempló la obra de sus manos, al ser participantes del desarrollo de los procesos psíquicos creativos, en pro de una sociedad plagada de desafíos en el ámbito de la creatividad (Juan Pablo II, 1999). Con el fin de concretizar la meta propuesta desde la Cosmovisión de la IASD, que enfatiza la imperiosa necesidad de

educar a los jóvenes para que sean pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres (White, 1984) a sabiendas de que esta responsabilidad subyace en la célula madre del hogar y en cada uno de los participantes conscientes del sistema dinámico que lo conforman.

Según el neurocientífico Takao Hensch, los resultados en las investigaciones en roedores, efectuados por Michael Mini, corroboran que también en la naturaleza existen relaciones de cuidado parental positivas y negativas, y que al cuantificarlas puede observarse que el efecto del ejercicio de relacionamiento parental cotidiano se halla por encima de los factores genéticos, produciendo un impacto que da como corolario un cambio epigenético (AdonayComplexus, 2011). De esta manera, las experiencias en las primeras etapas de la vida, dejan una huella permanente en el cerebro. Esto lleva a reflexionar en las sabias palabras del Rey Salomón, quien por inspiración divina ha perpetuado una promesa que en español versa: “Instruye al niño en su camino, y cuando fuere viejo no se apartará de él” (Proverbios 22:6). Pero, según el doctor Pablo Rotman (comunicación personal, 10 de junio de 2015), pastor adventista de origen judío y especializado educador internacional, al efectuar un análisis del texto en el hebreo original, se lee literalmente: "al pi derejo" en la boca de su camino y esa es una imagen que indica el comienzo de su camino, o sea sus primeros años de vida. Lo que confirma, la importancia del modelaje de conductas parentales positivas durante la formación del carácter del niño. Incluso la traducción “no se apartará de él”, encierra un significado original más profundo que correspondería a “no se olvidará de él” (de Paiva, comunicación personal, 03 de junio de 2015). Como colofón del análisis filosófico, en lo que atañe a los conceptos educación, creatividad y familia,

a continuación se presenta el resultado de un estudio bíblico sistemático, con el fin de ahondar en la temática bajo una cosmovisión netamente cristiana.

Una perspectiva bíblica de la creatividad

Ser promotores de ambientes efectivos de aprendizaje creativo, durante la formación de los hijos como nuevos ciudadanos con características multi e inter-culturales, es uno de los retos más significativos de la educación cristiana parental actual; dado que, como mediadora pedagógica, se espera que la educación parental con base bíblica, desarrolle en los hijos una consciencia ciudadana crítica, responsable y creativa. En este contexto, White (1984) subraya con énfasis intencionado, que la verdadera educación desarrolla en los jóvenes la capacidad de ser pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros, pues reconoce que estas características les son propias a los líderes que asumen la dirección en empresas que conllevan grandes responsabilidades, al ser seres humanos fuertes para pensar y actuar, que a través de su amplitud de mente, poseen claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones, convirtiéndose en amos y no esclavos de las circunstancias.

El paradigma que oriente la vida de los padres, constituye una influencia determinante en la cosmovisión del individuo en formación, dado que el pensamiento, sentimiento y el actuar o manera de ser del niño o adolescente, se reflejará en las acciones de convivencia en sociedad. El permanente diálogo entre la coherencia y la apertura, requiere flexibilidad parental y presupone la aceptación del “otro”, a saber, el niño o adolescente, bajo su cuidado y desarrollo formativo y educativo de calidad, en un mundo globalizado de constante evolución tecnológica y desafiantes relaciones internacionales, que amerita el desarrollo creativo e integrativo, de corte holístico, del

ser humano en las áreas espiritual, física, cognitiva y emocional (afecto), a fin de reconstituirlo como creación a la imagen de su Hacedor.

¿Qué dice la Biblia acerca del proceso creativo? ¿Cuál es el papel de los padres como agentes del desarrollo creativo integrador en la vida de sus hijos, hoy?

Principio 1: La Biblia define la elocuencia espiritual del acto creativo. La presencia divina como fuente de creatividad suprema, emerge desde el mismo principio en la narrativa bíblica de Génesis, que lo describe así: “La tierra estaba desordenada y vacía, las tinieblas cubrían el abismo, y el soplo *(ruah)* de Dios se cernía sobre las aguas”. Dios - Elohim, de la forma del plural en hebreo, (Barylko, 1995), en la Persona del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo, estaban presentes en el alba de la creación, y obraron el misterio de la construcción suprema de lo “Tob” (vocablo hebreo): de la belleza, de lo bueno en gran manera, de lo totalmente acabado y perfecto, originado por el poder glorioso del Verbo Divino que como verbo es formulación de acción y vida.

En Génesis, capítulos 1 y 2**,** Dios se presenta al ser humano como el autor original de toda la creación innovadora que puede apreciar, formando los elementos de la tierra como un “artista” lo haría frente a un lienzo en blanco, ya que los primeros tres días se concentra en sentar las bases y conformar el escenario que luego va completando. Desde el cuarto día en adelante, las lumbreras, los animales y la fructificación de las plantas son piezas claves para el corolario final, donde el Creador decide formar su máxima obra maestra ingenieril, un ser a su propia imagen y semejanza.

La Parashá Vayechulo contenida en Génesis 2:1-3, esconde en el hebreo original una de las claves primordiales para ejercer el pensamiento proactivo como hijos de Dios, ya que muestra al Creador durante su ejercicio de la Beria o confección de un

nuevo orden de existencia de las cosas y asegura textualmente “Asher bara Elokim la ´asot” que Dios creó para hacer, dando a entender que el ser humano recibió de su Hacedor la capacidad intrínseca de hacer, crear, reformular, de ahí en más basándose en los principios, pautas y reglas implícitos en la creación, como comisión de vida según lo describe Steinsaltz (2014) al formular sus conceptos sobre creatividad en la vida contemporánea.

Aunque la distancia entre la experiencia de Dios Creador y los creativos contemporáneos que conjugan elementos finitos es muy considerable e insalvable, dado que Dios Boreh (crea de la nada o ex/ab nihilo) y el hombre Yotzel (verbo en pasado) restaura lo existente, lo moldea, lo cambia y lo perfecciona, hay un sentimiento o “pathos” interior en común, que es reproducido en el mismo acto de la producción innovadora (Juan Pablo II, 1999), quizas por ello, muchos de los creativos consideran como “hijos” a sus obras. Esto conduce a los siguientes interrogantes: ¿Es este sentir una oportunidad de captar algo del sentimiento de Dios, al crearnos? ¿Puede entonces el ejercicio creativo significar una herramienta de crecimiento espiritual teniendo en claro “Quién” es la fuente de origen válida de inspiración y cuáles son sus medios didácticos? ¿Se despliegan ejemplos de creatividad aplicada, al transitar las páginas sagradas?

En Génesis 3:21 Dios actúa como diseñador, vistiendo con pieles a sus criaturas, conformándose en el primer gran diseñador de la moda humana y de cada faceta de la vida de los seres creados. Mientras que en Génesis 6:9-22 Jehová es el que elabora el diseño arquitectónico de una embarcación que sobrepasó a todas las construidas en la historia de este mundo, a pesar de que tuvo que enfrentar el mayor cataclismo

que sufriera este planeta, hasta la actualidad; Noé, entonces, representa a cada hijo de Dios que inspirado por el Espíritu de Dios, construye, produce e innova, guiado por el Divino Diseñador.

A continuación, el libro de Éxodo inicia con el diseño de un decreto faraónico que contrasta con el humilde pero poderoso diseño artesanal del capítulo 2, fruto de manos femeninas, la arquilla de juncos calafateada con asfalto y brea, que colocó Jocabed en el carrizal a orilla del rio Nilo. Una pequeña arca que encerraba un precioso tesoro: un bebé a imagen y semejanza de Jehová que cual un arma poderosa de salvación, conmovió con sus lágrimas a la princesa egipcia y le robó el corazón. Fue esta historia, llevada a la cinematografía de Hollywood, que se ha transformado en una obra maestra considerada como un clásico de todos los tiempos.

Moisés vive un encuentro personal con Jehová, en el capítulo 3, y recibe un llamamiento y pruebas del poder de Dios en el capítulo 4, mientras mantiene en su mano, un cayado de pastor que se transforma en instrumento de milagros y maravillas. Cada padre e hijo cristiano debe contestar a la pregunta ¿qué tienes en tu mano? formulada por El Señor mismo, así como lo hizo el profeta, entonces; y con la unción del Santo Espíritu de Dios, ser así capacitado para ejercer con su propia vara (Éxodo 4:2; 7:9), el designio de lo Alto, como testigos de Adonai.

En los capítulos subsiguientes se describen los acontecimientos previos a la salida de Egipto, por parte del pueblo de Israel y en el capítulo 13:17-22 se puede ver a un Dios ingeniero-diseñador de una columna de nube y una de fuego como estandartes de la muchedumbre en éxodo. Los capítulos 14 y 15 relatan el cruce del Mar Rojo y el performance musical que lideró María, la hermana de Moisés. Más adelante,

en el capítulo 16, puede verse a Jehová como grand cheff celestial, diseñando un menú especial para el pueblo y dando las instrucciones de su consumo y las contraindicaciones ante el abuso del producto. Entonces, agua sale de la roca, en un acto creativo hidroingenieril por parte de Dios en el capítulo 17 y en el capítulo 20:1-26 se describe una aparición del mismo Creador, a viva voz, como fiel comunicólogo, cuyo mensaje fue tan potente como su Presencia.

En la Parashá Itró, de la Quinta sección del libro Shemot, la Torá presenta a Hashem (Dios) declarando “No habrán para ti, otros dioses ante a Mí” (Éxodo 20: 4-6/ Deuteronomio 5:6-10), pudiendo interpretarse como ¡No los hagáis para vosotros!: “en Mi reemplazo o precedentes a Mí”, lo que da a entender que no soportaría la presencia o el culto a otras deidades “junto a Él” y en Éxodo 20:18-26 y Deuteronomio 5:22-33 la Torá dice: “Y todo el pueblo veían las voces”, lo que hace pensar que aunque las palabras no se ven sustancialmente, debido al ambiente creado por la Presencia de Dios en el Monte de Sinaí, el pueblo atestiguó fantásticos efectos audiovisuales (Soae, 2008) en ocasión de la entrega de los Diez Mandamientos, escritos por el dedo de Elohim en material pétreo según Éxodo 31:18; 32:1-19. Luego describe Éxodo 32:16 que Dios mismo fue el escriba-escritor de la primera versión “las tablas eran obra de Dios y la escritura era escritura de Dios grabada sobre las tablas” y en la segunda versión Éxodo 34:1, 2 y Deuteronomio 10:1-2 presenta que las tablas de piedra fueron labradas y alisadas por Moisés y Dios las escribió, para luego ser guardadas en al Arca del Pacto, obra también de Bezaleel como director creativo, según Éxodo 37:1.

Se llega así a Éxodo 25:1-9, que tiene un relato paralelo en Éxodo 35:4-9, donde se describen las ofrendas para el tabernáculo. A continuación, Éxodo 25:10-30 y

37:1-9 habla del arca del testimonio y su construcción, al presentar al Creador como arquitecto y diseñador de interiores en trabajo conjunto con el CEO Moisés (Chief Executive Officer o director ejecutivo). En Éxodo 25:31-40 y Éxodo 37:17-24 se menciona el candelero de oro y sus detalles; le sigue la descripción del tabernáculo en Éxodo 26:27 y Éxodo 36:8-38 y elementos como el altar de bronce (Éxodo 27:1-8; 38:1-7), el atrio del tabernáculo (Éxodo 27:9-19; 38:9-20), el aceite de las lámparas y el pan de la proposición (Éxodo 27:20-21; Levítico 24:1-9) y las vestiduras de los sacerdotes (Éxodo 28:1-43; 39:1-31), donde una vez más Dios mismo se presenta como el diseñador de vestuario, especialista en la teoría del color, dando instrucciones específicas de los materiales a ser utilizados y el uso adecuado de los atuendos.

Cabe destacar que, un color sobresaliente en el Antiguo Testamento es el que hoy se relaciona con el color del poder, en referencia al púrpura como el color más preciado. Dios indica a Moisés cuáles han de ser los colores del velo del templo y de las vestiduras sacerdotales: púrpura azul, púrpura rojo y rojo escarlata bordados en oro. Los púrpuras azul y rojo provienen de distintas variedades de moluscos y sus tonos variaban según las sustancias secretas que se les añadía. El rojo escarlata, el segundo color más costoso de la antigüedad, sería el rojo carmesí, pero hay que aclarar que los traductores de la Biblia al alemán no son unánimes sobre cómo es el color púrpura y en las traducciones recientes se describen como “rojo, azul y carmesí”, señalando una hipotética diferencia entre el rojo y el carmesí. Mientras que en la Biblia en alemán actual también se utiliza púrpura como equivalente de violeta (Heller, 2011).

En Éxodo 29:38-46, Jehová da las instrucciones para un ritual o performance a ser ser llevado a cabo dos veces al día (ofrendas), con el uso de elementos alimenticios

que denotan su cercanía intencional con el ser humano en este evento cotidiano de comunicación efectiva: audiovisual, olfativa y gustativa; de sanación emocional, física y espiritual. En Éxodo 30:1-10 y 37:25-28, Dios continúa dando datos exactos para la construcción del altar del incienso e instruye sobre su uso; en Éxodo 30:17-21, se presentan los materiales y características de la fuente de bronce y se especifica todo lo relacionado con el aceite de la unción y el incienso en Éxodo 30:22-38, cual célebre perfumista.

Éxodo 31:1-11 y 35:30-35 son pasajes que dejan en claro que el Espíritu de Dios es el que otorga el don de la creatividad aplicada. El relato histórico que tiene por protagonistas a Bezaleel y Aholiab no deja lugar a dudas de que el Espíritu Santo es quien otorga *sabiduría, inteligencia y ciencia* y capacita en todo arte para proyectar diseño y para trabajar con metales y piedras preciosas para trabajar con toda obra de madera y labor ingeniosa y de invención. Los padres, al leer este texto pueden vislumbrar la importancia de reconocer a Dios (Proverbios 3:6) y de guiar a sus hijos en el proceso que conlleva el gozo de buscar y recibir la unción del Espíritu Santo, al desarrollar el carácter por medio del ejercicio de la creatividad aplicada en el santo ministerio que cada uno fue llamado a ejercer.

En este contexto, Isaías 3:3 contiene un mensaje muy valioso, pues muestra a Dios deseoso de que el ser humano no carezca de la oportunidad de esta bendición tan especial, recordando que la desobediencia dará como fruto amargo la pérdida de dones como los de la sabiduría y la creatividad aplicada en el ámbito estético, de comunicación, de justicia y liderazgo espiritual. De aquí se entrevee claramente que estos son privilegios otorgados por el único Creador y Sustentador.

En Éxodo 26:30, se lee "… Y alzarás conforme al modelo… herramientas… materiales… que te fue mostrado". Se muestra en estos versículos que el verdadero Maestro de todo ser creativo es el Espíritu Santo. Los padres cristianos, como facilitadores de una formación integral creativa, se convierten en asociados de Dios. Este hecho se puede observar en el relato de 1 Reyes 6-9 y 2 Crónicas 2-9, donde se relatan los detalles de la obra maestra de arquitectura diseñada y construida por Salomón, el mobiliario del templo y el Pacto de Dios con el rey, santificando la obra de la casa de Jehová, apenas la hubo terminado, además de la casa real y otros edificios.

Avanzando en el tiempo, el texto narrado en Jeremías 13: 1-11 podría considerarse como concepto para una actuación o performance interpretativo actual (la señal del cinto podrido) y es inspirado por Dios, a fin de mostrar de manera audiovisual (incluso involucra el sentido del olfato) sus sentimientos y emociones respecto de la actitud de infidelidad de Judá y los habitantes de Jerusalén. En Jeremías 13:12-14 el texto titulado "la señal de las tinajas llenas" bien podría referir una experiencia dramática operística actual. Un escenario, una voz invisible, los actores de la obra representando la comunidad y el diálogo a partir de una aseveración que surge de una voz con autoridad y la respuesta en eco de los individuos. Finalmente, el primer interlocutor da el veredicto.

En el conocido pasaje de Jeremías 18:1-17, "la señal del alfarero y el barro", se aprecia que durante la conversación de Jehová con Jeremías, el Creador se describe a sí mismo como alfarero y a sus hijos los identifica con el barro en sus manos. En el capítulo 19:1-15 Dios ordena a Jeremías que haga una actuación que involucra como escenario un taller, una obra artesanal y un evento de connotación audiovisual dirigido

a un público específico. Más adelante, el profeta dice que Dios mismo le mostró dos cestas de higos puestas delante del templo de Jehová (capítulo 24:1-10); al avanzar en la lectura, se puede apreciar que el medio de comunicación divina fue a través de un diálogo interactivo audiovisual.

En Jeremías 27:1-22 se describe “la señal de los yugos”, que implicó la construcción manual, las coyundas y yugos, para que el profeta comunicara la palabra recibida de parte de Jehová, debiendo llevar a cabo una acción de representación para que el evento a través de la historia/relato visualizado se convirtiera en una actuación comunicativa efectiva; este hecho vuelve a repetirse en Jeremías 43:9-13 cuando Dios mismo manda al profeta a tomar con sus propias manos las piedras grandes y cubrirlas de barro en el enladrillado junto a la puerta de la casa del Faraón, con el detalle de que debe hacerlo a vista de los hombres de Judá como espectadores del performance.

El libro de Ezequiel merece un análisis especial, desde el punto de vista de la codificación y decodificación de mensajes audiovisuales generados por Dios, con el profeta de interlocutor y dirigido a un público específico. El mismo libro inicia con la descripción de la visión de la gloria divina y el capítulo dos continúa con el llamamiento a su misión. El capítulo tres comienza con la descripción del profeta comiendo un rollo y, más tarde, quedando mudo durante una presentación pública, como parte de la estrategia o concepto de transmisión del mensaje de Dios a su pueblo.

En el capítulo 4 se menciona que Jehová envía a Ezequiel a tomar adobe y hierro mientras diseña y, más adelante, sus dones creativos son puestos a prueba al tener que elaborar, como chef, un alimento específico cuya receta le es dada por Dios mismo. El capítulo 5 lo describe en pleno performance, mientras que, en los capítulos 8

al 11, el profeta transmite una visión, una reprensión y la promesa de restauración y renovación de parte de Jehová.

Es en el capítulo 12 donde se ve en acción al profeta, efectuando una intervención artística, cuyo guionista es Dios mismo. Ezequiel describe que hizo como le fue mandado: sacó sus enseres de día, como de cautiverio, y en la tarde se abrió paso por entre la pared con su propia mano, saliendo de noche y llevando sobre sus hombros sus pertenencias a vista del público presente y haciendo uso del refrán como recurso literario (verso 22), siempre por indicación divina. Se hallan durante la lectura de los pasajes expresiones como “miré y he aquí una figura… ojos para ver… oídos para oír…”, denotando que Dios utilizó un meta-mensaje audiovisual para comunicarse con su pueblo.

Este hecho se presenta una vez más en el capítulo diecisiete, donde se lee: “Vino a mí palabra de Jehová, diciendo: Hijo de hombre, propón una figura y compón una parábola a la casa de Israel. Y dirás: Así ha dicho Jehová el Señor: Una gran águila…” (Ezequiel 17:1-3). Al analizar este texto, destaca la repetición de términos relacionados con el habla y la comunicación, al mismo tiempo, describe al profeta dotado con el don del discurso como arte creativo. Más tarde, en el capítulo 22, versos 18 al 21, Jehová mismo utiliza la imagen de los metales para comparar a la casa de Israel y le habla al profeta como un conocedor del tema, diciendo lo siguiente:

> ellos son bronce y estaño y hierro y plomo en medio del horno; y en escorias de plata se convirtieron… como quien junta plata y bronce y hierro y plomo y estaño en medio del horno, para encender fuego en él para fundirlos, así os juntaré… y os fundiré Yo os juntaré y soplaré… seréis fundidos. Como se funde la plata en medio del horno...

El capítulo 24 describe la parábola de la olla hirviente; en el capítulo 28 se

presentan algunas piedras preciosas del huerto de Dios, el Edén, como ser la cornerina, topacio, jaspe, crisólito, berilo, ónice, zafiro, carbunclo, esmeralda y oro. Además, se cita el origen específico de los instrumentos musicales de percusión (tamboriles) y de viento o aliento (flautas).

Al adentrarse en el libro de Ezequiel, capta la atención su visión de los huesos secos del capítulo 37, donde Dios le habla al profeta en medio de una escenario cinematográfico montado con huesos secos que sufren una transformación dinámica al formarse sobre ellos tendones, carne y piel, mientras carecen de espíritu (según el versículo 8), escenas que expresan conceptualmente un mensaje de parte de Jehová para su pueblo.

Más tarde, en los capítulos 40-42, se destaca la descripción detallada de “la visión del templo”, que recibiera Ezequiel durante el cautiverio, siendo trasladado durante la misma a la tierra de Israel, donde se le mostró el diseño arquitectónico con las medidas exactas del templo futuro. Impresiona leer la minuciosa descripción del espacio abierto, las paredes, las puertas, los umbrales, las ventanas y las cámaras. Pero la visión abarca, además, los detalles de los querubines, las palmeras, los postes, el altar, las puertas giratorias, el portal de madera en el atrio exterior, las galerías en los tres pisos y el muro. Lo asombroso de la narración del capítulo 43 es que el profeta puede ver, como en una producción actual de cinema figura, la Gloria de Jehová llenando el futuro templo. En el capítulo 44, continúa Ezequiel recibiendo instrucciones claves como el detalle de la puerta cerrada hacia el oriente, por donde Jehová Dios de Israel entró, la cual debía permanecer sin abrir. Luego de las ordenanzas dictadas al profeta, Dios declara lo siguiente en el verso 23: “enseñarán a mi pueblo a hacer diferencia

entre lo santo y lo profano, y les enseñarán a discernir entre lo limpio y lo no limpio". Una vez más, se destaca como fundamental la educación formativa en el temor (respeto) de Dios, quien aparta a sus hijos con propósitos determinados, principio vívido y actual en el desempeño como padres educadores de la creatividad aplicada. El capítulo 47 de Ezequiel continúa describiendo el entorno al templo, desde donde salían aguas salutíferas al lado derecho de la casa y al sur del altar.

En el Nuevo Testamento, se destaca la construcción del templo de Jerusalén en tiempos de Jesús, que aunque no alcanzaba la gloria de la construcción del templo diseñado por Salomón, según mencionan Mateo 24:1, Marcos 13:1,2 y Lucas 21: 5-6, fue motivo de una interesante plática entre los discípulos y Jesús, en una ocasión cuando salían del templo y observaron los edificios adornados con hermosas piedras y ofrendas votivas, con visible admiración; años después, uno de ellos (Juan) fue quien recibió la visión de la Ciudad Santa, la Nueva Jerusalén, descrita en Apocalipsis.

Conmueve presenciar a Dios como el gran artista creador, arquitecto, ingeniero, diseñador, desde Génesis 1:1 hasta Apocalipsis 21:1-8, donde Juan describe el cielo nuevo y la tierra nueva y la nueva Jerusalén en Apocalipsis 21:9-27 y 22:1-5, con los detalles de medidas, piedras preciosas y materiales específicos y donde describe el entorno natural que dará marco a los diseños arquitectónicos inspirados divinamente. Como corolario, no podía ser de otro modo: Jesucristo mismo tiene previsto un gran evento futuro, donde serán utilizados todos los recursos de comunicación creativa artística por parte de los seres celestiales en ocasión de la segunda venida en gloria y majestad, del Creador, Sustentador y Salvador del mundo (Apocalipsis 22: 6-21).

Queda clarificado que, desde los tiempos bíblicos, se tienen registros de

mensajes codificados de parte de Dios para ser decodificados tanto por los padres como por los hijos de hoy, cuando coexisten diversas disciplinas de las ciencias sociales que se centran en la parte creadora, creativa y activa de los individuos, potenciando estas características de manera terapéutica (Marxen, 2011). Sin lugar a dudas, las expresiones creativas e innovadoras positivas son un instrumento de comunicación elocuente; por lo tanto, las familias cristianas se transforman en protagonistas dentro del gran cuadro profético final, donde solo cabe el ser valientes y perder la timidez frente a la posibilidad de la utilización de todo recurso creativo en favor de la salvación y en beneficio de otros.

La familia adventista del séptimo día debe dominar el arte de la vida cristiana como génesis de su producción creativa. Tanto los padres como los hijos, maestros y estudiantes deben de tener la experiencia que otorga la revelación durante la relación personal con Dios y la recepción de la misión y conceptos creativos de producción e innovación, siendo el texto bíblico y el libro de la naturaleza las fuentes de revelación, sanación y salvación. Cada uno, como cristiano, debe aspirar a recibir inspiración espiritual creativa en su ámbito de desarrollo y según los dones que le fueron conferidos como fiel comunicador del elocuente mensaje de sanación/salvación, guiados por el Espíritu Santo quién, en acción, es el gran restaurador de obras maestras vivientes.

El hacer conciencia que la creatividad aplicada permite el desarrollo de talentos que enriquecen la comunidad; al romper prejuicios en los individuos alcanzados, constituye un factor de cambio en cuanto a estrategias de educación con base en un paradigma bíblico, avalado por la ciencia.

El apóstol Pablo, en Efesios 2:10, declara: “hechura de Dios somos”, que traducido

al griego sería “poiēma suyo somos”, significando que el ser humano es una obra de arte hecha con sus manos, no una simple fabricación (Biblical Hermeneutics Beta, 2016), concepto que clarifica Génesis 1:26, 27, en la escena donde Dios moldea con sus manos a Adán y Eva para luego otorgarles, en Génesis 1:28-30, la tarea de ser artífices de sus propias vidas como mayordomos de este mundo.

La comisión paterna es hacer de su vida y de la sus hijos una obra de arte, una obra maestra, pues el cristiano tiene un compromiso con el bien común, a través de la realización de obras de validez original e innovadora belleza que promuevan el enriquecimiento del patrimonio cultural universal durante el ejercicio de su vocación responsable, que se traduce en un servicio ético/espiritual/creativo/social cualificado.

El concepto umbral: es el concepto de Dios como Ser Supremo y es consustancial a los constructos conductas parentales y creatividad positiva, de acuerdo con la pedagogía emanada de la naturaleza y la Biblia, pues el quid de la cuestión es que en su presencia todo “lugar y disciplina” es santificada (Éxodo 3:5).

Principio 2. La creatividad humana positiva se constituye en una red creadora de armonía en la unidad. La trama sociológica global presente, descrita por el profeta Daniel en el 586 a.C., deja al descubierto la vulnerabilidad de los individuos en este período de la historia**,** cuya sociedad se halla su**s**ceptible a los cambios repentinos, subyacentes en las políticas y economías en desarrollo**,** que continúan da**n**do origen al surgimiento de procesos migratorios nacionales e internacionales, conllevando a un detrimento y ausencia de referencias valóricas en los niños y jóvenes que conforman el presente y futuro de la sociedad.

Al respecto, White (1979) recomienda subrayar la importancia del valor expositivo

del texto bíblico, alegando que no hay tiempo qué perder frente a la inestabilidad social originada por un espíritu belicoso mundial, puesto que casi se ha llegado al completo cumplimiento de la profecía del capítulo 11 de Daniel (White,1904), hecho que recalca la importancia de los versículos 40 al 45 para comprender el tiempo profético actual (White, 1998). Agrega que son escasos los educadores y gobernantes que perciben las causas reales de la actual situación de la sociedad, siendo la formación integral de los jóvenes una obra de solemne y vital importancia, mientras cumplen adecuadamente con los deberes de la vida presente (White, 2005).

La creatividad está ligada, como se observa en Isaías 3:3, a todos los ámbitos del ser humano y su aplicación se inserta en el devenir histórico social personal; por ello, favorecer las potencialidades para que el niño y el adolescente utilicen de manera apropiada sus recursos individuales y grupales es consecuencia de una atmósfera formativa creativa (Éxodo 36:8) como parte sustancial del desarrollo significativo.

Toda estrategia innovadora, orientada al aprendizaje y adquisición de competencias (Ezequiel 17:1, 2), debe tener en cuenta que la creatividad aplicada es esencial para la acción transformadora (Éxodo 36:1), si se considera con valoración la relación paterno-filial (Éxodo 35:30), a través de cada reflexión y cada experiencia sumada en la niñez y la adolescencia (Proverbios 4:1, 2). Por ejemplo, el desarrollo de la creatividad aplicada por Jacob ante las tretas de su suegro Labán (Génesis 30:37), muestra que, ante un nuevo proyecto de vida, el joven puso en práctica el recurso de la integración, al relacionar sus conocimientos adquiridos previamente por medio de hábitos, valores, actitudes y estilos de vida, que posteriormente reflejaron el paradigma que orientó las acciones y reacciones que describe la historia bíblica.

Resuenan en el tiempo las sabias palabras del apóstol Pablo dirigidas al joven Timoteo, al provocar una sinergia en la sociedad cristiana de la época e incorporar al individuo adolescente a un grupo involucrado y participativo, sumando así su trabajo, esfuerzo y sudor, mientras que omite la evaluación y la crítica (1 Timoteo 4:12), a fin de alcanzar un rendimiento elevado en la tarea de su discípulo. Comprendía Pablo que el cuerpo humano se estructura en sistemas, órganos, funciones y miembros (1 Corintios 12); sin embargo, todo cobra sentido y unidad en el momento en que se expresa, piensa y actúa consecuentemente. Por ello, organizar el trabajo por equipos, teniendo en cuenta los dones espirituales o las competencias adquiridas y desarrolladas de manera creativa, es parte del proceso de desarrollo educativo a nivel familiar, eclesiástico y escolar (1 Corintios 12:4, 22, 25).

Y dijo Dios: “estas palabras que yo te mando hoy, estarán sobre tu corazón y las repetirás a tus hijos, hablando en tu casa, andando por el camino, al acostarte y cuando te levantes” (Deuteronomio 6:6, 7). Aquí hace alusión a la importancia de la educación parental responsable como parte esencial de un plan de su autoría divina, donde el hogar y la escuela son uno solo y los pensamientos sobre lo supremo están asociados con todos los acontecimientos de la vida diaria en el hogar (White, 1975), con el propósito de desarrollar hijos que sean ciudadanos hacedores del bien (2 Reyes 5:3 y 22:1, 2) y no el mal, en beneficio de quienes se asocien con ellos (White, 2005).

Principio 3. La Biblia corrobora que la mirada simple de una vida esperanzada lleva al descubrimiento continuo y fructífero. La narrativa del Nuevo Testamento bíblico devela el valor del empleo de una mirada contemplativa en el marco de la naturaleza biológica, sociológica y espiritual, como medio para alcanzar el conocimiento integrativo

de manera creativa, flexible, original, crítica e innovadora. Mateo 5:1, en referencia al discurso maestro de Jesucristo, da inicio con las siguientes formas verbales: “Viendo la multitud, y abriendo su boca les enseñaba, diciendo” y en ese devenir de la magistral plática, Jesús confrontó a su público con una temática humana psicológica con la que cada generación necesita convivir: el afán y la ansiedad, recurriendo al sentido de la percepción visual para considerar la respuesta individual “mirad las aves del cielo… mirad los lirios del campo” (Mateo 6:25-34, Lucas 12:22-31).

Teniendo en cuenta que esta rica observación de la naturaleza debe ir de la mano con la mirada espiritual de la revelación, a fin de prevenir el error en el que incurrieron los fariseos en tiempos de Jesús, cuando Él les reconoció el conocimiento pragmático que supieron adquirir, pero los reconvino en cuanto a su visión espiritual aplicada en el ejercicio cognitivo cotidiano (Mateo 16:1-4). Por ende, puede considerarse que cada registro bíblico entrega generosamente un trozo de historia de vida que se constituye en un holograma que permite trabajar reflexionando y debatiendo un planteamiento formativo, ya que la narración bíblica se constituye en un poderoso recurso para abordar el método de observación, durante la construcción del conocimiento del niño y del adolescente. Debido a que todo ser humano, creado a la imagen de Dios, está dotado de facultades como el pensamiento, la individualidad y el hacer, se deriva que quienes las desarrollen son capacitados para más responsabilidades, convirtiéndolos en influencia para los demás, mientras se constituyen en pensadores creativos, cometido primordial de cada hogar cuyos padres propician la educación cristiana (White, 1984).

En su niñez, Jesucristo tuvo a María como su maestra humana, mientras

adquiría conocimiento científico estudiando la vida de las plantas, los animales y los hombres, lo que le permitía concebir nuevas ideas mientras trataba de sacar lecciones e ilustraciones del orden natural y sobrenatural (White, 1977). Su experiencia familiar ejemplifica la posibilidad que posee cada padre de constituirse en un constructor de signos de comunicación innovadora en su hogar, al colaborar con Dios como facilitador de los dones otorgados a sus hijos, durante el ejercicio efectivo de los procesos psíquicos creativos, manifestando fe e incansable esfuerzo, al efectuar su obra valiente y gozosamente (White, 2005), conscientes de que la responsabilidad de formar a sus hijos para el reino de Dios permanece a través del tiempo, más allá de la edad del hijo concebido y el éxito de tal empresa está avalado por el Señor. La influencia creativa recibida durante la investigación en la naturaleza y en la revelación da como resultado la expansión y el robustecimiento de la mente, concibiendo jóvenes fuertes para pensar y actuar, a quienes las circunstancias no los doblegan, al desarrollar amplitud de mente, claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones (White, 1984).

Principio 4. La atmósfera creativa familiar es un detonador positivo en favor de cada uno de sus miembros. Existe una estrecha relación entre una educación holística y el clima familiar de formación que se desprende del texto bíblico: “Y ustedes, padres, no hagan enojar a sus hijos. Más bien edúquenlos y denles enseñanzas cristianas” **(**Efesios 6: 4**)**; "El hijo sabio alegra al padre" (Proverbios 10:1); "Mucho se alegrará el padre del justo, y el que engendra sabio se gozará con él" (Proverbios 23:24). De esta manera**,** educar en la creatividad a niños y adolescentes para que vean los problemas como obstáculos a enfrentar en el devenir del día a día requiere de una atmósfera creativa propiciadora de un pensamiento reflexivo que estimule para el cambio y desarrolle

personas de visión, con iniciativa, confianza, originalidad y flexibilidad que, reforzada con un trato cariñoso desde los primeros años de vida, se convierta en un buen indicador del estado de salud futura, según lo confirma la neurociencia (Casino, 1999). Debe tomarse en cuenta que las prácticas o conductas parentales durante la interacción familiar incidirán en el futuro de los hijos**,** ya sea por la presencia o la ausencia/carencia del desarrollo positivo ocurrido, como por ejemplo en el caso del joven Timoteo de quien Pablo declara: “Trayendo a la memoria la fe no fingida que hay en ti, la cual habitó primero en tu abuela Loida, y en tu madre Eunice, y estoy seguro que en ti también” (2 Timoteo 1:5).

Desde hace años, estudios como el de Bricker et al. (2007), del Centro Fred Hutchinson de Investigación en Cáncer con sede en Seattle, corroboran científicamente la influencia del modelaje paterno en la prevención y abandono de prácticas adictivas. Por ello se considera que la educación parental en favor del desarrollo de la creatividad positiva de los hijos les otorga herramientas para la calidad y la innovación y, desde la plataforma formativa cristiana de la IASD, se transforma en una prioridad el establecer programas preventivos en favor del desarrollo integral positivo de los hijos de la iglesia y de la comunidad. Teniendo en cuenta que el hogar se convierte en una escuela donde el carácter de los niños es moldeado a la semejanza de un palacio, según White (2005), el concepto integrador de creatividad considera el potencial humano en las áreas cognoscitiva, afectiva y volitiva, aunadas a la espiritualidad intrínseca del individuo. Esto se manifesta en un transitar educativo que no teme invertir tiempo hasta que el pensamiento del niño germine (Proverbios 4:1-4), mientras otorga espacio para pensar y reflexionar (Proverbios 4:10-13), propiciando un espíritu

de permanente curiosidad e investigación (Eclesiastés 2:26, Proverbios 4:20-27, 5:1, 2), a la vez que permite el desarrollo de la confianza en sus convicciones y valía personal (Proverbios 10:1, 9,16, 28; 11:3, 9, 8, 10, 11, 14; 23:24).

Se favorece así, a través de un clima familiar propicio, el desarrollo de la perseverancia y la voluntad de superación ante los obstáculos (Proverbios 4:25), en un ejercicio cotidiano donde estos se conciben como oportunidades y no como amenazas (Proverbios 4:26, 27), sustentando una cultura de trabajo arduo que se apropia de los errores para vencer el temor (Proverbios 6.23), mientras se persigue la calidad con espíritu optimista (Proverbios 2:10), confiando en el potencial del hijo, no viéndolo como es, sino contemplando su esencia individual, que indica inequívocamente cómo puede llegar a ser (1 Samuel 16:7). Dado que el impacto del clima familiar positivo es un factor básico para el desarrollo de un aprendizaje creativo integrador (Génesis 21:8, 9, 12), incide en el estado de ánimo la disposición del espacio armónico del hogar (Éxodo 26, Números 2, 1 Reyes 6 y 7), generando un sentimiento de placer que brinda al miembro de la familia cristiana, seguridad física y psíquica (Levítico 11, 12; Juan 20:7; Apocalipsis 21).

Por otra parte, la naturaleza como fuente natural de motivación intrínseca, permite enfocarse en las necesidades e intereses propios del niño o del adolescente, llevando el ejercicio de la creatividad a la vida real, por medio de la experimentación y su dimensión lúdica. Hay salud y felicidad para los hijos en el estudio de la naturaleza (White, 2005). También las expresiones musicales (1 Crónicas 15:16-24) y las producciones audiovisuales permean las fibras emocionales de los niños y los adolescentes, promoviendo identificaciones positivas de valor modelador al motivar el humor, la

admiración y la adoración (Éxodo 15:1, 2; 19:16-19). Debidamente utilizado, sin caer en los excesos (Filipenses 4:8), el mundo de la multimedia posee un potencial motivador y educativo que da paso a la crítica constructiva y al análisis del uso responsable de los medios. Es de destacar, además, que la profecía del éxito formativo integral que tiene como protagonistas a los padres cristianos como educadores ha sido concebida por un Dios cuya esencia permea creatividad aplicada en beneficio de cada hijo suyo que viene a este mundo. El autor de los talentos se goza en el acrecentamiento de ellos y está dispuesto a guiar a cada padre y docente en el transitar formativo de sus hijos como alumnos (1 Samuel 2:26).

Principio 5. La creatividad en la educación integral del hogar transforma. La educación comienza en el hogar, siendo impartida por los padres como educadores de la vida (Éxodo 2:9), a través de las circunstancias cotidianas que propician la conversión de la información en formación, considerando con relevancia la educación emocional, mientras transforman cada situación en una oportunidad de enseñanza-aprendizaje durante la convivencia (Lucas 2:40), pues un estímulo cargado de significados culturales**,** unido a una actitud de recepción positiva, da como resultado la formación del niño, del adolescente, del individuo (Lucas 2:47). Jesucristo, quien fue enseñado por su madre María, durante su propio ministerio educativo, observaba las emociones que aparecían en sus oyentes e interlocutores, mientras avanzaba en su discurso maestro, analizando cómo se manifestaban estas y el efecto que producían en ellos mismos y cómo se contagiaba a los otros (Mateo 5). Entonces, a menudo aconsejaba de qué manera podían sus seguidores ser dueños de ellas y no caer en análisis erróneos (Mateo 6, Marcos 8:15).

Página tras página, las historias bíblicas y valóricas, al ser veraces, tienen la característica de producir en el niño y el adolescente y, por ende en los adultos, un impacto significativamente positivo al permitir al oyente vivenciar espacios y tiempos que conforman escenarios virtuales, cuyas imágenes y efectos especiales incluyen todo tipo de profundas expresiones de sentimientos humanos, insertos en una trama narrativa que posibilita la identificación y apertura hacia cambios de comportamiento personal, a nivel consciente e inconsciente, incidiendo en la conformación del carácter cristiano al tocar sus fibras internas de manera formativa, rehabilitadora y terapéutica, como es el caso de la historia de vida de José (Génesis 30:22-24 y capítulos 37 al 50).

El uso del contenido inspirado por Dios en las Sagradas Escrituras y la naturaleza e historias basadas en hombres de fe, como estrategia de educación emocional y moral, no tiene más límite que la propia creatividad (1 Reyes 3:16-28). En este contexto, cabe recordar uno de los métodos preferidos de Jesús: el uso de una cantidad y variedad de preguntas y respuestas que van dirigidas a la dimensión emocional del escucha y ocultas en el paralenguaje formulado por el tono de la voz, la modulación y el volumen de la misma, como puede apreciarse en el encuentro entre el Maestro y la madre cananea (Mateo 15:21-28), donde esta supo ver la oportunidad bajo la aparente negativa de Jesús, percibiendo con inteligencia emocional la compasión que Él no pudo ocultar (White, 1977). De esta manera, la mujer se adueñó de la escena por medio del uso de la imaginación metafórica (Mateo 15:27), generando espontáneamente un humor positivo y contagioso a nivel emocional, que transformó la circunstancia cargada de vulnerabilidad e incertidumbre, en un ambiente propiciador de nuevas posibilidades que hizo expresar al Maestro: “hágase contigo como quieres” (Mateo 15:28).

Los padres tienen la magnífica tarea de valorar individualmente a sus hijos (1 Samuel 16: 11), ofreciéndoles confianza y libertad de elección (Proverbios 6:20, 22:6), mientras les proponen retos y esfuerzos valiosos al contagiarles su propio entusiasmo por la vida (1 Tesalonicenses 2:11), por los valores y por el aprendizaje con trascendencia y sabor a eternidad (Ester 2:7). De esta manera, la parentalidad cristiana conlleva la responsabilidad de conducir a cada hijo a encontrar el sentido de la vida y su propio compromiso con su creador y Salvador (Josué 24:15). Perseverar en el proceso como padres educadores es posible, si se mantiene una actitud de motivación que no pasa por un incentivo o estímulo exterior, sino que aprovecha el interés natural del niño o adolescente de apropiarse del saber con el fin de aprender, al relacionar y valorar, mientras crece en sus aspiraciones personales cual el niño rey Josías (2 Reyes 22).

Siendo el Verbo mismo (Juan 1:1), Jesús sabía que la motivación por sí sola no produce automáticamente el aprendizaje, sino que es la voluntad motivada la que lleva a la acción (Jueces 6:12-18; 7:13-15), a través de una dedicación constante y a conciencia (Jueces 7:17-22); por ello utilizó en sus interacciones positivas y personales la curiosidad creativa, el estímulo del desafío y el esfuerzo de acción individual, como parte del cuadro de aprendizaje significativo que bien se ejemplifica durante los hechos que contextualizan el milagro del joven ciego de nacimiento (Juan 9:1-41).

La narración escrita a lo largo y ancho de la Santa Biblia contiene sugerencias de gran riqueza en lo ético, axiológico y psico-sociocultural (Éxodo 20:1-17; Deuteronomio 5:1-21; Mateo 7:12; 22:34-40), que resultan en posibilidades infinitas a la hora de planear actividades creativas durante el aprendizaje del niño y del adolescente, si se está a la búsqueda de un efecto integrador con plataforma en el seno familiar.

Durante la vida cotidiana, los mensajes alcanzan a través de diversos canales de comunicación, como la palabra, en el relato oral o escrito, la música, el movimiento, la imagen y la interpretación. El cerebro se activa ante la presencia de un mensaje y coloca en funcionamiento multitud de neuronas para captar el significado que emite cada uno de los lenguajes de expresión (Daniel 2:30, 47; Lucas 10:25-37). En este proceso, ambos hemisferios son ejecutados a la vez: el izquierdo, al requerir procesos lógicos-deductivos (Mateo 17:24-27) y el derecho, ante los procesos generados por la imaginación (Ezequiel 4:1), el espacio (Ezequiel 3:22; 12:3) y las emociones (Ezequiel 24:15-24; Juan 6:60-71) . El relato, las expresiones musicales y de diseño estético, según corroboran expertos contemporáneos como de la Torre y Barrios (2002), resultan en una estrategia de desarrollo emocional de gran valor, dado el alto grado de estimulación cerebral que promueve el pensamiento (por lo que sugiere), los valores (por lo que transmiten) y la generación de nuevas alternativas de resolución ante los dilemas de la vida (por lo que hace pensar, sentir y concluir).

Los metamensajes descritos en la Palabra de Dios promueven cambios cognoscitivos y actitudinales, por medio de la adquisición relevante del conocimiento integrador, al propiciar la conexión entre los datos biográficos (Jonás 1: 1) y los contenidos históricos (Jonás 1 y 2), geográficos (Jonás 3:2), sociológicos (Jonás 3:8-10), políticos (Jonás 3:6) y psicológicos (Jonás 1:12-16; 4:1-4), entre otros. De modo tal que el aprendizaje integrado, basado en la creatividad aplicada ambientada en los relatos literarios bíblicos, permite construir el conocimiento, teniendo en cuenta las implicaciones socioafectivas y culturales del niño o del adolescente, dado su poder de transferencia para ser aplicado en otras circunstancias o contextos, al tratarse de documentos

testimoniales de hechos concretos. Por lo tanto, cuando un padre o una madre asume su roll de educador parental de excelencia (Jueces 13:3; Lucas 1:15-17), transmitiendo una historia valórica a su hijo/a durante las etapas de su desarrollo, de manera gradual, contínua y progresiva, está conjugando el conocimiento previamente integrado a su propia vida, por medio de la educación cristiana de base bíblica, a manera de una obra de arte donde los planos y personajes se funden e integran en lenguajes diversos, codificados en un contexto sociocultural definido bíblicamente, que contiene trascendencia del orden homilético.

Principio 6. Perfil bíblico de un padre creativo. El perfil de un padre cristiano incluye la adquisición de una variedad de recursos y estrategias como educador emocional y de salud, que es inteligente, motivador y creativo, de tal manera que se convierte en el vínculo moderador del hogar (Malaquías 4:6), asumiendo que la responsabilidad parental no debe ser traspasada a los hijos (2 Corintios 12:14), al contenerlos y constituírse en una red de apoyo para el niño y el adolescente (1 Tesalonicenses 2:11), desarrollando las competencias emocionales y educativas en los hijos, como la autoestima (1 Samuel 3:4), la asertividad (1 Samuel 3:5) y la escucha activa y empática (Deuteronomio 6:7-9), permitiendo la expresión de sentimientos e incentivando la resolución de problemas, para así brindar un bagaje de conocimientos y habilidades que perduren durante toda su vida, en beneficio de su persona y de la sociedad (Proverbios 22:6).

La interrogación creativa como didáctica es una proyección de los pensamientos del autor, tal como afirma Hallman (1989) al decir que todo acto de creación inicia con preguntas y es por medio de ellas que se logra la motivación para recordar, analizar,

comprender y efectuar la síntesis. Es por ello que durante el ejercicio interrogativo cabe cuestionar conceptos en relación con la razón y la fe: lo sabido y lo desconocido, lo que existe y lo aún no exitente, lo que se siente, lo que ya pasó, lo que se espera y lo que está por venir, tal como lo registra el episodio en el que se ve a Jesús sentado en medio de los doctores de la ley, oyéndolos y preguntándoles, mientras se maravillaban de su inteligencia, su conocimiento previo y sus innovadoras respuestas (Lucas 2:47). En este contexto, es importante hacer conciencia de que, ante todo relato bíblico de acción (1 Samuel 17), priman los sentimientos (1 Samuel 17: 24, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 45-58) sobre los efectos cognocitivos (1 Samuel 17: 33, 39); por lo tanto, el educador parental debe dar lugar al análisis de las emociones generadas en el niño y el adolescente luego del acercamiento a la narración o creación audiovisual del hecho histórico, animando a que este se interrogue a sí mismo, a fin de saber cuál ha sido su estado anímico luego de visualizar los acontecimientos vividos durante la narración, consciente de que la narrativa bíblica a través del texto y las reproducciones de multimedia actuales se constituyen en una escuela de las emociones para las generaciones en desarrollo.

Haciendo una aproximación al texto de 1 Samuel 17, White (1991) hace una semblanza de la belleza y el vigor de la juventud de David, mientras inconscientemente se preparaba para ocupar una noble posición entre los suyos: empleaba sus talentos como dones para alabar a Dios, aprovechaba toda oportunidad que tenía para entregarse a la contemplación y meditación, adquiría sabiduría al estudiar la naturaleza y esto le aclaraba sus conceptos acerca de Dios, captaba el amor supremo que lo llevaba a expresarse de modo creativo a través de la música, proporcionándole luz y

armonía en medio de las dificultades, pensaba activamente en temas valóricos y disfrutaba de la compañía del Espíritu del Señor que le acompañaba.

Entonces, ¿qué implicaciones conlleva el ser un padre innovador y creativo? En primer término, se requiere un espíritu investigador y un pensamiento crítico, para probar las teorías en beneficio de los objetivos propuestos durante la formación del hijo, ya que el estudio de la información accesible será de poco beneficio, a menos que las ideas obtenidas puedan ponerse en práctica y las sugerencias más valiosas que se puedan recibir sean reflexionadas con discernimiento, a fin de adaptarlas a cada circunstancia, según la realidad propia del padre o de la madre y el temperamento y la disposición del niño en particular, al considerar la experiencia manifiesta en otros y la diferencia existente en relación con su hijo y con su propio hogar (White, 2005).

Algunos padres vivencian cierta incertidumbre ante los talentos del hijo y corresponde recordar que, aunque el cerebro pueda coincidir en su peso, la diferencia se halla radicada en la cantidad de conexiones neuronales. Para propiciar una red más grande, producto de múltiples conexiones entre los axones, los padres pueden desarrollar la creatividad por medio del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, es de vital importancia la interacción familiar positiva, evitando la comunicación de mensajes contradictorios, en una atmósfera inteligente, motivante, cooperativa y de reflexión, que facilite el desarrollo del pensamiento creativo como actividad lúdica, utilizando como estrategia natural el diálogo analógico, los relatos, la dramatización, las expresiones estéticas y musicales, al integrar los contenidos de enseñanza durante el viaje cotidiano de la vida (de la

Torre, 2000; de la Torre y Barrios, 2002; de la Torre, Violant y Oliver, 2003).

Dado el valor didáctico y pedagógico del uso de la interrogación, el educador parental que manifieste apertura mental conducirá a sus hijos a la elaboración natural y continua de análisis del pensamiento, renunciando al espíritu de crítica, a fin de evitar preventivamente el impacto negativo de la inhibición o el bloqueo (candados mentales) que puedan ocasionar sobre el niño y el adolescente, proponiéndose como meta el constituirse en agente de logro y no de frustraciones, de modo tal que, ante la pregunta del niño y el adolescente, se cuestionará lo siguiente: ¿qué me preguntó? ¿cómo me lo preguntó?, propiciando la aceptación positiva de sí mismo y desterrando el temor en el diálogo familiar; orientándose a desarrollar actitudes, valores, sensibilidad emocional y persistencia en la tarea individual y colaborativa, mientras permite que el hijo adquiera un mayor protagonismo durante la búsqueda personal, guiado por el padre como tutor y valorador de la realidad contextual dinámica, en cada situación. Cada hogar cristiano se constituye así en una eficiente máquina autopoiética durante la formación del niño o del adolescente, al echar mano de la recursividad en el proceso dinámico del desarrollo creativo e integral del carácter individual; cuestionándose en el ejercicio parental cotidiano los ques y para ques (metas y objetivos), quiénes (agentes de cambio) y cómos (recursos a utilizar), pues aprender dialogando es una obra de construcción familiar que conecta los tres ámbitos fundamentales del ser humano: creatividad, educación y realidad cotidiana (de la Torre y Violant, 2003).

Dios concibió el hogar y la escuela como uno mismo, ordenando a los padres que enseñasen sus requerimientos a sus hijos y que los familiarizasen con todo su proceder para con su pueblo (White, 2005), asociando sus pensamientos con los acontecimientos

de la vida diaria (White, 1975), consciente de que la obra educativa parental precede y habilita para la escuela formal (White, 2005). Por otra parte, hoy, la sociedad está en búsqueda de nuevos paradigmas sociológicos de corte ecosistémico, que provean una enseñanza transformadora y preparen para la vida personal y profesional por medio de un nuevo sentido del conocimiento (Maturana, 1999). En este contexto crítico, de situaciones de cambio ante problemáticas propias del Siglo XXI, los padres cristianos están en excelentes condiciones de echar mano del potencial humano creativo para la formación de sus hijos, teniendo en cuenta que, con frecuencia, se define la creatividad de modo unilateral, subrayando a la persona, al proceso, al producto y al medio; pero en realidad, educar en la creatividad implica la interconexión y desarrollo armonioso del sujeto (White, 1913), quien al adquirir nuevas habilidades y estrategias de resolución (incluyendo el desaprendizaje de lo prescindible), se apropia de una actitud permanente de apertura creativa personal, con el fin de desarrollar su carácter a partir de las fortalezas que le son naturales.

Morín (2001), en su análisis del entorno educativo, advierte la urgente necesidad de una reforma en el pensamiento, a fin de responder con habilidad competente a los desafíos de la compleja realidad cotidiana, trayendo a la memoria el conocido significado etimológico del término religión que viene de *religar* (volver a unir o relacionar). En concordancia con el citado autor, se considera de imperiosa relevancia una formación educativa que contemple el concepto de religar el conocimiento de las cosas, en vez de separarlas, capacitando a los niños y adolescentes para la búsqueda de soluciones más adecuadas ante los problemas actuales, propios de un tiempo que Dios tiene contemplado en su agenda divina como previo al día del Señor (Malaquías

4:6) y para el cual ha hecho provisión de una estratégica y creativa fórmula medicinal que implica una intervención psico-bio-socio-espiritual sistémica, cuyo resultado terapéutico se vislumbra en el hecho de que los padres vuelvan su corazón hacia los hijos y el corazón de los hijos se incline hacia los padres, a fin de estar preparados para el gran encuentro con Dios, el arquitecto-diseñador–ingeniero y artífice de una institución sagrada, reconocida por los humanos de todos los tiempos como célula de la sociedad: la familia.

Definición de términos

Desglosando la terminología utilizada en la redacción de esta investigación y a fin de clarificar la acepción de los mismos, se presenta una lista explicativa de los más recurrentes.

Aptitud creativa: más que una habilidad es una actitud o aptitud mental de conciencia, que distingue a los seres humanos y puede ser desarrollada.

Capacidad creadora: es la capacidad de actualización de las potencialidades del individuo, quien manifiesta patrones únicos de pensamiento, logrando resoluciones originales.

Conducta parental: implica una construcción psicológica que involucra las estrategias estándares que los padres emplean durante la crianza de los hijos.

Coprincuidad, coprincuo: allegado y cercano.

Creatividad: implica la capacidad humana de incursionar en un abanico de posibilidades frente a cada situación, que conlleva a un crecimiento personal, a través de desarrollo del pensamiento cognitivo, emocional, social y espiritual.

Efectividad: es la capacidad para concebir nuevas ideas y plasmarlas,

generando una vía de comunicación eficaz y productiva.

Estilo parental autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo: hace referencia a una tipología de padres que, además de ser exigentes con sus hijos, también atienden las necesidades de estos, estableciendo estándares disciplinarios claros, con firmeza de reglas y sanciones que solo se hacen efectivas al considerarlas necesarias. El estilo autoritativo educa promoviendo la individualidad e independencia de los hijos e incentiva la comunicación abierta a través de la escucha y el diálogo, con base en la valoración de los derechos propios y de los hijos. Como resultado, en general los hijos de padres autoritativos presentan las siguientes características: autoestima saludable, ajuste psicológico adecuado a su edad y competencia social y académica (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008).

Estilo parental autoritario o rígido: se reconoce en los padres exigentes con sus hijos y que prestan poca atención a sus necesidades. Generalmente dictan órdenes incuestionables e innegociables, ya que su foco no es la atención de las necesidades de sus hijos sino la remarcación de sí mismos como autoridad, lo que conlleva a castigarlos cuando estos osan desobedecerlos, coartando así la independencia e individualidad de los hijos. El resultado de este tipo de parentalidad es la formación de hijos obedientes que carecen de curiosidad, espontaneidad y originalidad y esto los lleva muchas veces a ser dominados por sus compañeros, destacándose este efecto mayormente en los niños varones (Maccoby y Martin, 1983).

Estilo parental permisivo o indulgente: representa un estilo de educación en el cual los adultos son poco exigentes con sus hijos, pero están pendientes de las necesidades de estos, siendo tolerantes ante los impulsos de sus vástagos y laxos en la

disciplina, al ser carentes en el establecimiento de reglas de comportamiento, hecho que provoca individuos que denotan falta de control, impulsividad, inmadurez para su edad y pocas habilidades sociales y cognitivas. En esta categoría, los estudios encuentran que hay padres permisivos que brindan afecto abundante a sus hijos y padres que son fríos y distantes (Baumrind, 1991a).

Estilo parental negligente: aunque se parece al de los padres de estilo permisivo, en el aspecto de que son poco exigentes con sus hijos, se distingue por brindarles poca atención a sus necesidades y prodigarles escasas muestras de afecto. Los hijos criados en este tipo de familias suelen presentar dificultades en su autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta, tanto en la escuela como en la sociedad en general (Maccoby y Martin, 1983).

Evaluación multifactorial: abarca la capacidad creativa en tres dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal.

Factores de afecto y norma-exigencia: el afecto implica interés y comunicación manifestada de parte de los padres a sus hijos y, por otra parte, crítica, rechazo y falta de confianza de ellos hacia sus hijos. La norma-exigencia corresponde a la forma en que los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas y las adaptan a las necesidades y posibilidades de ellos, manifiestas en tres formas de requerimiento: forma inductiva, forma rígida y forma indulgente (Bersabé, Fuentes y Motrico, 1999).

Factores de creatividad: serie de ejercicios que atienden a la capacidad creativa en tres dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal, por medio del instrumento EMUC, elaborado para ser aplicado a estudiantes mexicanos adolescentes (Sánchez Escobedo, 2006).

Fluidez: es la capacidad que deriva en cantidad y calidad de ideas constituidas de manera espontánea y consecutiva, mientras se analizan contradicciones, se buscan soluciones y se generan descubrimientos.

Impulso creativo: es el desinhibidor del ejercicio de la creatividad, por razón de su carácter dinámico e intervencionista.

Innovación: es la capacidad de un individuo para proponer cosas nuevas, descubriendo relaciones entre ideas antes no relacionadas, tanto en la resolución de un problema y la creación de nuevos esquemas o productos, como en el desempeño cotidiano, sea a nivel escolar o profesional.

Juicio crítico: es la capacidad humana de valoración durante cualquier proceso de aprendizaje, que permite, luego de la adquisición del conocimiento, recordar lo esencial, transformándolo e incorporándolo para, finalmente, concebir un concepto propio.

Pensamiento creativo: involucra una visión mental no fragmentada que da como origen nuevas formas no estructuradas de pensamiento y deriva en una producción original e innovadora.

Pensamiento divergente o pensamiento lateral: implica la búsqueda de soluciones a través de un pensamiento no lineal, mostrando mayor desempeño y creatividad.

Pensamiento convergente o pensamiento vertical: se entiende como la habilidad de dar respuestas correctas y lógicas a preguntas estandarizadas que no requieren un grado de creatividad significativa.

Proceso creativo: se entiende que, a través de este, se visualiza el problema en su conjunto, permitiendo que los estándares interactúen y el producto surja de la

experiencia acumulada.

Sabiduría: se define como el adecuado poder de juzgar el curso de las acciones, basándose en el conocimiento adquirido, la experiencia previa y la correcta comprensión.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Introducción

En este capítulo se considera el análisis de los conceptos que componen los constructos estilos de conducta educativa parental y creatividad; por ello, se ahonda en las definiciones familia, tipos de modelo de familia, paternidad, parentalidad, estilos parentales de conducta, adolescencia y creatividad multifactorial, en el pensamiento, el sujeto y el producto, entre otras. Además,aborda la actividad creativa en el marco de la educación y los bloqueos psicológicos ante el acto creativo, haciendo énfasis en la influencia del modelaje parental en el desarrollo de la creatividad y la función estructurante de la misma. Se enmarca el estudio en el criterio sistémico, la teoría estructural familiar planteada por Minuchin y el modelo de sistemas de Csíkszentmihályi para el ámbito creatividad.

La familia

Para efectuar una definición de las implicaciones del término familia, no es posible basarse en un solo concepto, puesto que la sociedad actual presenta características de pluralismo y multiculturalidad y en ella conviven diversos modelos y posibilidades que, en principio, pueden ser considerados como válidos, según una pléyade de autores. Se utilizan a menudo los términos derivados de la palabra familia, como por ejemplo familiar o familiarizado y, al hacerlo, está refiriéndose a algo conocido que

denota cercanía e importancia afectiva para la vida y, por lo tanto, es vital en la experiencia cotidiana individual. En las últimas décadas, la definición de familia pretende ser inclusiva y algunos investigadores analizan el significado del antiguo término latino con el afán de descifrar los ingredientes esenciales en su definición, hallando en este caso que, básicamente, familia proviene del término casa, incluyendo al número total de sus componentes, con sirvientes, niños y esclavos y que, en cuanto al término pater y mater, la connotación no es genealógica sino de dependencia a su autoridad, ya que el pater era originalmente el señor de la casa (López Larrosa y Escudero Carranza, 2003).

Al analizar el concepto de familia en el transcurso de los años, se encuentra valioso el aporte de Burgess (1926), quien describe a la familia como una unidad viva que cambia, crece y no depende para su supervivencia de la relación armoniosa o del conflicto entre sus miembros, ya que vive mientras se produzcan interacciones. Usualmente es en la familia donde se entretejen lazos afectivos primarios (como los modos de expresar afecto, las vivencias en el tiempo y en el espacio), entonces, la manera en que se construyen los vínculos esenciales constituyen la identidad del sujeto por medio de las vinculaciones temporales, espaciales y sociales (Grinberg Zylverbaum, 1976). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1979) declaró que se concibe a la familia, socialmente, en todas las culturas existentes, como un agente de promoción de la salud y calidad de vida del individuo. White (1991), por otra parte, destaca que la familia es un grupo social intergeneracional organizado y gobernado por normas sociales en relación con la descendencia y afinidad, la reproducción y la socialización de los más jóvenes. En este contexto, cabe reseñar que, con el tiempo, el lugar de residencia y de trabajo ha sido cambiado y la distancia entre los miembros de la familia

también, por lo que el fortalecer las relaciones de lazos sanguíneos conlleva vinculaciones económicas y de lealtad, entre otras, siendo esta una de las características que perduran de la casa de antaño a la familia actual. Al presente, desde el planteamiento sistémico, existen propuestas de definición que conciben a la familia como un conjunto de personas que interactúa de forma regular y repetida a través del tiempo, pero entonces, algunos autores se replantean las diferencias entre compañeros de vivienda y familia.

Para Broderick (1993), las familias se diferencian de otros sistemas sociales por el criterio de pertenencia y porque este encierra en sus dos características implícitas la estructural o la forma en que se constituyen los géneros y las generaciones y la cualidad de las relaciones entre las partes. Klein y White (1996) señalan que las familias perduran un período de tiempo mayor que la mayoría de otros grupos sociales y los miembros que la conforman no lo hacen de modo voluntario (como por ejemplo, los hijos), sino que suelen constituirse en intergeneracionales e implican relaciones biológicas y/o legales, y/o afectivas entre sus miembros. En tanto, Rodrigo y Palacios (1998) conceptualizan a la familia como personas con un proyecto vital trascendente y común, donde se originan fuertes sentimientos de pertenencia de grupo y existe un compromiso personal entre sus miembros, a través de intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. La familia, entonces, no se constituye por la sumatoria de personas que la conforman, sino que puede ser considerada como un sistema en constante interrelación con el entorno. Según López Larrosa y Escudero Carranza (2003), la familia es un sistema semiabierto que posee metas y se autorregula, modelado por las características estructurales y psicobiológicas de sus miembros y su posición

sociocultural e histórica en el ambiente.

Como puede observarse, la definición de familia a través de los años puede considerar diferentes elementos, ya que jurídicamente no existe un concepto delimitado de familia; por ello, es importante mencionar algunos elementos que la definen, como por ejemplo los siguientes: (a) sujeción de los integrantes de la familia a uno de sus miembros, (b) convivencia bajo un mismo techo, dirección y recursos de un jefe/a de casa, (c) parentesco que otorga unidad, ya sea por vínculo jurídico de consanguinidad o de afinidad y (d) filiación y lazos de sentimientos (matrimonio, filiación o adopción). Desde la perspectiva psicológica sistémica, el concepto de familia puede ser apreciado como una unidad social con procesos evolutivos propios, donde las modificaciones del contexto afectan a cada miembro de la familia (Minuchin, 2003); ya que se trata de un proceso dinámico de cambio y no de un estado estático, donde cobra especial sentido la dimensión de interacción relacional (Watzlawick, 1998), de acuerdo con la teoría evolutiva.

Siendo la familia un sistema abierto de múltiples intercambios intersistémicos y de entornos donde interactúa e impacta a nivel social, económico, religioso, político y cultural, se constituye en una estructura o conjunto invisible de demandas funcionales que organizan la manera en que interactúan sus miembros, cual sistema de transacciones pautadas (Minuchin, 2003).

Funciones familiares

Los padres son los pioneros en la educación de sus hijos. La influencia del ambiente familiar enriquece la experiencia del niño, contribuyendo a su desarrollo, tanto en los factores genéticos como en los ambientales. En sus primeros años, el entorno

familiar se constituye en la fuente incial del aprendizaje, el conocimiento, el desarrollo y la interacción del niño; posteriormente, aparecerá en escena el aporte de las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios demuestran la influencia educativa parental en la formación de habilidades y competencias de los niños, en favor de un desarrollo integral y equilibrado o en desmedro del mismo (Montenegro, Lira y Rodríguez, 1978; Pardo y Kotliarenco, 1998).

Las funciones fundamentales de la familia involucran reproducción de nuevas generaciones, transmisión de valores e ideales y pautas de socialización básica de los hijos. Las nuevas formas familiares presentan afectación en su constitución socializadora y, como plantea Serrano (2005), actualmente la responsabilidad en la trasmisión de los valores cívicos recae sobre la familia, cuando eran las escuelas las que la asumían anteriormente. Esto revela la presencia de nuevas configuraciones familiares ante los cambios sociales que la fragilizan e inestabilizan, con consecuencias aún insospechadas que se evaluarán en próximas generaciones (Imaz, 2005). Se constituye así la metamorfosis familiar en uno de los factores de influencia intrínseca en los adolescentes, que afecta el orden de satisfacción existencial, emocional, intelectual y de relacionamiento. Como ejemplo de ello, la sociedad hoy cuenta con una diversidad de tipologías familiares entre las que sobresalen las monoparentales, las ensambladas, las reorganizadas, las de convivencias sin lazos consanguíneos (el hijo del novio de la mamá, ex–suegros, etc.), las de padres adultos del mismo sexo y (f) las de hijos de un progenitor donante de esperma o engendrado en un útero ajeno, etc.

Tipos y modelos de familia

Como resumen, se presentan algunos tipos de familia de la sociedad actual.

Familia nuclear intacta: desarrollo de la pareja a través de la interacción entre sus miembros.

Familia extensa o extendida: cuando se integran hasta tres generaciones en sentido vertical y horizontal.

Familia de origen: es la familia desde el nacimiento.

Familia de procreación: se constituye por los hijos/as y la pareja.

Familia adoptiva: es la que tiene hijos o hijas a partir de una adopción nacional o internacional.

Familia educadora: surge cuando una familia cuida y educa a miembros de otra familia.

Familia troncal: está conformada por hijos adultos que dejan el hogar, pero en la que uno de ellos permanece con los padres, junto con su cónyuge e hijos.

Familia mixta o reconstituida: está formada por la pareja y los hijos o hijas de relaciones o familias anteriores.

Familia de unión de hecho: a diferencia de la familia nuclear en esta no existe un contrato matrimonial legal entre los adultos.

Familia monoparental: está constituida por dos generaciones donde existe un padre único, que ejerce el rol parental y que convive con sus hijos, sean estos biológicos o no. Las razones de su origen pueden ser viudez, divorcio, separación, hospitalización, encarcelación o ser padre soltero.

Familia serie: es una combinación de familias mixtas con otras mixtas o familias mixtas con nucleares. Tienen como característica que, aunque los individuos han vivido una sucesión de matrimonios, siempre se han mantenido como familia nuclear en

cada período.

Familia matrilocal/patrilocal: es una variante de la familia troncal y se da cuando la nueva pareja vive con los padres de la mujer o con los padres del esposo.

Familia neolocal: se da cuando la nueva pareja vive en un sitio que anteriormente no era el hogar del esposo ni el de la esposa.

Familia compuesta: se denomina así a las familias donde hay relación polígama y convivencia en conjunto.

Familia por cohabitación: convivencia entre dos personas solteras por un período relativamente permanente, sin vínculos legales.

Familia de parejas de un mismo sexo: en algunos países se otorga la legalidad a parejas convivientes del mismo género.

Familias alternativas: conjunto conformado por organizaciones que, a pesar de no contar con vinculación matrimonial o lazos consanguíneos, satisface las necesidades de desarrollo físico, mental y social de cada uno de sus integrantes (Lefaucheur, 2003).

Por lo establecido hasta aquí, es importante señalar que las familias humanas merecen un análisis diferencial con respecto a las otras familias del reino animal y a las del reino vegetal, ya que no solo se constituyen en una institución social al proveer nuevos miembros, garantizar su supervivencia como función básica y transmitir el aprendizaje observacional o instrumental, sino que son en sí mismas un sistema natural e institucional, al poseer funciones que tienen que ver con el favorecimiento del desarrollo de capacidades en relación con el grupo cultural y las normas y requerimientos sociales, a fin de adquirir destrezas sociales que, a su vez, permitan ser

autónomos dentro del núcleo sociocultural (Rodrigo y Palacios, 1998).

Modelos de abordaje familiar

A continuación, se presentan los cinco principales modelos de abordaje familiar.

1. Modelo sistémico–cibernética: fue planteado en 1937 por Ludwin von Bertalanffy; no se basa en determinar la causa y el origen de la problemática familiar, ya que no considera al individuo de forma aislada, sino que lo percibe como parte del proceso de retroalimentación acaecido entre los componentes del sistema familiar (López Larrosa y Escudero Carranza, 2003).

2. Modelo ecológico: Urie Bronfenbrenner, a través de su teoría, tiene en cuenta la relación del individuo con el ambiente en que se desarrolla, siendo la familia un todo organizado con patrones propios de conducta, pero también con capacidad de actuación hacia el exterior, pues las interacciones distantes tienen repercusiones también en las más inmediatas (Silva Diverio, 2006).

3. Modelo evolutivo–transformacional: tiene en cuenta el significado de las teorías que poseen los padres sobre el desarrollo sucesivo y la educación de los hijos, considerando básicamente las siguientes dimensiones: (a) cogniciones de los padres sobre las etapas de desarrollo (descritas por Erik Erikson) y la educación de sus hijos, (b) estilo de las relaciones interpersonales dentro de la familia y (c) tipo de entorno educativo (Silva Diverio, 2006).

4. Modelo constructivista: Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento a partir de la interacción con el medio y Vygotski, en cómo el medio social posibilita una reconstrucción interna; de allí la importancia de programar la enseñanza

del conocimiento aplicando la psicología conductual (Bunge, 2007).

5. Modelo transaccional: este modelo humanista de Berne está ligado a la teoría psicoanalítica y la psiquiatría suiza y austríaca; subraya la importancia del contexto del niño y las experiencias como producto de interacciones (transacciones) psicológicas, dinámicas y continuas que redundan en consecuencias del comportamiento como efecto de la participación de la familia y el contexto social (Sameroff y Fiese, 2000, citados en Silva Diverio, 2006). La postura favorece el trabajo integrador en equipos de reflexión en bien de una sana participación.

La presente investigación se centra en el modelo sistémico, puesto que considera al individuo en su contexto, atendiendo al proceso de retroalimentación acaecido entre los componentes del sistema familiar (López Larrosa y Escudero Carranza, 2003).

Parentalidad

De acuerdo con Shneider (2003), el término paternidad, proveniente del vocablo latín paternĭtas-ātis hace referencia a la cualidad de padre o progenitor masculino o macho. Por extensión, se refiere a ambos progenitores y, en la última década, se lo ha reemplazado por el término parentalidad, definiendo de manera exclusiva la cualidad de madre como maternidad y la cualidad de padre como paternidad.

Ambos progenitores son los primeros responsables de la educación de sus hijos (Parada, 2010) y durante el ejercicio formativo generan un conjunto de actitudes que les son comunicadas a los hijos, por medio de la constitución de un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos paternos propios, incluyendo desde las conductas o prácticas parentales hasta los gestos y cambios en el tono de voz y las expresiones espontáneas de afecto (Darling y Steinberg, 1993).

En una sociedad donde se producen cambios a un ritmo vertiginoso y cuyas trasformaciones científicas confluyen en las comunicacionales y tecnológicas, los padres tienen un gran desafío, pues los estilos parentales y los patrones de relacionamiento entre adulto-niño/adolescente con los que se formaron en su infancia y adolescencia son obsoletos a la hora de educar a los hijos (Aguilar Ramos, 2002). Así pues, no fue lo mismo ser padre en las décadas del 60 y del 70 que serlo en los 90 (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Esto significa que fueron educados desde otro paradigma (Kuhn, 1988), ya que el ser padres es una tarea en permanente transformación, producto de cambios temporales, histórico-sociales y evolutivos, según la edad de los padres y de los hijos (Capano y Ubach, 2013).

Históricamente, al analizar el modo de interacción familiar a fin de determinar la relación padre e hijo y la posterior influencia en el desarrollo de los hijos, fue Symonds (1939) quien señaló que el comportamiento es definido y compuesto principalmente por actitudes que, a su vez, se expresan a través de los comportamientos, por lo cual afirmó que la seguridad emocional del hijo es resultante de la manifestación expresa de las actitudes, necesidades y objetivos parentales a través de palabras y acciones. Posteriores estudios analizaron los procesos emocionales que acompañan los estilos parentales, agrupando las prácticas o conductas parentales en categorías denominadas molares, de acuerdo con la capacidad para generar cambios en dichos procesos (Orlansky, 1949), entendiendo como categorías molares las siguientes: (a) la concesión de autonomía, (b) el control por medio del temor, (c) las manifestaciones de cariño, (d) la severidad, (e) el castigo, (f) la ignorancia y (g) la percepción del hijo como un lastre.

Funciones de la parentalidad

En cuanto al rol parental en el contexto formativo de los hijos, Kisnerman (1986) afirma que entre las principales funciones de la familia se encuentran la provisión de alimento, abrigo y otras necesidades materiales que aseguran la supervivencia y la seguridad, la provisión de afectos que provean la coherencia y permanencia del grupo, la oportunidad de conformar la identidad personal, el moldelaje de los roles sexuales, que conlleva a la maduración y realización sexual, la socialización y el apoyo a la creatividad e iniciativa individual.

Tanto la pedagogía como la sociología, la antropología y la psicología utilizan ampliamente el término socialización, denotando el proceso mediante el cual se efectúa la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente, durante las relaciones entre individuos, familia y sociedad, a través de un proceso interactivo donde se permean los contenidos culturales a la personalidad de los sujetos, en forma de conductas y creencias. La socialización es un proceso de aprendizaje no formalizado y mayormente inconsciente, de gran complejidad, donde el niño va adquiriendo conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y otros patrones culturales que conformarán su característico estilo de adaptación al ambiente. Se constituye, entonces, la socialización parental en un especial objeto para los científicos sociales desde hace más de medio siglo, que incluye no solo la perspectiva de las demandas culturales sino también de las expectativas determinadas en la interacción social (Gracia Fuster, Murillo y García, 2008).

Las metas o estrategias de socialización se consideran como el cúmulo de conductas valoradas por los padres como apropiadas y deseables para sus hijos, en

lo referente a su desarrollo e integración social y los estilos educativos parentales derivados de los estados deseables (Goodnow, 1985). Tanto las metas como las estrategias de socialización empleadas por los padres en su interaccion con los hijos denotan el tono de la relación a través de un mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) e implican conductas en favor de la orientación del comportamiento del hijo (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción). Son diversas las variables fundamentales o las dimensiones que se combinan para dar como resultado unos estilos educativos determinados (Bersabé et al., 1999).

Es importante recordar que los procesos de socialización familiar y sus efectos en la personalidad y ajuste del niño y del adolescente han sido una preocupación constante por parte de sociólogos y psicólogos, ya que la socialización de los hijos es una de las principales responsabilidades de la sociedad, conscientes de que la forma en que los padres alcanzan este objetivo varía culturalmente y cambia de familia en familia (Gracia Fuster et al., 2008). Desde mediados del siglo XX, la literatura que aborda la interacción familiar ha identificado en las relaciones padres-hijos al menos dos variables subyacentes en las conductas parentales durante las prácticas educativas, que llegaron a ser consideradas fundamentales en la socialización de los hijos, que son dominio-sumisión y control-rechazo. Rollins y Thomas, desde 1979, las especifican como intentos de control y apoyo parental, a lo que se suman posteriores investigadores (Torío López et al., 2008).

Se establecen actualmente cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores, a saber, afecto en la relación, grado de control, grado de madurez y

comunicación entre padres-hijos (Torío López et al., 2008). Estas dimensiones y su combinación dan como resultado diferentes experiencias educativas en los hijos que viven con su familia y que naturalmente influirán en su desarrollo. Siguiendo el análisis de estos autores, a continuación se definen brevemente las variables:

Afecto en la relación

Se define como variable apoyo la conducta parental expresada hacia un hijo, que confirma en este la aceptación y confortabilidad ante la figura paterna o materna y puede ser relacionada con variables como aceptación, educación o amor y conductas parentales que conlleven alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y afecto físico. Estas conductas son consideradas por los antropólogos sociales como sanciones sociales positivas y sanciones sociales difusas por los sociólogos; mientras que para los psicólogos del aprendizaje constituyen estímulos reforzantes positivos y para los psicólogos transaccionales son caricias positivas.

Grado de control

La variable intento de control es una dimensión fundamental en el desarrollo del individuo, ya que incluye la guía y la autorregulación personal y se define como la conducta de un padre hacia un hijo con el objetivo de guiarlo hacia una acción deseable para el adulto, utilizando la disciplina familiar por medio de dominancia, restricción o coerción.

El grado de madurez

Es relacionado con los retos y exigencias parentales impuestas a sus hijos.

Comunicación entre padres-hijos

La capacidad para instaurar un ambiente comunicativo implica la creación de una dinámica en la que se explican y razonan las normas y se toman las decisiones considerando el punto de vista de los otros. Así, las satisfacciones, las dudas y los problemas o conflictos son compartidos en el núcleo familiar.

En este punto es importante recordar que el poder, entendido como el potencial individual para hacer que otra persona actúe de modo contrario a sus deseos, sirve para explicar si las conductas en los niños son socialmente competentes o incompetentes. Al respecto, las prácticas de socialización familiar han sido definidas en estas tres dimensiones o ejes fundamentales: (a) una dimensión de aceptación, que abarcaría desde la implicación positiva y el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil; (b) una dimensión de control firme que implica grados diferentes, tales como el refuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema; (c) una dimensión de control psicológico en la que se incluyen grados como la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación (Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky, 1985, citados en Torío López et al., 2008); mientras que Coloma (1993, citado en Torío López et al., 2008) destaca, de manera opuesta, el control firme en contraposición con el control laxo; el cuidado y la empatía en contraposición con el rechazo y la indiferencia; el calor afectivo en el polo opuesto de la frialdad-hostilidad; la disponibilidad parental como respuesta a las señales de los hijos, en contraposición con la no disponibilidad; la comunicación paternofilial bidireccional frente a una comunicación paternofilial unidireccional; por último, la comunicación paternofilial abierta frente a la cerrada.

Clasificación de estilos parentales
según las conductas del progenitor

Múltiples estudios fueron propiciados por diversos enfoques psicológicos, con el objetivo de determinar características en las conductas parentales relacionadas con el desarrollo de los hijos y sus consecuencias a posteriori (Schaefer, 1959), pero fue Baumrind (1967, 1991a y 1991b), quien concretamente operalizó los estilos de conductas parentales, denominándolos autoritativo o democrático, autoritario, permisivo y negligente o indiferente, señalando que los hijos de estos padres, según su clasificación, presentaban una serie de características diferenciales en su desarrollo. Más tarde, Maccoby y Martin (1983) sumaron una propuesta consistente en dos dimensiones llamadas “responsiveness” y “demandingness”, siendo interesante destacar que la gran mayoría de los estudios estipulan las dimensiones de afecto y control como aquellas en las que los padres se apoyan a la hora de ejercer su función socializadora (Roa y del Barrio, 2002).

En la reformulación efectuada por Maccoby y Martin (1983), respecto de las investigaciones de Baumrind (1967), se reinterpretan las dimensiones básicas propuestas por la autora, redefiniéndose los estilos parentales en función de dos aspectos: (a) el control o exigencia, entendido como presión o número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas y (b) el afecto o sensibilidad y calidez, entendido como grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de los hijos, sobre todo, de naturaleza emocional. Esto da como resultado, según los autores, la combinación de cuatro estilos educativos parentales que son los siguientes: autoritario recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente, dividiendo así el estilo permisivo descrito

por Baumrind (1967) en dos estilos nuevos. Maccoby y Martin (1983) observan que la permisividad presenta dos formas muy diferentes, el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente; este último desconocido en el modelo de Baumrind y que se asocia a un tipo de maltrato.

En la década de los 90, Darling y Steinberg (1993) declararon que existen dos clases de niveles de estudio en relación con la influencia parental en los hijos que son el estilo educativo parental y las prácticas o conductas parentales, por medio de las cuales se manifiesta el estilo propiamente dicho. En la actualidad se considera el carácter mediador de las prácticas educativas como bidireccionales, dado que estas son el origen de causas y consecuencias en el proceso de desarrollo de los hijos (Mestre, Tur y del Barrio, 2004). Los estudios subrayan la influencia del estilo de conducta parental en el orden relacional y de adaptación social, como resultante de la interacción padres-hijos, por lo cual se considera de suma importancia el establecer estrategias de intervención familiar eficaces, a través del uso de instrumentos que buscan identificar los ámbitos de interacción específicos involucrados en el proceso de desarrollo del individuo, como el Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) adaptado por Roa y del Barrio (2001).

En resumen, según Baumrind (1967, 1991a), el enfoque tipológico identifica diversos estilos educativos familiares parentales denominados estilos parentales: (a) autoritativo, democrático o inductivo, cuando los padres muestran altos niveles de afecto y de control; (b) autoritario o rígido, caracterizado por bajo nivel de afecto y alto de control; (c) permisivo o indulgente, con un alto nivel de afecto y bajo de control; (d) negligente o indiferente, con bajos niveles de afecto y de control. Por lo anterior, los

investigadores continúan analizando los efectos de los estilos de conductas parentales sobre el desarrollo de los hijos y su interrelación con el entorno, tanto en la niñez como en la adolescencia.

Estilo inductivo, autoritativo, autorizativo o democrático

La comunicación parental del estilo autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo es bidireccional, con un énfasis en las responsabilidades sociales de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo. La característica de los padres autoritativos es que intentan dirigir la actividad del niño de manera racional, imponiéndole roles y conductas maduras por medio del razonamiento y la negociación. Se basan en la aceptación de los derechos y deberes parentales y los derechos y deberes de los niños, a modo de reciprocidad jerárquica, donde cada miembro tiene derechos y responsabilidades mutuas. Este estilo produce mayormente efectos positivos en la socialización, dando como resultado índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, disminuyendo el nivel de los conflictos entre padres e hijos y desarrollando competencias sociales que los muestran como niños interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, a la vez que independientes y cariñosos (Torío López et al., 2008).

Consistentemente, durante más de cuatro décadas, las investigaciones señalan que el estilo autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo fomenta el bienestar y el desarrollo óptimo del adolescente, ya que se fundamenta en un balance adecuado entre las variables control y autonomía, a la vez que se caracteriza por un intercambio comunicativo que promueve el desarrollo intelectual, la competencia psicosocial y la

socialización en un entorno cálido y afectuoso (Díaz Aguado, citado en Silva Diverio, 2006). Asimismo, se relaciona positivamente la percepción de empatía parental a través de la toma de perspectiva y preocupación empática, con la prosocialidad en los hijos (Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado, 2011).

En este análisis, pareció valioso el cuestionamiento de la preeminencia del estilo autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo efectuado por Gracia Fuster et al. (2008). Se considera que la mayor parte de las investigaciones efectuadas en contextos anglosajones con muestras europeas y americanas de clase media identifican el estilo parental autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo como el estilo parental óptimo, asociado al ajuste psicosocial de niños y adolescentes y tienen la característica de ser padres afectuosos y responsables que proporcionan al mismo tiempo un control firme y demandas ajustadas a la edad del niño al asumir su compromiso en sus conducta como progenitores (Gray y Steinberg, 1999).

Sin embargo, estudios efectuados a grupos étnicos minoritarios sugieren que el estilo parental autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo no siempre está asociado con los resultados óptimos en niños y adolescentes (Chao, 1994). Al respecto, numerosos estudios llevados a cabo en otros contextos culturales, como el de Hindin, de 2005, en Filipinas; en América Latina, particularmente en México, por Villalobos, Cruz y Sánchez, en el 2001; Martínez, García y Yubero, en el 2007, en Brasil (citados en Gracia Fuster et al., 2008), sugieren que los adolescentes de hogares autoritativos, autorizativos, democráticos o inductivos presentan resultados que no difieren en cuanto a consecuencias con la autoestima académica, social y física con aquellos que provienen de hogares indulgentes. Se obtuvieron resultados similares

en los estudios efectuados en Alemania, por Wolfradt, Hempel y Miles, durante el 2003; en Italia, por Marchetti, en 1997; con resultados contradictorios en España donde algunos estudios señalan al estilo parental autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo como óptimo; otros, como Musitu y García, en el 2001 y el 2004 (citados en Gracia Fuster et al., 2008), apoyan la idea de que el estilo indulgente o permisivo puede estar asociado con un mejor ajuste psicosocial.

El informe de los resultados de la investigación efectuada en España por Gracia Fuster et al. (2008) sugiere que el estilo inductivo no es mejor que el estilo indulgente en relación con el ajuste psicológico y que la relación entre los estilos de conductas parentales y el ajuste del adolescente no es constante entre las culturas, ya que en la cultura española los adolescentes de familias indulgentes puntúan igual o, incluso, mejor en indicadores de ajustes psicológicos que los adolescentes de familias autorizativas o inductivas. Esto podría estar avalado por Chao (1994), quien considera que las dimensiones de afecto y control quizá no son de validez transcultural. Por otra parte, Wang y Li (2003) consideran que futuras investigaciones deberían examinar la influencia de la cultura en las relaciones padres-hijos, haciéndose evidente la necesidad de realizar más investigaciones transculturales.

Estilo autoritario o rígido

Estudios como los de Maccoby y Martin (1983) concluyen que los padres autoritarios o rígidos valoran la virtud de la obediencia, así como la tradición, la dedicación a las tareas marcadas y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y mantienen a los niños en un papel subordinado, restringiendo su autonomía. Se esfuerzan para influir, controlar y evaluar el comportamiento y las

actitudes de sus hijos siguiendo rígidos patrones preestablecidos. No son facilitadores del diálogo y pueden llegar a rechazar a sus hijos al tomar medidas disciplinarias. El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, ya que cercena la falta de autonomía personal y la creatividad, generando una menor competencia social o una baja autoestima en hijos descontentos, reservados y bajos en tenacidad, poco comunicativos y pobres en afectuosidad, que suelen presentar una grave carencia en la conformación de valores morales.

En resumen, los estudios muestran que así como el estilo parental de aceptación incide positivamente sobre la conducta prosocial de los hijos, el control patológico manifiesto en el estilo autoritario o rígido conduce a una incidencia negativa (Richaud de Minzi et al., 2011).

Estilo permisivo o indulgente

Según señalan Roa y del Barrio (2001), una combinación de elevado apoyo junto con baja disciplina y autonomía se identificaría con el modelo permisivo o indulgente, siendo poco exigentes con respecto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Los padres permisivos proporcionan gran autonomía al hijo siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física, presentando una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del hijo, ya que su objetivo fundamental es liberarlo del control y evitar tanto el recurso a la autoridad, como el uso de las restricciones y castigos.

Como resultado, un problema frecuente es que los padres no saben marcar límites a la permisividad, generando posibles efectos socializadores negativos en los hijos, en cuanto a conductas agresivas y al desarrollo de la independencia personal.

Los estudios muestran que este estilo parental forma niños alegres y vitales, pero dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Torío López et al., 2008).

Estilo negligente o permisivo–negligente

Maccoby y Martin (1983) no describen las peculiaridades del estilo permisivo-negligente, pero son deducibles tomando en cuenta lo que se dice sobre la implicación paterna. Estos padres no presentan implicación afectiva en los asuntos de los hijos y dimisión en la tarea educativa. La permisividad no es debida a razones ideológicas, como ocurre en el estilo permisivo-indulgente, sino a razones pragmáticas, tanto por la falta de tiempo o de interés como por la negligencia o la comodidad. Los padres negligentes invierten el mínimo de tiempo posible en sus hijos y tienden a resolver las obligaciones educativas de forma rápida y cómoda. No ponen normas por simple comodidad, pues estas implicarían diálogo y vigilancia, pero cuando sus hijos traspasan los límites de lo tolerable, en el clima de permisividad, suelen demostrar estallidos irracionales de ira contra ellos. Por otra parte, rodean a sus hijos con halagos materiales, complaciendo sus demandas, de serles posible. Este estilo parental presenta los efectos socializadores más negativos, ya que según los estudios, estos niños obtienen las más bajas puntuaciones en autoestima, en desarrollo de capacidades cognitivas y en los logros escolares, así como en la autonomía y en el uso responsable de la libertad (Torío López et al., 2008).

Por otra parte, Richaud de Minzi et al. (2011) demuestran en su estudio que la negligencia parental no presentó relación ni con la empatía parental ni con la prosocialidad en etapas formativas de la niñez.

Parentalidad positiva

En relación con la tipología conformada sobre los estilos parentales, la más destacada desde el punto de vista de sus consecuencias educativas en los niños, aparentemente resulta ser el estilo autoritativo, autorizativo, democrático o inductivo. Sin embargo, hay especialistas en la temática que proponen que sería más adecuado el modelo de crianza de parentalidad positiva, en referencia con el comportamiento de los padres sustentado en el interés superior del niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), que promueve la atención del hijo, el desarrollo de sus capacidades y el ejercicio de la no violencia, ofreciendo el reconocimiento y la orientación apropiada en un contexto de establecimiento de límites que permitan el desarrollo pleno del niño y el adolescente (Rodrigo et al., 2010). De esta manera, la parentalidad positiva se transforma en un valioso recurso para la socialización, proponiendo el protagonismo de padres, madres e hijos al punto de crear mancomunadamente las normas y valores familiares, por medio de las herramientas de negociación y adaptación conjunta.

El modelo de parentalidad positiva permite a los hijos participar del proceso familiar conjunto de socialización, por medio de sus valiosas contribuciones a través del razonamiento y la reflexión, siendo ejercida de manera responsable la autoridad parental en favor de la preservación de los derechos de los menores (Rodrigo et al., 2010). De esta manera, la formación de padres y madres se convierte en una manera tangible de potenciar las prácticas o conductas de la parentalidad positiva. Las investigaciones coinciden en resaltar la importancia de estas experiencias empíricas, especialmente si se efectúan desde diferentes ámbitos (educativo, sanitario y comunitario), atendiendo a los sectores público o privado, ya que, en general, las personas no

se educan para ser padres y van improvisando en la marcha mientras enfrentan dificultades. Este hecho hace que tenga sentido el esfuerzo orientado hacia la formación parental, ya que esto redundará en un mejoramiento del desempeño de los adultos en su responsabilidad cotidiana, porque permiten el mejor desarrollo físico, psicológico y social de niños y adolescentes (Capano y Ubach, 2013).

En la Tabla 1 se presentan los estilos educativos parentales en relación con el comportamiento infantil/adolescente.

La adolescencia

El término adolescencia proviene del verbo *adolescere* (que significa crecer), lo que podría significar que se entienda el concepto desde el momento del nacimiento hasta los veinticuatro años, aproximadamente, aunque en los hechos no es considerado así. Los adolescentes representan el futuro colectivo, a la vez que ejemplifican la ambigüedad dinámica del cambio, siendo productos de una crisis de socialización y depositarios de ansiedades y desajustes propios de nuevos paradigmas.

Por ello, es importante al estudiar a los adolescentes, comprender que se refiere a individuos que habitan contextos socio-históricos que presentan intensos cambios a nivel tiempo y espacio y que por ello sufren un desarrollo precoz de las potencialidades humanas, siendo capaces de acciones simbólicas durante la relación con otros, mientras construyen una historia personal de vida con un significado y valor únicos (Silva Diverio, 2006).

Dado que la edad de la población de este estudio oscila entre los 11 y los 21 años, a continuación se describen los conceptos pubertad, adolescencia y juventud, acordados por la Organización Mundial de la Salud (1979).

Tabla 1

Estilos educativos parentales y comportamiento infantil

Tipología de socialización	Rasgos de conducta parental	Consecuencias educativas sobre los hijos
Autoritativo, Autorizativo, Democrático o Inductivo	• Afecto manifiesto. • Sensibilidad ante las necesidades del niño: responsabilidad • Explicaciones • Promoción de la conducta deseable. • Disciplina inductiva o técnicas punitivas razonadas (privaciones, reprimendas). • Promueven el intercambio y la comunicación abierta. • Hogar con calor afectivo y clima democrático	• Competencia social • Autocontrol • Motivación • Iniciativa • Moral autónoma • Alta autoestima • Alegres y espontáneos. • Autoconcepto realista. • Responsabilidad y fidelidad ante compromisos personales. • Prosociabilidad dentro y fuera de la casa (altruismo, solidaridad). • Elevado motivo de logro. • Disminución en frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos
Autoritario o Rígido	• Normas minuciosas y rígidas. • Recurren a los castigos y muy poco a las alabanzas. • No responsabilidad paterna. • Comunicación cerrada o unidireccional (ausencia de diálogo). • Afirmación de poder. • Hogar caracterizado por un clima autocrático.	• Baja autonomía y autoconfianza. • Baja autonomía personal y creatividad. • Escasa competencia social. • Agresividad e impulsividad. • Moral heterónoma (evitación de castigos). • Menos alegres y espontáneos.
Permisivo o Indulgente	• No implicación afectiva en los asuntos de los hijos. • Dimisión en la tarea educativa: invierten en los hijos el menor tiempo posible. • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo.	• Escasa competencia social. • Bajo control de impulsos y agresividad. • Escasa motivación y capacidad de esfuerzo. • Inmadurez. • Alegres y vitales
Negligente	• Indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas. • Responden y atienden las necesidades de los niños. • Permisividad • Pasividad • Evitan la afirmación de autoridad y la imposición de restricciones. • Escaso uso de castigos, toleran todos los impulsos de los niños. • Especial flexibilidad en el establecimiento de reglas. • Acceden fácilmente a los deseos de los hijos.	• Baja competencia social. • Pobre autocontrol y heterocontrol. • Escasa motivación. • Escaso respeto a normas y personas. • Baja autoestima, inseguridad. • Inestabilidad emocional. • Debilidad en la propia identidad. • Autoconcepto negativo. • Graves carencias en autoconfianza y autorresponsabilidad • Bajos logros escolares

Pubertad: período donde ocurren cambios orgánicos que llevan a la madurez biológica adulta, con dimorfismo sexual, y a la capacidad reproductiva.

Adolescencia: período de transición bio-psico-social que ocurre entre la infancia y la edad adulta, donde se dan modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta, presente entre los 10 y los 20 años de edad.

Juventud: etapa que abarca los momentos intermedios y finales de la adolescencia y los primeros de la edad adulta (15 a 25 años), donde se conjugan logros y frustraciones que conllevan a la madurez de la personalidad y a la socialización, integrando al sujeto en la producción dentro de la sociedad a la cual pertenece. Según esta descripción, la juventud sería una categoría psicológica que coincide con la etapa postpuberal de la adolescencia y que implica procesos de interacción social, de definición de identidad y de la toma de responsabilidad, variando la condición de juventud de acuerdo con el grupo social considerado.

Al efectuar una revisión histórica, se comprueba que la adolescencia como constructo cultural aparece con la revolución industrial, siendo conceptualizada como etapa vital, recientemente, debido a que se hizo necesario crear una etapa entre la niñez la y adultez, donde el individuo se incorporara a las tareas productivas de conformación reglada. Así, la adolescencia se convirtió en un periodo de tránsito, que sería equivalente a la etapa inicial que está ritualizada en las sociedades preindustriales (Silva Diverio, 2006).

Hay quienes consideran la adolescencia y los fenómenos que la rodean como fruto de la creación social (Marina, 2005), dado que los adolescentes actualmente nacen

y se forman en un contexto que los determina socialmente como seres individuales, hedónicos, consumistas, que presentan una gama de problemas de identidad y se destacan por su competitividad. Esto determina una indiscutida responsabilidad familiar desde la niñez, misma que compartirá más tarde con las instituciones educativas, siendo expuestas a una realidad incrementada por urgentes responsabilidades educativas a subsanar.

Al respecto, Conde Gutiérrez del Álamo (2005) señala que, en el contexto social contemporáneo, la juventud es concebida, e incluso construida socialmente, con las características de un negocio de mercado, convirtiéndose en una etapa abandonada a su suerte; por lo que la sociedad entera debe reconocer su responsabilidad educativa, embarcándose en este proyecto trascendental, tanto la gente de cultura como los comunicólogos, los funcionarios públicos y políticos, los representantes de la seguridad, los médicos, los deportistas y empresarios; puesto que la educación depende del propio nivel de vida y todos serán responsables y beneficiarios o víctimas de los demás.

La construcción cultural llamada adolescencia es producto de la interacción entre las condiciones psicosociales y las imágenes culturales que una sociedad proyecta en cada momento histórico; por lo tanto, es fundamental contextualizar en la coyuntura histórica las formas de ser adolescente, teniendo en cuenta los planteamientos de Díaz Aguado (1999) y Serrano (2005), quienes consideran la necesidad de analizar los cambios socioeconómicos y demográficos propios de la sociedad actual, ya que son parte de la reorganización histórica denominada globalización, que conlleva a una profunda transformación de las tres instituciones básicas para la socialización: la familia,

la educación y el sistema laboral. En el contexto adolescente, al igual que todo estudio serio sobre conducta humana, debe considerarse la variable género, tomando en cuenta que, en esta etapa, la misma es de valor trascendental (Silva Diverio, 2006).

De acuerdo con la sección adolescencia del sitio web UNICEF (2010), podría decirse que este período es esencialmente una época de cambios que conlleva variaciones físicas y emocionales, transformando al niño en adulto, mientras se define la personalidad, se construye la independencia y se fortalece la autoafirmación. Pero durante todo este proceso, el adolescente todavía necesita el apoyo primario de la familia, además del apoyo escolar y social, al constituir la adolescencia una fase más de aprendizaje. Pero, ¿cuál es la situación de un adolescente mexicano? Las estadísticas en México hablan de unos 12.8 millones de adolescentes, de los cuales 6.3 millones son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% son pobres y uno de cada cinco adolescentes mexicanos tiene ingresos familiares y personales tan escasos que no cuenta con la alimentación mínima requerida. En 2008, casi tres millones de adolescentes entre los 12 y los 17 años no asistían a la escuela; de ellos, el 48.6% eran hombres y el 44.1% eran mujeres. El abandono escolar aumentó sus riesgos de salud (uso de estupefacientes, abuso sexual, paternidad temprana, delincuencia y suicidio) y menguó sus capacidades y oportunidades. En relación con la contención familiar, en 2008, fueron repatriados de los Estados Unidos 32,151 niños mexicanos, de los cuales, la mayoría (89%) eran adolescentes; el 76% eran hombres y el 56.6% viajaron solos, según los registros del estudio.

En este contexto social, Rodríguez Estrada (1995), pionero de la creatividad en México, afirma que la edad de oro en el proceso creativo se sitúa en el mediodía de la

vida, hecho que incentiva la promoción y desarrollo de este factor durante la etapa de la adolescencia.

La creatividad

El constructo creatividad presenta dificultad al momento de elaborar un concepto universalmente aceptado, ya que las profusas concepciones del mismo aumentan constantemente desde la conferencia de J. P. Guilford, en el año 1950, pronunciada en la Asociación de Psicología Americana (APA) y considerada como histórica, por despertar el interés en este campo de investigación. Sin embargo, las primeras aproximaciones al análisis de la creatividad datan de 1931, donde el profesor Robert Crawfort desarrolló el primer curso de creatividad en la Universidad de Nebraska; y de 1938, cuando Alex Osborn incursionaba en el Brainstorming, para que más tarde, en 1944, William Gordon efectuara un aporte con la sinéctica (Villamizar A., 2012).

Sin embargo, las aproximaciones al estudio propiamente dicho de la creatividad fueron centradas en el análisis biográfico de personajes identificados como genios creativos (Gardner, 1993; Simonton, 1984). Así mismo, los investigadores han analizado también las características y rasgos de personalidad en individuos comunes, bajo la premisa de que la creatividad es un rasgo normal que todos poseen (Guilford y Strom, 1978; Runco, 2007; Torrance, 1977). De este modo, si se establece una mirada global, podría decirse que la creatividad hasta aquí fue estudiada desde diversos enfoques que, más que opuestos, son complementarios y convergentes (Sternberg, 2005).

De modo que, al emprender una aproximación al concepto de creatividad, es necesario realizar una mirada retrospectiva en torno a él y posteriormente confrontarlo

de modo cercano con perspectivas contemporáneas, sobre lo que hoy es considerado como la particularidad del hombre y la trascendencia del producto que esta acción reviste. La capacidad creativa ha subyugado el pensamiento humano en el devenir de la historia, merced a su facultad distintiva de expansión de posibilidades más allá de lo existente, al producir nuevos aprendizajes, descubrimientos originales y al ampliar las opciones direccionales de la humanidad. La creatividad, por lo tanto, es una facultad al servicio de la comprensión del sentido de la vida y al proceso que conlleva efectuarlo; en un nivel pragmático, la creatividad tiene la cualidad de mejorar la calidad del pensamiento y las condiciones de vida, pues contiene un "modo de operar" de la mente que mejora la calidad del pensamiento (Yentzen, 2003), aunado al sentido trascendente que conduce al hecho de reinstalar a Dios como el Creador durante el ejercicio de creación ejercido por la persona que produce una obra y refleja la imagen del Creador (Juan Pablo II, 1999).

Definición de creatividad

La raíz etimológica del término creatividad proviene del vocablo latino *creare,* asociado con *crecere*, significando así "crear de la nada". Bajo la perspectiva histórica de la antigüedad y el medioevo, el concepto de creatividad era interpretado como "algo divino". Platón (2007), en La República, delibera sobre las obras fabricadas y su fabricante original y llega a la conclusión de que tanto un carpintero como un pintor no crean algo, sino que simplemente imitan del original en la naturaleza creada por Dios, puesto que relacionan la creación con lo divino. Este pensamiento perduró por casi mil años y produjo como consecuencia que los términos "crear" o "creador" fuesen reemplazados por la expresión griega ποιεισ que significa "fabricar".

Tanto los materialistas de la antigüedad tardía como los no materialistas negaron la creatividad, al ser partidarios de la emanación como motor de la creación y sustituyeron el principio *ex nihilo* por el de *ex nihilo nihil* (nada puede surgir de la nada) o, como lo planteó el filósofo Tito Lucrecio Caro (96-55 a.C.), en forma de poema: *nihil posse creari de nihil* (ninguna cosa nace de la nada). Durante el período medieval, el concepto de creación de los padres de la iglesia y de los escolásticos coincidió con el de Lucrecio Caro (1918), aunque difirió la teoría que lo sustentó, a saber, que la creatividad existe, pero el hombre es incapaz de ella. Durante los próximos mil años, se utilizó el término en relación con el área teológica, siendo *creator* un sinónimo de Dios hasta la llegada del movimiento filosófico y cultural propiciado por la época de la Ilustración (Mag y Alfaro Malatesta, 2006).

Fueron los hombres del Renacimiento los primeros en ser reconocidos por sus notables características a través de sus obras y quienes dejaron claras evidencias de que compartían rasgos de independencia, libertad y creatividad propias; pero, aunque los escritores del período del Renacimiento y, posteriormente el Barroco, intentaron plasmar expresiones que describieran el concepto, no tuvieron éxito. En pleno siglo XVII, Batteux aseveró que la mente humana no era capaz de crear, pues todos sus productos llevan el estigma de su modelo. En relación con esta resistencia, se identifican tres aspectos básicos: (a) el origen lingüístico de la expresión “creación”, reservada en el uso contemporáneo a la creación *ex nihilo* (que era inaccesible al hombre); (b) filosóficamente, la creación era entendida como un acto misterioso y la psicología de la Ilustración no admitía misterios y (c) desde el punto de vista del arte, los artistas de la época estaban sujetos a reglas y la creatividad parecía irreconciliable con las

reglas. Fue en el Siglo XVIII que comenzó a surgir el concepto de creatividad en relación con la teoría del arte y la imaginación y, a partir del siglo XIX, se reconoció e identificó al artista con su obra creativa (Tatarkiewicz, 1993). Y, como bien lo subraya Juan Pablo II (1999), la relación entre ambos conceptos se pone en evidencia en la lengua polaca, gracias al parecido en el léxico entre las palabras *stwóeca* (Dios creador) y *twórcam* (artista, artífice), otorgando la cualidad de creatividad tanto al Creador Supremo como al creativo contemporáneo.

Durante el siglo XX y en lo que va del XXI, quienes analizan con motivo de estudio el concepto de creatividad coinciden en que la misma difiere según el contexto en que se encuentre, a la vez que no posee un significado único, puesto que la actividad humana implícita en ella puede ser variada. Boden (1994) considera dos encuadres recurrentes ante el concepto creatividad: la creatividad inspiracional y el enfoque romántico. El primero entiende el concepto creatividad envuelto en un halo misterioso, sobrehumano o hasta divino, pero desde la óptica de la autora, si la creatividad se interpreta de esta manera, toda aproximación científica carece de sentido. Por otra parte, el enfoque romántico considera la creatividad como un fenómeno excepcional y afirma que los artistas creativos y los científicos son personas dotadas con un talento específico que los otros no poseen, a saber, perspicacia e intuición.

Algunas definiciones del constructo creatividad, según las implicaciones que se le asignan a la capacidad de crear según lo refieren Medina Salgado (1994), Morales Artero (2001) y Figueroa Rodríguez (2004), se presentan en la Tabla 2.

Las definiciones referidas en el párrafo anterior enfatizan, en general, fundamentalmente cuatro aspectos: el producto, el proceso, la persona y el ambiente. Relacionan

Tabla 2

Reseña de conceptualizaciones de creatividad

Reseña de algunas conceptualizaciones del constructo creatividad	Autoría
La creatividad implica *descubrimiento* y la *expresión* de algo que es tanto una novedad para el sujeto creador como una realización en sí mismo.	Mead, M.
No es privativa de algún área en particular. No existe una diferencia fundamental en el *proceso creativo* como aparentemente puede parecer en cuanto a pintar una obra de arte, componer una sinfonía, idear un nuevo instrumento bélico, desarrollar una teoría científica, descubrir nuevos procedimientos en relaciones humanas o crear nuevos patrones en la personalidad de uno mismo, como en la psicoterapia.	Rogers, C. R.
Capacidad individual para la *producción compositiva*, en productos o ideas nuevas y originales.	Drevdahl, J. M.
La creatividad conlleva el *proceso* de realización valioso y nuevo, que se transita desconociendo los resultados.	Murray, H.
La creatividad implica un *proceso de descubrimiento de problemas* o lagunas de información, conformar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados.	Torrance, E. P.
La creatividad es la *formación de elementos asociados en nuevas combinaciones* que son específicos o al menos útiles para el resultado final. El proceso es más creativo cuando la solución se logra combinando elementos muy dispersos.	Mednick, S.
Clasificación original durante una actividad, que da como *resultado una sorpresa eficiente.*	Bruner, J.
La creatividad es una *conexión de niveles de experiencia o conceptos independientes* o marcos de referencia previamente desconectados.	Koestler, A.
La creatividad hace referencia a las *aptitudes* como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente, conlleva desistir de lo obvio, lo seguro y lo previsible con el fin de *producir algo novedoso*, siquiera para el niño que lo construye.	Guilford, J. P.
La creatividad es la *conducta original productora de modelos* validados por la comunidad ante la resolución de problemas.	Fernandez H., J.
La creatividad designa la *amplitud o aptitud* para llevar a cabo soluciones nuevas de modo creativo, positivo, sin un proceso lógico sino estableciendo relaciones lejanas entre los hechos.	Aznar, G.
Capacidad humana de *engendrar un producto*, una técnica o un modo de enfocar, que sea originalmente nuevo.	Gervilla, A. M.
La creatividad existe si conviven las *destrezas* en el campo, destrezas en el ámbito creativo y *motivación* específica en relación a la tarea.	Amabile, T. M.

La creatividad lleva implícita: *excitación, diversión, inspiración, riesgo, novedad, lo desconocido, imaginación y sorpresa*.	Benjamín, W.
Capacidad de *organización no convencional de la información*, implicando procedimientos de resolución de problemas y situaciones *alejadas de lo estandarizado*.	De Bono, E.
Respuesta personal que resuelve un problema y tiene la característica de haber sido *desconocida hasta ese momento*.	Weisberg, R.
La creatividad es un *proceso interpersonal e intrapersonal* que da como resultado un producto original, valioso y significativo.	Moran, J. D.
"La creatividad es la mayor rebelión que hay en la existencia, es la fragancia de la libertad individual".	Osho
En la creatividad *confluyen seis elementos, relacionados entre sí*: (a) aptitud intelectual, (b) conocimiento, (c) estilo de pensamiento, (d) personalidad, (e) motivación, y (f) contexto.	Sternberg, R. J. y Lubart, T.I.
La creatividad consiste en la *habilidad* de ver las cosas bajo una nueva perspectiva e inventar soluciones nuevas, originales y eficaces.	Papalia, D. E.
La creatividad implica en esencia, la *capacidad* de hacer uso de la inteligencia con el objetivo de producir una obra creada.	Beltrán y Bueno
Creatividad es el estado de conciencia que genera una red de relaciones para identificar, plantear y resolver problemas de manera relevante y divergente.	Csíkzentmihályi
Es la *elaboración activa de un producto nuevo*. La *persona creativa* es aquella que tuvo el *coraje de experimentar* sus propios sentimientos, vivir según sus valores internos y expresarse de manera individual. Es un *proceso de autorrealización* que caracteriza a una persona sensible.	Rogers, C.
Creatividad es la *capacidad humana* de *modificar la visión* que se tiene *del entorno* a partir de la conexión con su yo esencial, y generar nuevas formas de relacionamiento con su contexto, y crear nuevos objetos. Aunque es influida tangencialmente por los genes, puede ser desarrollada y estimulada.	Venturini, E. J.
"La creatividad es el *máximo don* de la mente".	Murakami, T.
Creatividad es la *capacidad* para producir nuevas y valiosas ideas, ya que el pensamiento creativo otorga la capacidad de visualizar las cosas de diversas formas, durante el ejercicio de reconocimiento de modelos y establececimiento de nuevas conexiones.	Mayers, D.
El problema de la creatividad probablemente sea de orden epistemológico. Sin embargo, existen aproximaciones a su estudio, que la asumen desde diversas perspectivas, por ejemplo, se ha considerado la creatividad como una característica de la persona, como un proceso, como medio, o como producto, pero la más generalizada es la que ha considerado la creatividad como sinónimo de una *capacidad extraordinaria de resolución de problemas.*	Penagos C., J.C.

La creatividad *enfatiza los procesos* de producción de novedades que sean significativas y prácticas. La creatividad no es un mero conjunto de procesos, sino que *involucra a todo el ser*, su conocimiento previo, *su contexto* social, ocupacional y educacional, además de sus *metas y motivaciones.*	Cropley, A.
La creatividad implica una *convergencia de procesos* cognitivos, conocimiento, estilo de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente.	Kerka, S.
La creatividad lleva implícita la *capacidad y actitud* para generar ideas nuevas y comunicarlas.	De la Torre, S.
Creatividad es la *habilidad* de usar los pensamientos propios, a la par de los valores, emociones y acciones para enriquecer su ambiente de forma nueva y única.	Miller, W. C.
La creatividad es la *capacidad, habilidad o destreza* que permite innovar, siendo original e imaginativo. Descubrir o recombinar ideas, de una forma nueva, práctica y valiosa, ofreciendo soluciones efectivas.	Higgins, E. T.
"La creatividad implica un *proceso* por el cual los seres humanos *experimentamos* las maravillas de la vida de manera *personal*."	Hausner, L.
El individuo creativo resuelve problemas con regularidad, llegando a ser aceptados sus productos en un contexto cultural concreto.	Gardner, H.
Creatividad es la *habilidad* de apropiarnos de un objeto existente y recombinarlo para un nuevo uso, o como solución a un problema dado.	Paniagua A., E.
La creatividad es una decisión, que hace a la persona creativa ejercitar la independencia para lograr un pensamiento diferente, aun si las consecuencias no son siempre positivas.	Sternberg, R.
"La creatividad consiste simplemente en *conectar cosas*".	Jobs, S.
Creatividad es la habilidad de generar pensamiento, a través de *asociaciones entre elementos y conceptos*, originando múltiples pensamientos, que permitan crear partiendo del mundo interior al mundo exterior.	Buzan, T.
La creatividad consiste en *ver lo mismo* que todos los demás y como consecuencia, *pensar algo diferente*.	Anónimo

el producto con lo novedoso, el proceso con la manera en que se trabaja la hipótesis, la persona con las características propias del creativo y el ambiente entendido como sistema determinado por la relación entre la persona, el producto y la cultura. La Tabla 3 presenta a algunos de los autores agrupados según su énfasis, de acuerdo con Villamizar A. (2012).

Tabla 3

Clasificación de las definiciones según su énfasis

Producto	Proceso	Persona	Sistémico
Drevdahl, J. M.	Mednick, S.	Guilford, J. P.	Rogers, C.
Gervilla, M. A.	Torrance, P.	Gardner, H.	Amabile, T.
De la Torre, S.	De Bono, E.	Sternberg, R. J.	Csíkszentmihályi, M.
Weisberg, R.	Bruner, J.		Sternberg, R. J. y Lubart, T. I.

Tanto Platón como Kant y Goethe entendieron y definieron al hombre como el ser que le da forma a aquello con que se encuentra, pero es a partir del siglo XX que se consolida el concepto de la creación definida por Tatarkiewicz (1993) como pan-creacionismo, que designa como creatividad a toda acción del hombre que vaya más allá de la simple recepción, ya que, según el autor, el hombre es *creativo* cuando no se limita a la confirmación, la repetición y la imitación, sino que da algo de sí.

Desde el punto de vista del pancreacionismo, el hombre crea no solamente con lo que hace o piensa, sino también en el proceso de cómo ve el mundo, ya que se enfrenta a la necesidad de completar los estímulos recibidos del mundo, conformando su propia imagen de este, porque las impresiones que recibe no se hallan completamente acabadas y le requieren una elaboración y unificación de los materiales percibidos, a fin de procesar y concebir una imagen homogénea de lo recibido del exterior (Tatarkiewicz, 1993).

Del concepto de creatividad emergen variadas connotaciones que van actualmente desde asociarlo con la inspiración, la imaginación o el talento, según Sánchez Méndez (1996), hasta el relacionarlo de manera equivalente tanto con personas, como

con capacidades y formas de trabajo o productos (Hernández, 1997, citado en Morales Artero, 2001).

Eisner (1991), haciendo una retrospectiva, comenta que habiendo transcurrido la Segunda Guerra Mundial, el valor del concepto creatividad fue creciendo debido a la connotación esencial del constructo, ya que esta implica la capacidad de resolver situaciones donde el conocimiento, los métodos y las técnicas no brindan respuestas adecuadas para la resolución de problemas. Posteriormente, dice que uno de los objetivos de la educación creativa es la capacidad para el razonamiento cualitativo, entendiendo que el valor del pensamiento creativo va más allá de la originalidad de la obra en un contexto determinado, pues su importancia deriva en la actitud del creador, o sea, en el proceso creativo en el que se desarrolla la producción (Eisner, 2002). Según Carevic Johnson (2006a), esto no significa que se pueda llamar creativa a cualquier situación, ya que existen límites determinados para el uso del vocablo, pero se admite que las fronteras son vagas y los límites indeterminados, hecho que, a su vez, no implica que no se pueda reconocer que estos límites existen.

Históricamente, la definición de creatividad ha sido conectada con algo valioso u original; sin embargo, los enfoques modernos permiten asociarla con la generación de procesos de información, productos o conductas relevantes ante una situación de destreza o conocimiento insuficiente (Penagos y Aluni, 2000); incluso, puede entenderse la creatividad, en cierta medida, como un factor protector que disminuye la probabilidad de conductas de alto riesgo (drogas, alcohol, violencia y delincuencia), al ser uno de los pilares fundamentales de la resiliencia, pues el ser creativo ayudaría al individuo a sobreponerse o superar situaciones difíciles, emergiendo de ellas de forma

renovada y enriquecida, según lo señala Carevic Johnson (2006a).

La naturaleza produce nuevas formas, bellas, fuertes, funcionales, sin el concurso de nadie; pero, como individuo, solo el ser humano crea y, potencialmente, todos los hombres pueden crear. Si alguien negara la potencia creativa del hombre, bastaría apelar al fenómeno universal del juego de los niños a modo de entretenimiento. Por eso, como menciona Rodríguez Estrada (2011), el observador inquisitivo no se sustrae a la pregunta ¿por qué crea el hombre?

Clasificación de la creatividad

La creatividad es considerada como un potencial humano, ya que implica la alternativa de generar ideas nuevas dentro de un marco de valores y comunicarlas al tratarse de una realidad antropológica que se constituye en un fenómeno polisémico y multidimensional, por lo que debe ser abordado de modo interdisciplinar, según los ámbitos que lo ameriten: psicológico, pedagógico, neurobiológico u organizativo, en función de que se plantea desde cuatro dimensiones que involucran a la persona, al proceso, al medio y al producto (de la Torre, 2000).

Se trata de una capacidad propia del cerebro que permite acceder a nuevas síntesis y solucionar problemas desde diferentes perspectivas y formas, produciendo satisfacción, tanto a la persona que lo generó como a otros individuos. El constructo creatividad está relacionado con los cambios y contingencias culturales a través de la historia y la resignificación que le ha otorgado la dialéctica filosófica de cada época, permaneciendo históricamente el entendimiento de la creatividad como la facultad humana de crear que más acerca a los seres humanos a Dios (Morales Artero, 2001).

En función de las definiciones sobre el constructo creatividad, se aprecian dos

grupos complementarios que intentan responder a los cuestionamientos ‘qué es y en qué consiste’ el acto creativo. Por ello, es fundamental demarcar sus límites, ya que se necesita delimitar lo que es y lo que no es susceptible de ser entendido como creativo. En este contexto, Einsner (1991) propone dos conceptos simultáneos y opuestos: uno en relación con el tradicional ‘mito’ de la divina creación y otro, contemporáneo, relacionado con las actividades mentales durante la resolución de problemas. Plantea Einsner (1995, citado en Morales Artero, 2001) que el pensamiento creativo puede efectuarse desde cuatro estamentos: (a) ampliación de límites: la motivación es conferir un uso nuevo; (b) invención: partiendo de lo conocido y a través de la asociación y transformación producir algo nuevo; (c) ruptura de límites o ruptura creativa: establecida por una solución “original”, avenida de un nuevo orden del autor, que primariamente ha rechazado los conceptos y soluciones preestablecidos por su cultura; (d) organización de los objetos: reorganización o recreación estética y valoración del uso estético, que no implique invención.

En este contexto de definición de lindes del campo creativo, de la Torre (2008) establece en su análisis siete parámetros de la creatividad que van desde su reconocimiento como intrínseca al ser humano, quien posee direccionalidad e intencionalidad y cuenta con un carácter transformador y de comunicación, hasta la distinción de su sello original y novedoso con implicaciones de carácter ético y emocional; son estos:

1. Es intrínsecamente humana, ya que es exclusiva del hombre y se da por la capacidad de respuesta a estímulos no programados.

2. Tiene direccionalidad e intencionalidad, ya que puede dirigirse la actividad creativa voluntariamente, sin dejarla al azar.

3. Posee carácter transformador, al ser una transacción entre la persona y el medio, pues la mente creativa tiene la capacidad de transformar la información de modo personal.

4. Detenta carácter de comunicación, al anunciar el hombre su transformación, ya que la creatividad no se realiza sin la exteriorización (Rogers, citado en de la Torre, 2008).

5. Tiene carácter de originalidad o novedad, al ser la actividad creativa única, valiendo la aclaración de que el esnobismo y el comportamiento extravagante no son entendidos como creativos.

6. Posee carácter ético, al basarse en los valores que predominan en la comunidad o sociedad que lo juzga.

7. Tiene carácter emocional, pues supone una entrega, un compromiso, que denota su "sentipensar" en alusión a la conjunción de trabajo de su sentimiento y pensamiento.

Debido a que el término creatividad no deriva en implicanciones monosémicas, sino que representa, a su vez, varias connotaciones intrínsecas de la comprensión del concepto, se hace necesaria la descodificación aún en el ámbito de especialidad, a fin de llegar a una interpretación que establezca previamente la lectura del contexto. Por ello, a continuación, se considera apropiado un análisis polisémico del término creatividad, motivado en el valor connotativo del constructo y su significación diversa.

El análisis polisémico del concepto creatividad y siguiendo a de la Torre (2003), conduce indefectiblemente a referentes que han sobresalido en la investigación de este constructo. Para Fromm, es relevante la actitud de la creatividad productiva. Es

Fernández Huerta (1968) quien diferencia la creatividad con mayúscula en realizaciones valiosas a través de obras productivas y de reconocido valor social de la creatividad con minúscula, o expresiones espontáneas de la vida escolar cotidiana.

Taft (1971), por otra parte, define estas dos categorías de creatividad: (a) caliente**:** expresión libre o creatividad espontánea, sin ninguna clase de control y ligada a las emociones; (b) fría: búsqueda por resolver conflictos o explorar nuevos conceptos, conocimientos o incluso, ideas. Esta última analiza la información e intenta implementar nuevas soluciones a los conflictos que se le presentan. En relación con esta distinción, Parnes (1962), al igual que su colega Osborn (1942), autores de la técnica de Brainstorming, describen la creatividad como una aventura de resolución de problemas que involucra lo emocional y lo racional.

Para Maslow (2007), existen estos dos tipos de creatividad: (a) primaria: común a todos los hombres, que pertenece al orden natural, ya que todos los seres humanos tienen las mismas capacidades de acceder a la creatividad y (b) secundaria**:** productividad lógico-racional particular de cada persona que se visualiza a través de la expresión de las capacidades, del ajuste y del éxito de cada ser humano, subordinado a la formación de ciertas habilidades y aptitudes dentro del medio en el que se encuentra el individuo. En resumen, las referencias apuntan hacia la significación de la creatividad como potencia, aptitud, actitud o capacidad personal y subjetiva, o en su defecto, como acto o realización llevados a cabo por el hombre. De la Torre (2000) identifica los siguientes cuatro estados de creatividad:

1. Filogenética**:** potencialidad propia a cualquier individuo, vinculada al “filum” de la especie humana, independientemente del grado de desarrollo que posteriormente

alcance; es universal e indiferenciada, al igual que otras potencialidades humanas como la inteligencia, la voluntad y la sociabilidad, entre otras. La corriente humanista ha hecho énfasis en esta acepción.

2. Potencial**:** es la capacidad (aptitud y actitud) potencial personal de crear nuevas ideas expresadas en el contexto de interacción del individuo (niño o adulto), con la posibilidad de modificar o transformar el medio; depende de las capacidades individuales, pero su desarrollo es susceptible a la estimulación creativa.

3. Cinética**:** la potencia pasa al acto, relacionada con el movimiento y expresada a través del acto creativo como un proceso psicológico peculiar; está vinculada al Psicoanálisis, a la Teoría del Aprendizaje por Asociación y a la Gestalt.

4. Fáctica o creación**:** tras el proceso, aparecen resultados exteriores a la persona, llegando a independizarse de ella, una vez que el proceso de la creación finaliza; incluye desde los niveles de expresión escolar hasta los niveles productivo, inventivo, innovador o emergente.

Razona de la Torre (2008), que tanto Stein como Taft y Maslow consideran que existen ciertas diferencias entre la creatividad manifiesta y la potencial; es por eso que hablan de persona creadora y persona creativa. Considerando tanto el potencial personal como el ámbito en el que se manifiesta y el reconocimiento social, se pueden diferenciar cuatro categorías o grupos de personas, según se manifieste en ellas la creatividad. Esto da una clasificación basada en el sujeto creativo, de la siguiente manera**:**

1. El genio**:** sujeto que presenta ciertas cualidades excepcionales para la creación; suele vivir en el mundo de las ideas y poseer una extraordinaria salud mental, por más que sus obsesiones lo lleven a desajustes en la vida cotidiana; se identifica

como generador de ideas innovadoras, heredero de una virtud con la que se nace y es una persona excepcional en el campo del saber y la cultura.

2. Sujeto creador**:** su creatividad es expresada a través de producciones valiosas para la sociedad; se diferencia del genio con trascendencia universal, ya que su mérito es reconocido en los niveles local, regional, nacional y general.

3. Sujeto creativo**:** esta persona tiene la capacidad a nivel potencial, pero aún no la ha explotado totalmente; cuenta con la posibilidad de generar, inventar y comunicar nuevas ideas y producciones, al ver lo que otros no observaron y utilizando esto en favor de la producción y sumándole el valioso componente actitudinal.

4. Sujeto seudocreativo**:** su creatividad es engañosa y contraria a los valores; no siempre su potencial creador se orienta hacia la creación de obras denominadas positivas que estén basadas en principios éticos, sino más bien es aplicado a la destrucción de valores en perjuicio de la sociedad (por ejemplo: manipulación, corrupción, encubrimiento, sadismo o terrorismo, etc.; queda sujeto, pues, a la moral de cada persona, pues la creatividad es un atributo valioso en beneficio de la comunidad.

La actividad creativa

Para de la Torre (2003), la actividad creativa es un potencial intrínsecamente humano que se contrapone a lo preestablecido donde, a través del pensamiento divergente, la persona escoge y proyecta su mundo interior sobre el medio circundante, constituyéndose el acto creativo en un mirar y ver lo que otros no han logrado dilucidar. La búsqueda de nuevas y diversas opciones, a fin de hallar posibles soluciones a los problemas o situaciones planteadas, denota la autonomía perceptiva y mental del individuo, al interactuar con el medio. Este tipo de pensamiento se denomina divergente

e involucra el proceso, el producto y la personalidad.

Así se construyen nuevas configuraciones y estructuras mentales, mientras se relacionan con el entorno con el fin de interactuar y transformarlo. De ahí el valor intrínseco del constructo creatividad, ya que es agente de transformación al visualizar nuevos escenarios y descubrir, a través del ensayo, el error y la imaginación generados por el pensamiento divergente como productos de innovación. Por otra parte, el acto creativo favorece la curiosidad y desarrolla al individuo en los procesos socio-cognoscitivos y sensoriales, dando a luz nuevas ideas o descubrimientos, conjugados en la trama y urdimbre de la personalidad, siendo producto de las interacciones de la expresión creativa con el medio (de la Torre, 2003).

En este análisis, de la Torre (2008) distingue las siguietes etapas en el desarrollo creativo, que conforman lo que él denomina período biocultural de la creatividad: (a) etapa encadenada por el continuo desarrollo biopsicológico, social, lingüístico, cultural y del dominio de determinadas habilidades; (b) etapa en que la persona se manifiesta con diferentes capacidades y comportamientos, según períodos, momentos y situaciones a lo largo de su vida; (c) etapa donde la creatividad se manifiesta como capacidad para captar estímulos y transformarlos, comunicando ideas o realizaciones personales que opera y se manifiesta de múltiples modos; (d) etapa donde los niveles de manifestación son acumulativos de modo que alcanzar las modalidades superiores comporta la superación de los anteriores.

La creatividad es una constelación de rasgos psíquicos, intelectuales y caracteriológicos inherentes a todo individuo, en su carácter humano, susceptible de educación y desarrollo. En oposición, no es una curiosidad o un artículo de lujo, sino el camino para

una vida plena, pues la creatividad, más que una agudeza intelectual o una habilidad, es una actitud ante la vida (Rodríguez Estrada, 2011).

> La creatividad es un modo de ser y hacer que marca la vida de las personas y de los pueblos. Un país sin innovación, sin creatividad, está condenado al sometimiento. De ahí que potenciar la originalidad e inventiva entre las jóvenes generaciones sea el mejor modo de aumentar la riqueza de una sociedad. (De la Torre, 2008, párr. 17)

La creatividad en el marco de la educación

El término creatividad es uno de los conceptos más ambiguos en la psicología educacional, a la vez que tiene implicaciones muy significativas en esta área por tratarse de una habilidad humana natural. A sabiendas del carácter preponderante del rol de la educación, llevado a cabo a través de la capacitación de recursos de adaptación durante el desarrollo humano, la instrucción en el ámbito de la creatividad personal según la edad psicológica del sujeto es de suma importancia (Carevic Johnson, 2006a). Algunos estudios también destacan la labor creativa en adultos mayores, demostrando que el potencial creativo se desarrolla durante toda la vida y que es posible llegar a niveles de excelencia en la adultez si el aprendizaje continuo tiene lugar y los cambios en la vida son positivos en términos de creatividad (Runco, 2007).

La enseñanza creativa tiene como objetivo desarrollar el modo de pensar y actuar particular de cada sujeto, considerando que un ambiente atractivo suscitará ideas y recursos que otorgarán al individuo la percepción de libertad de ser, pensar, sentir y experimentar por sí mismo y a su modo, ya que el ejercicio creativo conlleva implícita la aceptación y valoración contributiva. En el caso específico de un niño que produce una tarea de manera creativa, su aportación se origina desde su personalidad, con sus experiencias, percepciones, descubrimientos y sus logros, por lo cual este

producto creado dará acceso para conocerlo mejor; luego, educar en la creatividad tiene implicaciones de cambio, ya que forma individuos ricos en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amante de los riesgos y listos para afrontar los obstáculos y problemas que se les presenten en su vida escolar y cotidiana (Carevic Johnson, 2006a).

Runco (2007) habla de perspectivas educacionales en el contexto de la creatividad y propone dos momentos en su planteamiento; el primero tiene que ver con perspectivas educativas de la creatividad y el segundo, con una reflexión sobre la exposición de las teorías del aprendizaje con énfasis en el proceso creativo. Señala que un educador que desee fomentar la creatividad debe hacer al menos tres cosas: proporcionar actividades para que los niños practiquen el pensamiento creativo *in situ*; valorar y apreciar los esfuerzos de los estudiantes; modelar él mismo los comportamientos creativos, sumándose a la influencia extráulica de los padres durante el aprendizaje, a fin de otorgar oportunidades para reforzar y aplicar la creatividad de sus hijos. Recomienda ambientes (aulas y clases) menos estructurados y tradicionales, con el objetivo de favorecer el pensamiento creativo. Esto evidencia la importancia de la complementación necesaria entre la educación formal y la informal en beneficio del desarrollo del potencial creativo de los niños.

El hecho de entender el papel de la educación como posesión de conocimiento ha llevado tanto a padres como a maestros a una enseñanza de tenor transmisivo, mientras que hoy se reconoce que una educación creativa dará como resultado el desarrollo y la autorrealización, puesto que potencializar los recursos personales y colectivos acrecienta nuevas habilidades y estrategias de trabajo, desplegando actitudes

que fomentan cualidades psicológicas facilitadoras de la creatividad. Por otra parte, la creatividad no se enseña como tal, sino que se propicia; por ello, es importante entender su naturaleza multifacética, practicarla personalmente y usar estrategias de enseñanza que nutran la creatividad del sujeto (Carevic Johnson, 2006a).

El acto creativo

A continuación se enunciarán algunos conceptos importantes a la hora de practicar la propiciación del acto creativo identificados por Adame Hernández (2000):

1. Crear espacios donde una situación problemática se vislumbre como una oportunidad y donde el clima de enseñanza - aprendizaje dé lugar a la incertidumbre, al no ser inmutable y estático.

2. Fomentar la voluntad y la perseverancia ante los obstáculos.

3. Incrementar la confianza en su cosmovisión personal.

4. Favorecer el pensamiento creativo y reflexivo a través de una cultura de trabajo.

5. Proyectar en el individuo aspiraciones de cara al futuro.

6. Valorar lo potencial, así como lo real.

7. Conquistar el temor al ridículo y los errores.

8. Desarrollar un clima de diálogo creativo que genere motivaciones internas y de logro en los participantes.

9. Contextualizar el conocimiento.

10. Desarrollar la excelencia de pensamiento y verbalización a través de los componentes creativo, crítico y reflexivo.

11. Diseñar espacios para el asombro, la experimentación y la investigación.

12. Propiciar el buen trato y una buena comunicación durante el proceso del

pensamiento creativo.

13. Utilizar intencionalmente el cuestionamiento positivo durante el desarrollo de las actividades creativas, con el fin de estimular el pensamiento creativo y crítico.

14. Articular lo cognoscitivo con lo afectivo en el entorno creativo gestado.

Así como se encuentran sugerencias para enseñar de manera creativa, también se encuentran bloqueos al desarrollo de la creatividad. Una de las implicaciones de la creatividad considera el uso del conocimiento y la conjunción de la imaginación con la practicidad, a fin de desarrollar algo novedoso y funcional, con el propósito de aportar una mejora necesaria, tanto a título personal como corporativo o social. Pero el proceso de ser creativo no es fácil, debido a dos grandes barreras que la misma sociedad impone: las personales y las educativas. Dentro de las barreras personales, según Adame Hernández (2000), desde el punto de la psicología, cada individuo enfrenta el miedo al cambio o a lo no conocido; enfrenta la rutina de la vida como “mal necesario”, a fin de establecer un orden en las actividades cotidianas que se requieren y enfrenta el temor a equivocarse, a perder algo valioso o a quedar en ridículo, al implementar o incursionar en algo nuevo; sin embargo, debe recordarse que ‘el que no arriesga no gana’.

Los factores ambientales juegan un papel muy importante en lo relacionado al desarrollo de habilidades creativas. De hecho, estudiantes con un coeficiente intelectual moderado pueden alcanzar grandes logros en pruebas de creatividad, probando que los factores ambientales y las experiencias son fundamentales (Runco, 2007).

Bloqueos psicológicos y acto creativo

Los bloqueos psicológicos, ya sean conscientes o inconscientes, pueden darse como lo expresa a continuación Adame Hernández (2000).

1. Barreras perceptuales: tienen que ver con la percepción personal que lleva a individuo a interpretar la realidad y el mundo que lo rodea de una determinada forma, subjetiva y sesgada por diversos factores como educación, personalidad, experiencias previas, influencia de otros, etc., presente en diversos aspectos: (a) pérdida de la visión global del problema por obsesión de un aspecto en particular, (b) disminución de la atención al entorno por ensimismamiento en el problema, (c) falta de establecimiento de conexiones entre los elementos del problema, (d) aceptación de la verdad de lo aparente sin dudar de ello, (e) rigidez perceptiva para la observación por falta del uso de todos los sentidos y (f) dificultad para distinguir entre causa y efecto.

2. Barreras emocionales: tratan de la falta de confianza o inseguridad psicológica, el temor al ridículo, el miedo y la desconfianza hacia lo desconocido, el aferrarse a la primera idea que se le ocurra, el deseo de triunfar rápidamente y la falta de impulso para sobrellevar el problema hasta el final son potencialmente negativas en relación con la creatividad.

3. Barreras socioculturales: se relacionan con los valores aprendidos durante el proceso de socialización desde la niñez, como la orientación hacia el éxito, la excesiva importancia del rol de los sexos, la sobrevaloración social de la inteligencia, la competencia y cooperación, la imposición de normas, pautas y patrones sociales políticamente correctos o las referencias sociales y culturales.

4. Barreras cognitivas: consisten en la racionalización excesiva, los enfoques y planteamientos conservadores y lógicos que alejan del mundo de los sueños y de la imaginación y que empobrecen la forma de pensar, convirtiéndola en rutinaria y aburrida.

5. Barreras conativas: tienen que ver con la falta de voluntad, de curiosidad y

de interés por aquello que le rodea que pueden derivar en desmotivación.

Respecto del análisis de las barreras educativas, Adame Hernández (2000) plantea que el problema no es obtener el conocimiento, sino la manera como se obtiene, ya que la educación que se recibe generalmente agiliza el pensamiento lógico, enseñando procedimientos específicos y de forma definida, en desmedro del pensamiento creativo. Por lo tanto, independientemente de los tipos de barreras que puedan coexistir, es importante identificarlas para trabajar sobre ellas y reducir su impacto, en pro del ejercicio de la creatividad individual.

Influencias en el desarrollo de la creatividad

Incentivar la exploración del proceso creativo en los individuos redundará en un beneficio social y en la autorrealización personal; por lo tanto, aprender estrategias para liberarse de los muros mentales (intelectuales, emocionales, expresivos o culturales) que bloquean la habilidad del sujeto en su afán de percepción de un problema y concepción de soluciones es de gran importancia, ya que la resolución de problemas de una manera creativa es esencial (Myers, 1998).

En este sentido, Runco (2007) señala algunas condiciones que pueden facilitar el impacto de las técnicas de desarrollo de la creatividad y son las siguientes: (a) capacidad o habilidad de plantear, definir, identificar o proponer problemas; (b) integralidad del individuo creativo, cuya personalidad y características lo hacen seguir un determinado procedimiento o proceso que da como resultado un producto creativo; (c) creatividad focalizada hacia el contexto o ambiente; (d) incrementación de las conductas que le son premiadas; (e) desarrollo de la conciencia; (f) cambios en la percepción,

fundamentales para el ser creativo.

Los educadores también son mentores y modelan sobre cómo ser creativos; por lo tanto, deberían ser flexibles, pensar de forma divergente y resolver problemas con creatividad. El proceso de aprendizaje de la creatividad tiene que ver con eliminar las inhibiciones y bloqueos, para lo cual el maestro debe crear entornos adecuados durante las actividades que propone (Runco, 2007), recordando siempre ser cuidadoso con los incentivos, ya que muchas veces la creatividad tiene que ver con la motivación intrínseca.

Existe en los últimos años la tendencia de ver al educador como un facilitador, un acompañante y visualizar el proceso de aprendizaje como una actividad que el alumno realiza solo, con la asistencia del profesor. Sobre la función del maestro, Runco (2007) propone que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje, que los alumnos deben recibir retroalimentación inmediata y que deben dominar el material asignado. Esta propuesta es muy diferente a los procesos de aprendizaje en los que los estudiantes tienen un horario y un tiempo para estudiar y, cuando hacen pruebas, no reciben retroalimentación de calificación inmediata ni cuentan con la posibilidad de apelar a la calificación recibida. Este psicólogo norteamericano plantea que los estudiantes simplemente aprenden mejor si el aprendizaje se da por períodos de tiempo; por ello, es fundamental desarrollar habilidades relacionadas con la metacongnición, es decir, la cognición sobre la cognición, que implica detenerse, reflexionar, ser conscientes del proceso eligiendo tácticas de acción creativa.

En el ambiente de los estudiosos de la creatividad en el proceso educativo, se discute acerca de la necesidad de adaptar los procesos de aprendizaje a diferentes

culturas y tipologías de personas. Entre otros factores, también está la preocupación por aquellas personas que nacieron con una habilidad mental extraordinaria. Lo que está claro es que la creatividad puede ayudar a los estudiantes a desarrollarse, independientemente de su coeficiente intelectual (Runco, 2007). Los maestros deben modelar cómo resolver creativamente problemas y todo en el aula de clases debe ser intencionalmente preparado para que los alumnos desarrollen su potencial creativo. Cuando los estudiantes desarrollen las altas facultades del pensamiento, tendrán criterio propio para saber utilizar las tecnologías adecuadas sin ver en ellas una limitación o impedimento.

Por la evidencia que se ha analizado, la creatividad se desarrolla primero en el hogar, comenzando desde los tiernos años de la niñez y, en segunda instancia, el sistema educativo tiene gran influencia en su desarrollo. Una vez que los jóvenes salen al campo laboral tienen en promedio unos 23 años de edad; esto significa un gran desafío a la hora de procurar integrarse a organizaciones creativas si se ha descuidado este aspecto en las etapas anteriores. Al respecto, Eduard Punset, en una conferencia dictada en la Universidad Internacional de la Rioja (2012) en España, menciona la poca importancia que se le ha dado a la creatividad en la educación en el contexto de cambio social, teniendo en cuenta que las competencias que requiere la sociedad actual distan mucho de ser las competencias que requería la sociedad industrial.

Hasta hace poco tiempo, uno de los factores más importantes para otorgar un trabajo era el coeficiente intelectual, pero actualmente comienza a desplazarse este factor, dándole prioridad a la creatividad. Las organizaciones buscan personas que tengan motivación, esa capacidad de “vibrar” haciendo su trabajo, creativos y capaces de concentrarse. Uno de los descubrimientos más grandes de la actualidad es el del

conocimiento intuitivo, vital en el desempeño del trabajo. El psicólogo y periodista Goleman (2013), estudioso del constructo creatividad, recientemente desarrolló un amplio trabajo que explica cómo la capacidad de concentración se puede desarrollar; señala la importancia que tiene para lograr el éxito en la vida, corroborando que la clave para el éxito, además de tener un talento, consiste en poseer la capacidad de enfocarse.

Para mantener una sociedad creativa, los cambios deben implementarse tanto en el hogar como en la escuela, declara Runco (2007). Si se desean organizaciones más creativas, se necesitará cambiar de opinión sobre los criterios para el funcionamiento de las organizaciones y, como menciona Eduard Punset (Universidad Internacional de la Rioja, 2012, 22:00), “tan importante como aprender es desaprender”. Frente a este escenario del siglo XXI en el que se instalan como actores de reparto los hijos adolescentes, es indispensable mantener una actitud flexible respecto de cómo liderar las organizaciones, cómo propiciar las lógicas de funcionamiento interno que desarrollen la creatividad y qué competencias se requieren para formar equipos de trabajo que conlleven la impronta de la sociedad contemporánea en su más elevado exponente creativo.

Teorías psicológicas de la creatividad

En la actualidad existe una confluencia en las propuestas nacidas en las teorías de la creatividad, que son compatibles e integradoras, aunque sus paradigmas y métodos sean diversos, siendo las más destacadas las que prosiguen (Sánchez Escobedo, García Mendoza y Valdés Cuervo, 2009). En la Tabla 4 se analizan las teorías psicológicas más destacadas en la actualidad respecto de la creatividad.

Tabla 4

Teorías psicológicas de la creatividad

TEORÍA	CONCEPTO	REFERENTES
De la creatividad incremental	Considera (a) el arraigo o la experiencia del individuo en su destreza, (b) el desarrollo gradual de su trabajo, por medio de un proceso continuo de pequeños avances.	Weisberg.
De transferencia	Se asocia al desarrollo intelectual creativo, cuya motivación nace del impulso intelectual de estudiar con el fin de hallar solución a problemas, utilizando las dimensiones del pensamiento compuesto por (a) factores, (b) contenidos y (c) productos mentales.	Guilford.
Humanista	Considera que los factores sociales e interpersonales cumplen un roll fundamental en el desarrollo o el bloqueo de la creatividad.	Chacón Araya.
Factorial o de análisis de factor	Analiza el comportamiento creador por métodos experimentales y teóricos, dando como origen las categorías: pensamiento convergente y divergente. La forma convergente lleva a una única solución determinada por los hechos dados, mientras que el pensamiento divergente, genera un disparador hacia diferentes direcciones. Se mencionan tres categorías (a) contenido, (b) operación, y (c) productos. Dentro de la categoría operación, el factor general sobresaliente es la producción divergente, consistente en una operación creativa representada por la: fluidez, la flexibilidad y la originalidad de los procesos de pensamiento.	Guilford y Torrance.
Educación y creatividad	Atiende los procesos del pensamiento creativo y las cualidades de los productos y de las personalidades creativas, siempre en relación con el pensamiento divergente.	Torrance.
Neuropsico fisiológica	Basada en la lateralización y codificación de los hemisferios cerebrales.	De Bono.

Variables que intervienen en la creatividad

El proceso creador conlleva la existencia de variables intervinientes; por ello, a pesar de que todos cuentan con una habilidad creadora de carácter personal, el desarrollo de la misma difiere de una persona a otra, hecho que ha motivado a los investigadores a crear programas de entrenamiento en relación con el desarrollo creativo, atendiendo a factores cognitivos, afectivos y ambientales.

A continuación se presentan los factores cognitivos involucrados en el acto creativo que guardan relación con la obtención, la elaboración y la producción de la información e implican procesos de cognición que poseen características manifiestas, según el análisis efectuado por Carevic Johnson (2006b).

1. Percepción: la posibilidad de crear surge a partir del acto perceptivo, a través del proceso de captación de la información desde un ámbito interno o externo por medio del cual el individuo se apropia de la necesidad para satisfacerla posteriormente. Despojarse de los prejuicios y de la rigidez de los esquemas en relación con la realidad y acrecentar la apertura de los sentidos al apropiarse de la información entrante es de suma importancia a la hora de reconocer y clasificar los problemas, pues esta información captada a través de la percepción genera una base de datos que conforma el material a utilizar durante el proceso creativo.

2. Proceso de elaboración: proceso multi-asociativo de percepción personal y contextual (según el entorno) que permite comprender y actuar sobre la realidad al conceptualizar y relacionar por asociación una diversidad de datos e ideas semejantes o antagónicas, haciendo uso de la libertad, la flexibilidad y la riqueza; sistematizarlas creando nuevas organizaciones, con el objetivo de incidir sobre la realidad de manera creativa. Estos procesos de elaboración pueden verse desde diferentes perspectivas, tales como las que se describen a continuación.

Estilos de pensamiento: son fruto de la evidencia experimental. Se distinguen dos estilos cognitivos, el convergente y el divergente, que denotan las formas de percepción y de respuesta al medio. La capacidad creadora surge de una integración de ambas modalidades, pero no siempre ha sido facilitado y estimulado el acceso a

ambos estilos de pensamiento, aunque es propio de todos los individuos. Es importante señalar que son los objetivos perseguidos los que determinan qué estilo se utilizará durante las diferentes etapas del proceso creador.

Habilidades de pensamiento: en relación con la evaluación del pensamiento, hay autores que han identificado ciertas habilidades del pensamiento que estarían vinculadas con la posibilidad de dar respuestas y soluciones novedosas o creativas. De todas las habilidades en juego, las más destacadas, según los investigadores, son las de fluidez, flexibilidad y originalidad.

Estrategias de pensamiento: el pensamiento consciente permite que las personas recojan información, la elaboren, la organicen y la entreguen; pero se ha visto que es de manera inconsciente y automática como se efectúa la selección personal de las estrategias a utilizar, optando entre las que han sido reconocidas como más útiles y adaptables en el pasado del individuo. De este modo, el desarrollo de la creatividad, supone el conocimiento y entrenamiento de una amplia gama de estrategias, que habilitan al sujeto en la resolución de problemas de modo novedoso y particular.

Entre los factores afectivos que influyen en la creatividad, se distinguen algunos elementos puntuales para la movilización del potencial creativo, como la apertura a la experiencia, que implica un grado de conciencia personal del ambiente interno y externo como fuente de curiosidad, de recursos, de información útil y de interés por el entorno, que motive al individuo a un compromiso de experiencias crecientes, vivenciadas desde su plataforma personal, a partir de un momentáneo desprendimiento de esquemas conceptuales preconcebidos respecto de la vivencia. En este punto, Carevic Johnson (2006b) aporta varios aspectos.

Apertura a la experiencia y canales sensoriales: implica la disposición afectiva para el uso de los diferentes canales sensoriales y para la estimulación de la creatividad con el objetivo de favorecer la disposición de las personas a usar los diferentes sentidos; para ello, existen actualmente múltiples métodos.

Apertura a la experiencia y al mundo interno: abrirse a una experiencia implica integrarse tanto al mundo externo como al interno, además de percibir en una experiencia lo que sucede consigo mismo, utilizando la información para establecer relaciones nuevas, mejores y originales.

Límites para la apertura: aceptar la vivencia de una nueva experiencia implica dar lugar a lo desconocido, exponiéndose a no tener el control, para abrirse paso a la integración y al autoconocimiento. Como resultado, se obtiene la sensación de confianza consigo mismo y con el medio y disminuye la ansiedad por el hecho de promover la ejercitación de mecanismos de enfrentamiento a situaciones desconocidas, al dejar de ser atemorizantes, integrando la novedad a lo conocido.

Tolerancia a la ambigüedad: modo ordenado y natural de asimilación de la experiencia ante situaciones caóticas y confusas, evitando las respuestas forzadas y precipitadas, con la intención de salir de ellas.

Autoestima positiva: se ha comprobado que el autoconcepto positivo determina la expresión de las capacidades creativas y que, a su vez, la expresión creativa influye en el autoconcepto y la autoestima, la seguridad, la confianza, una menor sensibilidad frente a la crítica y el fracaso, el superar la culpa y el resentimiento y el tener mayor confianza en sus percepciones. Lo anterior es resultado de la aceptación integrada de sí mismo y de la seguridad básica necesaria para abrirse a la experiencia

y tolerar la ambigüedad, haciendo posible arriesgarse en la innovación.

Voluntad de obra: es la motivación que genera el ver una obra o un problema concluido; posee un componente cognitivo que asigna valor a ciertas ideas o juicios acerca de lo positivo de cerrar etapas y terminar obras y cuenta también con un componente afectivo manifiesto en el placer que da ver un producto terminado o exhibido.

Motivación para crear: es el impulso o interés por crear, manifiestado en hechos creativos, motivados por la participación en actividades que implican resolución de problemas que presentan dificultad en su ordenamiento o muestran contradicciones desconcertantes.

En cuanto a los factores ambientales, en la facilitación del desarrollo del potencial creativo, el individuo halla estimulación positiva en un ambiente o clima físico y social favorable que se caracteriza por la concesión de seguridad, confianza y valoración ante las diferencias personales. Aunque la creatividad es propia de todos los sujetos, más allá de su contexto, aquel que cuenta con un ambiente social empático, auténtico, congruente y aceptador explorará en el mundo simbólico, arriesgándose y comprometiéndose, al haber perdido el temor a cometer errores. Antagónicamente, la presión a la conformidad, la dicotomía entre trabajo y juego, así como la persecución primaria del éxito, son condiciones que bloquean el desarrollo de la creatividad (Carevic Johnson, 2006b).

El pensamiento creativo

Carevic Johnson (2006b) señala que los estilos cognitivos dan origen a las formas diversas de percepción y respuesta al medio, siendo las más reconocidas el pensamiento convergente o proceso secundario, el pensamiento divergente o proceso

primario, el pensamiento lateral, el pensamiento vertical, el pensamiento autista, el pensamiento realista, el pensamiento múltiple y el pensamiento secuencial, entre otros. La evidencia experimental resultante de los estudios acerca del funcionamiento cerebral apoya la coexistencia de dos estilos cognitivos, fundamentados en el trabajo de los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho. Antonijevic y Mena (1989, citados en Carevic Johnson, 2006b) sintetizaron las características de los dos tipos de pensamiento de la siguiente manera**:**

1. Pensamiento convergente o proceso secundario: se trata de un tipo de pensamiento orientado hacia la realidad y solución de problemas, desde el cual se efectúan los procesos de adaptación al ambiente. Trabaja con el modo cognitivo consciente y racional, durante un proceso donde las ideas que surgen se muestran conectadas entre sí de manera lineal y de secuencia, sin superposición entre ellas, haciendo uso de las leyes de la lógica.

2. Pensamiento divergente o proceso primario: es equivalente al pensamiento creativo y funciona más en el ámbito de la fantasía que en la realidad concreta, ya que en él no predominan las conexiones lógicas, siendo de carácter atemporal y simbólico y con gran riqueza metafórica. El pensamiento creativo, como facultad humana, puede ser desarrollado a través de una práctica bien orientada, puesto que se fundamenta en los principios del pensamiento lógico que indican la necesidad de perfeccionar el potencial que se posee y, al poseer un alto contenido intuitivo o imaginativo, el acto humano creativo, para que resulte constructivo, debe tener en cuenta el uso de la inteligencia y la razón, además de la libertad y la responsabilidad. La creatividad incide en el mejoramiento de la vida de los sujetos al permitir la resolución de los problemas

de manera útil y original (Carevic Johnson, 2006b).

La definición de los niveles de creatividad planteados por Taylor (1901) está cimentada en una escala sucesiva de menor a mayor riqueza de creatividad, aunque este criterio utilizado no es absoluto, pero fue altamente considerado en la década de los 50 y se describe en la Tabla 5.

Diversos autores han propuesto etapas o estadios que transcurren durante el acto creativo. Se citan algunos exponentes en la Tabla 6.

En la Tabla 7 se consideran los estadios involucrados en el proceso creativo propuestos por Wallas (1926) como pionero en el área.

Koestler (1959) discierne tres fases de la creatividad que se ajustan a los estados de conciencia de la neurociencia: (a) lógica, que implica la formulación del problema, recopilación de datos y búsqueda de soluciones primigenias; (b) intuitiva o divergente del proceso, originada en la mente del creativo, prosiguiendo con la iluminación y declaración de una solución; (c) crítica, etapa previa a la verificación de validez, donde el creativo se somete al análisis de su descubrimiento a fin de darle los toques finales.

El desarrollo de la capacidad creativa facilita y estimula el acceso a ambos pensamientos y la mayoría de los autores consideran hoy en día que la creatividad surge de la integración de ambas modalidades. Guilford y Strom (1978) ven a la creatividad dentro del pensamiento divergente; sin embargo, plantean que las personas creativas combinan el proceso primario con el proceso secundario. Aunque todos los sujetos poseen ambas modalidades de pensamiento, la diferencia reside en que no todos tienen la capacidad de emplearlos alternando la dominancia de uno sobre el otro, hecho necesario durante las etapas del proceso creador, ya que, según los objetivos

Tabla 5

Niveles de creatividad de Taylor

Nivel	Definición
Expresivo	Es la forma más elemental de transformación y se caracteriza por la *improvisación* y la *espontaneidad,* permitiendo una *autoidentificación* del individuo y una *mejor comunicación* con los demás y con el ambiente. La creación de nuevas formas de expresión, conllevan a la captación e inclusión de la vida afectiva, de modo enriquecido.
Productivo	Es un nivel que se caracteriza por el énfasis en su carácter técnico, orientado hacia la productividad, con el fin de incrementar el número de producción del producto, al tomar en cuenta los detalles que lo conceptualicen como atractivo y útil. O sea que a la improvisación le sigue la *aplicación de técnicas y estrategias* basadas en el *objetivo fijado*, obteniéndose como resultado una realización valiosa por su *originalidad*.
Inventivo	Una vez superadas las expectativas lógicas se manipulan elementos propios del *medio*, ya que este nivel de creatividad contiene un *valor social* que se manifiesta por medio de *descubrimientos científicos*.
Innovador	Presupone un nivel alto de *flexibilidad ideacional* y de *originalidad,* donde el individuo *transforma el medio* comunicando resultados singulares y significativos durante un proceso de capción de las relaciones existentes entre los elementos, por ejemplo, a través de actitudes hacia el cambio y traslado de cierta información a otros contextos que converjan en una creación.
Emergente	Este nivel es el que caracteriza al talento e ingenio, pues la fuerza creativa no solo busca modificar los elementos sino que pretende proponer algo original, por medio de ideas y principios radicalmente nuevos presentados en lenguaje abstracto, generalmente.

Tabla 6

El concepto proceso creativo y algunos de sus exponentes

Autor	Proceso creativo propuesto
Graham Wallas	Preparación, incubación, iluminación y verificación.
Elliot R. Danzing	Detección, Motivación, definición, preparación, escudriño mental, compenetración, verificación y modificación.
John E. Arnold	Pregunte, observe, asocie y prediga.
Alex F. Osborne	Descubrimiento de hechos, definición del problema, preparación, descubrimiento de ideas, producción de ideas, desarrollo de ideas, descubrimiento de soluciones, evaluación y adopción.
Carl E. Gregory	Decisión sobre el problema, análisis del problema, recolección de datos, organización de datos, inducción, planeación, verificación previa, activación de planes y evaluación.

Tabla 7

Estadios del pensamiento creativo

Etapa	Habilidad o tipo de pensamiento	Estado de ánimo
Etapa de Preparación	*Fluidez, flexibilidad, originalidad, pensamiento divergente (lateral).* El pensamiento divergente abre un mundo de opciones a diferencia del pensamiento convergente, también llamado vertical por de Bono (1997), que se halla más vinculado con la selección de opciones reduciendo así el rango de posibilidades. En este estadio, se adquieren actitudes, conocimientos y aptitudes que confluirán en el pensamiento y acto creador. La competencia creativa depende del uso habilidoso del conocimiento, a través de un proceso de recopilación de información, perceptual, de memoria y de selección, además de la intuición.	*Tensión*
Etapa de Incubación	Estadio en el que se da el proceso de análisis y procesamiento de la información centrada en la corrección y búsqueda de datos. Etapa de abandono psicológico del problema, necesaria para que germinen las ideas en el creador. El individuo no se ocupa conscientemente del problema o de generar más ideas. Sin embargo, se ha observado que se continúan haciendo asociaciones o conexiones entre ideas que posee la persona, lo que permite que se llegue a la siguiente fase del proceso.	La etapa de incubación es vivida como *frustración.*
Etapa de Iluminación	Proceso de salida de información luego de un periodo de confusión, donde se da la inspiración de la idea, en forma de solución. Etapa paralela a la de Incubación, con la que comparte el ser un proceso preconsciente, o procesos tanto conscientes como preconscientes. Esta etapa es vivida específicamente por aquellos que han venido pensando y trabajando en un problema, y que además cuentan con una información clave sobre el asunto, de tal manera que podrán llegar a hacer determinadas conexiones que les permitan encontrar en un momento específico, la solución o la idea genial. Sin embargo, cuando no se cuenta con un gran número de ideas para llegar a la iluminación o identificación de la idea creativa, será necesario hacer uso de un proceso de análisis y de selección. Han surgido frases y palabras que reflejan esta etapa: ¡Eureka!, se me encendió la lamparita, me cayó el veinte, entre otras.	*Alegría*
Etapa de Verificación	Estadio culminante del proceso creador, que se aleja de los procesos artísticos, para relacionarse con los procesos creativos de índole científico, en el que se evalúa la utilidad temporal del objeto o proceso de creación, sometiéndolo a la crítica y la verificación, para su perfeccionamiento.	

que se establezcan, se usa uno u otro estilo de pensamiento; por ejemplo, durante la etapa perceptiva y el hallazgo de ideas, la tendencia es a utilizar el pensamiento convergente, mientras que en etapas evaluativas y de realización, la preferencia es hacia el pensamiento divergente. Guilford (1967, 1986) es el autor de una descripción de habilidades asociadas al pensamiento y sujeto creativo (ver Tabla 8).

Para Guilford y Strom (1978), cada una de las habilidades identificadas con el pensamiento creativo parecen relacionarse con las distintas etapas del proceso creador, las que se presentan a continuación: (a) la sensibilidad se relaciona con la percepción de problemas; (b) la evaluación, con las etapas definitorias finales; (c) la originalidad implica un juicio acerca del carácter singular del producto; (d) la fluidez de pensamiento implica la capacidad de generar ideas frente a un problema, en un lapso determinado de tiempo; (e) la redefinición se entiende como la capacidad para definir objetos conocidos, postulados desde formas innovadoras. Guilford (1986), en su análisis del proceso del pensamiento convergente y divergente, describe los factores involucrados durante el ejercicio del pensamiento creativo, sintetizados en la Tabla 9.

En resumen, las variables más frecuentemente utilizadas para medir la creatividad son las siguientes:

1. Fluidez: entendida como la capacidad para producir ideas y asociarlas a un concepto, objeto o situación.

2. Flexibilidad: es la capacidad de adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas o a los obstáculos imprevistos, acudiendo a experiencias previas y adaptándolas al nuevo entorno.

Tabla 8

Sujeto creativo y habilidades de pensamiento

Habilidades del pensamiento	Descripción
Fluidez	Facilidad para generar un número elevado de ideas, con base en un elemento común. • Fluidez ideacional: en la producción cuantitativa de ideas. • Fluidez de asociación: en el establecimiento de relaciones. • Fluidez de expresión: facilidad en la construcción de frases. *Ejemplo:* en el niño, esta habilidad se traduce en su capacidad para la construcción de una serie de figuras, utilizando los legos con los que cuenta.
Sensibilidad a los problemas	Capacidad de las personas creativas para descubrir diferencias, dificultades e imperfecciones, teniendo claro la medida a tomar. *Ejemplo:* un niño posee sensibilidad a los problemas, si encuentra las diferencias existentes entre dos ilustraciones similares, en un tiempo determinado.
Originalidad	Cualidad *esencial* para la producción creativa que implica aptitud o disposición para producir respuestas ingeniosas e impredecibles. *Ejemplo:* Diseño de un vehículo del futuro, realizado por alumnos, con elementos diversos, previamente proporcionados.
Flexibilidad	La flexibilidad puede darse de dos maneras, pero siempre implica un replantamiento, transformación y reinterpretación: (a) espontánea, cuando el individuo es capaz de cambiar su respuesta; (b) adaptación, cuando el sujeto efectúa ciertos cambios de estrategia de solución del planteamiento con el fin de lograr el éxito. *Ejemplo:* Luego de la lectura de un relato, los alumnos deben ser capaces de crear un final diferente e interactivo.
Elaboración	Aptitud para desarrollar, embellecer y perfeccionar las ideas, de manera creativa, detallada y compleja, con la exigencia de completar el impulso hasta su acabada realización. *Ejemplo:* se les pide a los alumnos que sumen detalles a un pronóstico del clima de la TV., con el fin de hacerlo más interesante.
Capacidad de redefinición	El sujeto creador tiene la habilidad para transformar un elemento en otra diferente, reestructurando percepciones, conceptos o cosas. *Ejemplo:* Se le presentan al niño 10 circunferencias, este debe ser capaz de transformarlas en otros objetos, como: una pelota, un sol, un reloj, etc.

Tabla 9

Factores de la creatividad de Guilford

Factor	Descripción
Pensamiento divergente	a. Fluidez figurativa, verbal, de asociación, ideativa o de pensamiento y de expresión. b. Flexibilidad figurativa espontánea y de adaptación. c. Flexibilidad simbólica espontánea. d. Flexibilidad semántica espontánea y de adaptación u originalidad. e. Producción divergente de sistemas figurativos y sistemas simbólicos. f. Elaboración figurativa, simbólica y semántica.
Pensamiento productivo convergente	a. Capacidad de ordenación sistemática. b. Redefinición figurativa, simbólica y semántica. c. Deducción
Operación evaluación	a. Evaluación lógica, basada en la experiencia. b. Capacidad de juicio y detección de problemas.

3. Originalidad: es la facilidad para ver las cosas de forma única y diferente.

4. Elaboración: como grado de acabado, implica la capacidad de construir cualquier cosa partiendo de una información previa.

5. Sensibilidad: entendida como la capacidad de captar los problemas, es la apertura frente al entorno del individuo creativo.

6. Redefinición: es la habilidad para interpretar conceptos u objetos de manera innovadora, aplicándolos a fines completamente nuevos.

7. Abstracción: se refiere a la capacidad de analizar, detallar y describir los componentes de un proyecto y las relaciones entre esos componentes, como un todo ya elaborado.

8. Síntesis: es lo opuesto a la abstracción y consiste en la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un todo creativo, concluyendo con explicaciones creativas del funcionamiento de un sistema o un problema, originando la redefinición

al establecer nuevas relaciones entre las partes de un sistema, en cualquier ámbito de actuación, como el comunicativo, el social, el político y el laboral, entre otros (Ojeda, 2001, citado en More, 2008).

El pensamiento lateral

De Bono (1990) ha estudiado el pensamiento creativo, la innovación y la enseñanza del pensamiento como destreza y es el autor del concepto del pensamiento lateral, que trata de la resolución de problemas utilizando métodos no ortodoxos y opuestos al pensamiento lógico, a la luz de la perspicacia, buscando ingeniosamente originar nueva información y utilizando la creatividad. El pensamiento lateral es intrínsecamente creador y presenta las siguientes características: (a) es provocativo, ya que explora todo camino lógico o ilógico y no se basa en categorías ni clasificaciones; (b) es un proceso probabilístico, ya que usa la información como medio, no como fin; (c) busca la reestructuración automática en las ideas nuevas.

Lingüísticamente, de Bono (1990) materializa su idea del pensamiento lateral a través de la creación del dominio PO (reino de las posibilidades), cuya función es reestructurar la información para crear nuevos modelos. El dominio PO implica dos procesos, que son la creación de nuevos modelos o innovación y la investigación de los modelos viejos o liberación.

De Bono (1997a) establece la importancia del fenómeno de la percepción, al buscar la estimulación del pensamiento creativo, ya que es de manera perceptiva como se obtienen ingredientes para el pensamiento que conforma el punto de vista personal del mundo que rodea al artista. El autor propone cinco etapas para fomentar el aprendizaje a través de símbolos: (a) TO, que indica la meta, el propósito u objetivo del

pensamiento, incidiendo en una *aportación,* respondiendo a las siguientes cuestiones: hacia donde se dirige y qué se desea obtener; (b) LO, que indica la información disponible y la que se requiere, orientada a una aportación en referencia a la situación y a lo que se sabe, incluyendo las percepciones; (c) PO, que es la etapa generativa de la posibilidad donde se crean soluciones y posibles enfoques, siendo el vínculo entre la aportación y el resultado, sabiendo, además, lo que se hace en función de la solución; (d) SO, que es la etapa conclusiva la cual incluye la decisión y la elección, culminando en un resultado que implica reducir, revisar y elegir entre las posibilidades; (e) GO, que presupone el paso a la acción, o sea, lo que se hará al respecto, su consecución y la derivación en relación al pensamiento individual.

Programa de pensamiento CoRT

De Bono (1997b) define el pensamiento como la habilidad operacional con que la inteligencia actúa de acuerdo con la experiencia y formula el programa del pensamiento CoRT, para la enseñanza de la asignatura escolar 'Aprender a pensar', creando una herramienta que se utiliza para la aplicación del pensamiento, durante una serie de breves temas prácticos, donde es indispensable la adquisición de técnicas que faciliten el pensamiento lateral, considerando situaciones y problemas concretos mientras se desarrolla la habilidad de su uso. Los ejercicios técnicos descritos en la literatura de su autoría son los siguientes: la pausa creativa; el foco, el cuestionamiento, las alternativas, el abanico de conceptos, la aportación del azar, los estratales y el filamento.

Sin embargo, el método de los 'Seis sombreros para pensar' (de Bono, 1999) ha sido, sin duda, el que ha logrado mayor reconocimiento y permite separar al *yo* de

su actitud personal, al jugar con personalidades ficticias que actúan de forma distinta. Consiste en el uso de sombreros de colores, a manera de metáfora, que representan categorías de conductas del pensamiento. Cada estado es simbolizado por el acto de colocarse un sombrero de color diferente, ya sea de forma real o imaginaria, de la siguiente forma: (a) sombrero blanco: se solicita concentrarse en la información, dejando de lado las propuestas y razonamientos; (b) sombrero rojo: se relaciona con los sentimientos, la intuición, los presentimientos y las emociones; (c) sombrero negro: implica la cautela del juicio crítico; (d) sombrero verde: representa el pensamiento creativo, las nuevas ideas y el planteamiento de posibilidades e hipótesis; (e) sombrero azul: se usa para el control de los procesos, al pensar la agenda, al resumir, al tomar decisiones y al concluir (generalmente lo utiliza el organizador de la reunión, aunque la opción de presentar sugerencias es abierta). El pensador es desafiado a usar los diferentes sombreros y experimentar la sensación de libertad que concede el no limitarse a adoptar una sola posición. Debe hacerse un esfuerzo para utilizar todos los sombreros, a fin de enriquecer la capacidad personal de crear personalidades nuevas, fingiendo de maneras variadas, con el propósito de comprender mejor al mundo.

De Bono (1997b) propicia un movimiento social, caracterizado por los principios básicos de la efectividad, los aspectos constructivos, el respeto, la autosuperación y la contribución. La revolución positiva utiliza el diseño en lugar de la crítica y, en palabras propias del autor, esta propuesta, en lugar de enfocarse en lo que está mal, intenta exponer la siguiente interrogante: ¿cómo se puede mejorar?

Marina (1993) declara que la inteligencia creadora permite llegar al conocimiento de la realidad, al posibilitar vivir y pervivir en el proceso de la función adaptativa,

efectuando así la función excéntrica de *inventaposibilidades,* mientras el sujeto descubre sus posibilidades reales, fundamentándose en la inteligencia para construir proyectos. También, de Bono (1994) le otorga relevancia al dominio del PO, al permitir poner en marcha el pensamiento creativo que dará como origen ideas creativas, gracias al poder generativo del recurso formidable de la posibilidad.

Estrategias intelectuales personales

Las estrategias son herramientas intelectuales personales escogidas automáticamente y de manera inconsciente, utilizadas por los sujetos a la hora de recoger información, elaborarla, organizarla y entregar un resultado basado en su experiencia pasada, por identificarlas como útiles y adaptativas. El común denominador cuenta con tres o cuatro estrategias, pues desconoce otras alternativas de aplicaciones, de modo que el desarrollo de la creatividad provee un entrenamiento para incursionar en el conocimiento de manera más amplia y permitir la resolución de problemas de modo innovador y original. Se distinguen en la actualidad tres factores fundamentales considerados como parte integral del pensamiento creativo: (a) la aptitud para concebir un elevado número de ideas, denominado factor de fluidez, medible con la interrogante ¿cuántos usos le puedes dar a un determinado objeto?; (b) la flexibilidad en los esquemas de pensamiento**,** o sea, la aptitud de transitar de un pensamiento a otro; (c) la aptitud para concebir ideas no usuales a través de asociaciones remotas (Carevic Johnson, 2006a).

Durante el ejercicio del pensamiento creativo se manifiestan afectos, entre los que pueden destacarse (a) la apertura ante los recuerdos y memorias afectivas del pasado (en sujetos libres de fobias y negaciones permite aumentar las conexiones y

respuestas exitosas); (b) el sentimiento de sensibilidad a la discrepancia a través del cual se capta la inconsistencia, hecho que favorece a la creatividad del individuo; (c) la tolerancia a la frustración es fundamental para alcanzar la meta proyectada, haciendo uso de la perseverancia; (d) los sentimientos positivos hacen que los individuos avancen hacia los desafíos y los conquisten; (e) la integración de afectos positivos por medio del procesamiento de las emociones permite estar en contacto con afectos asociados, lo que produce la liberación de la imaginación del sujeto, al estar motivado; (f) la sensación de logro o placer de crear, asociado con la solución y el éxito de un trabajo creativo, provoca que sea más fácil avanzar en el camino del desarrollo de la creatividad (Carevic Johnson, 2006a).

Función estructurante de la creatividad

Los estudios efectuados a lo largo del siglo XX han relacionado la creatividad con el conflicto mental o con la salud, siendo César Lombroso (1891), el referente de quienes vinculan la creatividad con un conflicto y quien al estudiar los genios históricos llegó a la conclusión de que la genialidad es una psicosis degenerativa del grupo epileptoide. Aunque en la actualidad ya no se sigue este razonamiento, Coll Espinoza (2006) menciona los estudios efectuados por Hasenfus y Magaro en 1976, sobre creatividad y esquizofrenia, que muestran la presencia de los constructos empíricos fluencia ideacional, superinclusión y complejidad de la percepción; sin que esto signifique que la creatividad promueva la esquizofrenia ni la esquizotimia, pero que abre interrogantes sobre las conexiones existentes entre salud y enfermedad en relación con la creatividad. Este hecho coincide con lo que subraya Freud en su teoría psicoanalítica de 1910, demostrando la importante relación entre el conflicto psicológico y

el origen de la creatividad, al interpretar la obra del artista como equivalente a la sublimación y declarar que, si el artista fuera psicoanalizado, dejaría de ser artista. Siguiendo la línea psicoanalítica, Jung continuó considerando a la obra creativa capaz de una obra estructurante o terapéutica y Kris afirmó que la potencialidad creativa está conectada con conflictos primitivos del individuo, aseverando que el éxito depende del grado de alejamiento del conflicto y autonomía lograda durante la creación del producto (Coll Espinoza, 2006).

Entre los científicos contemporáneos que analizan este tópico, de acuerdo con Coll Espinoza (2006), destacan los siguientes: (a) Vigotsky en 1972, quien consideró al producto artístico como catártico, entendiendo que es efectivo en la solución de los problemas de personalidad; (b) Cattell y Drevdal, quienes en 1958 describieron al individuo creativo como el divino descontento y con altos índices de ansiedad personal; la posición que impera entre los psicólogos es que la creatividad se relaciona principalmente con la salud mental; (c) Galton, quien en 1958 consideró la salud como característica de los científicos; (d) Gilford, quien enunció en 1970 que los creativos no son neuróticos ni psicóticos, ya que las puntuaciones demuestran que quienes hacen uso del pensamiento divergente, tienen bajas puntuaciones de neuroticidad, mientras que los mismos señalan que los neuróticos son menos creativos; (e) Barron, quien manifiestó tanto en 1958 como en 1968 que, aunque la persona creativa se muestre como desequilibrada, puede ser más saludable que el promedio de los individuos; (f) McKinnon y otros, quienes en 1968 señalaron que no hay evidencia empírica de que la creatividad y la neurosis estén relacionadas necesariamente, ya que existen estudios que demuestran que las personas creativas tienen un índice superior en la escala de fuerza del *yo*, lo que quizá resulte

en que los creativos posean mecanismos adecuados para el manejo de los conflictos.

La idea de que el arte funcione como reestructurante de la personalidad del artista está basada en el concepto del arte como una forma de dar solución a los problemas de las personas. Y es que existe una relación entre la conducta creativa del individuo y el equilibrio presente en el organismo de la dopamina y la serotonina. Los estudios demuestran que en los esquizofrénicos los niveles de serotonina son bajos y altos en dopamina y, en los no creativos, los niveles de los neurotrasnsmisores son equivalentes tanto de dopamina como de serotonina. Sin embargo, en los creativos se ha distinguido que poseen el mismo nivel, pero mayor a la media, siendo superiores en la escala de la fuerza del *yo* y poseedores de mejores mecanismos para resolver los problemas. De tal manera que, aunque ya Aristóteles creía que nunca ha existido un gran genio sin algo de enfermedad, los estudios científicos muestran que un creativo puede llegar a sufrir de un trastorno, pero eso no hace que un esquizofrénico sea creativo (Redes, Divulgación y Cultura, 2012).

Inteligencia, creatividad y sabiduría

En este punto de análisis, se destacan los conceptos inteligencia y creatividad, en primer lugar, para luego incursionar en la relación que registran los investigadores del concepto sabiduría con respecto a estos. Para ello, cabe señalar que la inteligencia fue considerada durante décadas como un resultado entre el coeficiente intelectual y el coeficiente cronológico. Así, las pruebas medían básicamente dos tipos de inteligencia, la verbal y la analítica, hecho que ha cambiado en la actualidad, con la opción de aplicación de pruebas que otorgan un resultado muy preciso, como las de Sternberg y O'Hara (2005). Desde los noventa, la definición de inteligencia es concebida como la

habilidad para adaptarse al ambiente y, por ende, a los cambios ambientales. Algunos investigadores piensan que las habilidades pasan por dominios generales y específicos (Sternberg y O'Hara, 2005), mientras que Serpell (2000) representa la psicología cultural que entiende que lo que puede ser considerado inteligente en un lugar puede variar en otro, lo que hace que la adaptación sea un criterio irrefutable de la inteligencia, ya que el contexto cultural influye sobre los grados de éxito de los individuos. Caroll (1993) cree que las habilidades se desarrollan en un ámbito particular especializado, mientras que Gardner (1993) considera que son desarrolladas en dominios.

Respecto al constructo creatividad y desde el punto de vista de que cada área de conocimiento posee concepciones diferentes sobre la creatividad, se aprecia que así como la teoría sistémica concibe al constructo como la interacción entre el sujeto, el dominio y el campo (Csíkszentmihályi, 1998a), otras áreas la visualizan desde sus puntos de vista específicos; por ejemplo, la física, interesada en poner orden al caos. Sin embargo, cabe señalar que los estudios muestran que la creatividad definida como la habilidad del sujeto para producir objetos, ideas o productos de alta calidad e innovadores sobrepasa la inteligencia, pues el producto de alguien inteligente no siempre es original, aunque sea de calidad.

Históricamente, la sabiduría ha sido un tema tratado por la filosofía y la religión. La gente inteligente no es necesariamente sabia, mientras que en el caso de los individuos sabios se ha percibido un balance entre la necesidad de cambio (creatividad), la necesidad de estabilidad y la continuidad (inteligencia). Para definir la sabiduría se cuenta con estas dos formas: (a) teorías implícitas (enfoque folcklórico, psicológico y de sentido común) y (b) teorías explícitas (manifestaciones culturales de expresión de la

sabiduría, trabajo histórico). Ambas teorías se interrelacionan porque el trabajo teórico y empírico sobre las teorías psicológicas del concepto sabiduría puede ser analizado en criterios básicos de expertise y metacriterios: el contextualismo del ciclo de vida, el relativismo en los valores y prioridades de la vida y la percepción y manejo de la incertidumbre (Baltes y Staudinger, 2000). Estos autores consideran que los aspectos emocional y motivacional propios del ejercicio de la sabiduría se relacionan con el bienestar personal y de los otros, así como con el dominio efectivo de la mente y la virtud individual.

Desde un análisis heurístico, la sabiduría funciona interrelacionando e integrando los cuerpos de conocimiento sobre los significados y finalidades de la conducción de la vida; para ello, reduce los procesos a su esencia, a fin de implementarlo pragmáticamente de manera flexible y eficiente. Antiguamente se consideraba como guía en la excelencia de su pueblo a quien poseía la sabiduría, pero siempre se ha considerado la sabiduría como de difícil alcance y propiedad de unos pocos, al representar el nivel de excelencia. Más, en la actualidad, en la búsqueda de nuevas oportunidades para enriquecer y optimizar el desarrollo del funcionamiento de la vida humana, tanto en el ámbito personal como colectivo, plantear el tema de la sabiduría a nivel de los estudios de psicología podría constituirse en un primer paso ante la búsqueda de esclarecimiento del funcionamiento y logro de la excelencia en los seres humanos (Ponce M., 2002).

El producto creativo

La creatividad puede ser entendida como un proceso de obtención de algún producto original, aunque sea para el autor; con algún significado social, aunque sea potencialmente; y en relación con la utilización por parte del sujeto de los recursos o elementos potenciadores requeridos para tal resultado. Mientras que el producto creativo

es interpretado como un bien o servicio u objeto, una idea o conjunto de ellas, conocimientos o hallazgos, soluciones o estrategias que permiten al sujeto alcanzar su objetivo; también como las mutaciones de carácter original, basadas en la idea primigenia, siendo este resultado diferente a lo conocido, por no ser alcanzado antes este logro concretado en el producto creativo (Ojeda, 2001, citado en More, 2008).

Para que un producto sea considerado como creativo, según algunos investigadores de renombre, como Torrance (1977), deben coincidir simultáneamente los cinco criterios siguientes: (a) de no-racionalidad, que explica la aparente naturalidad y ausencia de esfuerzo durante la actividad creativa, vivenciado como autonomía y sensación de estar poseído o de oir una voz interior; (b) de apertura, conformada por condiciones o característas del ambiente (internas y externas), no heredadas sino aprendidas, de sensibilidad, tolerancia a la ambigüedad, autopercepción y espontaneidad; (c) de conectividad, dado que la esencia de la creatividad humana permite al sujeto establecer relaciones entre los elementos ya existentes; (d) de autorrealización o logro de realización personal plena, que permite el crecimiento positivo del individuo durante el acto creativo; para Maslow (2007) existe, además, una relación entre creatividad y motivación; (e) de originalidad, que es una cualidad fundamental de todos los productos conformados durante actos creativos que incluyen la impredictibilidad, la unicidad, la novedad y la sorpresa.

Dimensiones de evaluación del producto creativo

La creatividad contenida en el producto creativo parece ser uno de los criterios más sólidos, aunque no exlusivo para evaluarla, ya que, si bien la creatividad no se limita al producto, es en él donde se materializa o concreta (Ojeda, 2001, citado en

More, 2008). En este contexto, una importante línea de investigación se centra en el análisis de los productos creativos bajo la presuposición de que, si el producto es creativo, el término puede aplicarse a la conducta o al individuo que lo origina. Se entiende como producto cualquier resultado observable correspondiente a la actividad cognitiva humana y, para que este sea considerado creativo, autores como Amabile (1983) consideran que el resultado debe presentar las cualidades de originalidad, entendida como novedad o infrecuencia estadística y eficacia, entendida como grado de resolución de una situación problemática.

Varela Mallou, Olea Díaz y San Martín Castellanos (1991) han identificado siete dimensiones de evaluación de productos creativos (aunque ellos consideran que las dos primeras contienen los principales aspectos a considerar). Son las siguientes: (a) originalidad: novedad poco frecuente o infrecuencia estadística; (b) eficacia: grado en que un diseño supera las dificultades o problemas que suelen tener los diseños comunes de partida, considerándose más eficaz tanto más inconvenientes resuelva, sin incorporar otros nuevos; (c) parsimonia: implica que el proceso se efectúe de la forma más sencilla posible; (d) germinalidad: grado en que englobe ideas potencialmente interesantes para el contexto donde se desarrolla o para otro tipo de ámbito; existe la opción de que una idea sin interés aparente, luego del proceso de elaboración, se transforme en significativa; (e) transformacionalidad: grado en que la solución representa un cambio; (f) elaboración: grado de complejidad y detalle que manifiesta y su manera de funcionar; (g) creatividad no definida: cuando el sujeto juzga los diseños, indicando, según su criterio subjetivo, lo que es la creatividad.

Según Ojeda (2001, citado en More, 2008), se puede enunciar que existen

productos cuyos resultados son no creativos y creativos y aún distinguir los poco creativos de los muy creativos, así como establecer diferentes grados de creatividad. Esta gradación es fundamental para la evaluación del desarrollo de la creatividad y su educación, ya que permite medir los progresos alcanzados y que fueran expresados en el producto obtenido por el sujeto. Para definir si un producto es creativo y la creatividad de un producto, es necesario determinar en primer término si el producto es creativo o no y luego, distinguir cuál de los productos es más creativo. A partir de las dimensiones estipuladas, se elaboran instrumentos con los cuales se precisan los indicadores de un grado alto, medio o bajo de cada dimensión, así como los valores que serán tomados como índices de alta, media o baja e incluso, nula creatividad de un producto.

Por otra parte, hay quienes consideran que basta con evaluar el grado de creatividad contenida en el producto y no en relación al sujeto, pero cabe señalar que la creatividad no es solo una propiedad presente en el producto, sino también en la persona o grupo, entre otros. Por ello, la labor de educación y desarrollo de la creatividad en los sujetos hace necesaria la evaluación del nivel de creatividad potencial, a fin de conocer a ciencia cierta qué educar para alcanzar un producto creativo, al establecer la relación entre los factores de carácter potencial (cualidades, condiciones, técnicas, etc.) y el factor donde se concreta la potencialidad, entendido como el producto (Ojeda, 2001, citado en More, 2008).

Evaluación de creatividad en el sujeto creativo

Diagnosticar o evaluar la capacidad creativa con una prueba que atienda a una sola dimensión de la creatividad conlleva el riesgo de dejar pasar por alto aspectos que pueden incidir en el resultado final de la evaluación; por ello, expertos como Guilford

(1986) y de Bono (1998) coinciden en tener en cuenta la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración a la hora de la construcción o del uso de escalas de medición. Las pruebas de creatividad han atendido a dos dimensiones fundamentales, una de carácter espacial y otra de carácter verbal (Carevic Johnson, 2006a).

En la Tabla 10 se describen las pruebas de creatividad más utilizadas.

Familia vs. creatividad

La familia se constituye en la plataforma de lanzamiento para el proceso humanizador del individuo, aunque no siempre logra alcanzar los objetivos (Buxarrais y Zeledón, 2007). Por otra parte, como agente socializador del sujeto (Pérez Alonso-Geta, 2003), la familia conforma el contexto más influyente donde el ser humano incursiona este mundo y se forma, construyendo la personalidad durante el proceso de socialización (Gervilla, 2008), donde tiene valor trascendente la presencia, el acompañamiento y el estímulo parental. Por ello, el contexto es fundamental (Rogoff, 1993), ya que construirá un puente entre lo que el individuo sabe y lo que va a aprender a nivel escolar durante la formación colaborativa entre la institución familiar y la educativa; siendo esta última quien aportará instrumentos y tecnologías ante la resolución de problemas, mientras que el niño incorpora habilidades y perspectivas de su sociedad durante su desarrollo cognitivo, siempre en el contexto de las relaciones sociales por medio de la participación guiada, concepto inseparable del de aprendizaje (Capano y Ubach, 2013).

Estimular la creatividad en los niños y adolescentes implica desarrollar un factor de protección en detrimento de posibles conductas de alto riesgo, como son las drogas, el alcohol, la violencia y la delincuencia y, para ello, hay que considerar factores tales como el clima social, los procesos conceptuales, lingüísticos, motivacionales y

Tabla 10

Pruebas de creatividad

Pruebas	Definición
Pruebas de tipo espacial:	El material apunta evaluar la capacidad de superar la primera impresión y descubrir conjuntos ocultos, implicando una agilidad mental y una capacidad interpretadora, ya que es un buen indicador de creatividad. A tal efecto, se utilizan dibujos de cubos múltiples, enlazados, cuyo número varía según cómo se les considere, o figuras escondidas entre una maraña de líneas u ocultas en un paisaje. Este tipo de pruebas continúan necesitando más aporte de la investigación.
Pruebas Perceptivas	
Pruebas Figuras	Pruebas de dibujo sencillas y de gran riqueza de posibilidades valorativas. Se trata de completar gráficos esquemáticos, formando figuras sencillas que deben ser parte de una figura más compleja que el sujeto debe imaginar con anticipación, basadas en líneas, rectas o curvas, elaborando a partir de un material simple el máximo número de asociaciones personales originales posibles.
Pruebas de tipo Verbal	Los test verbales cuentan con la palabra como vehículo fundamental, partiendo de lo puramente verbal hasta creaciones auténticas, utilizando las capacidades expresivas del lenguaje y la fantasía.
	Por ejemplo: Escritura de palabras que respondan a una condición determinada, por ejemplo, (a) que terminen en un sufijo dado; (b) que comiencen por un prefijo; (c) usando una letra concreta formar frases o párrafos con sentido pero de manera ingeniosa.
Analogías	Es una de las pruebas más significativas por su poder discriminante, ya que las comparaciones, metáforas y símbolos exploran relaciones remotas características del pensamiento creativo. Por ejemplo: el sujeto recibe una palabra y debe (a) formular sinónimos, y (b) palabras en contextos distintos, (c) enumerar todos los objetos que se parezcan en alguna cualidad.
Preguntas	Alude a la capacidad de (a) solucionar problemas, identificando los problemas que lo suscitan; (b) capacidad para formular preguntas en referencia a escenas representadas en dibujos; (c) la capacidad de preguntar es estimulada también con la utilización de objetos corrientes. La curiosidad mental, y la formulación inquisitiva a través de preguntas variadas y con agudeza, son un indicio de originalidad.
Usos inusuales	Para obtener una redefinición del objeto, se ofrecen varios objetos al individuo, y se sugiere que enumere todos los usos que imagine, en todas las situaciones posibles.
	Prueba de redefinición del objeto, en la que se busca detectar problemas con el fin de conseguir mejoras factibles en un producto, por

Mejora del producto	ejemplo, por medio de la consigna de transformar un juguete en algo ideal que satisfaga sus necesidades.
Sintetizar	Búsqueda de soluciones minimalistas, generada en datos dispersos, que en la práctica se requiere al titular historias o imagines o crear elaborar slogans publicitarios en referencia a un producto.
Trazar un plan	Previsión de todos lo pasos y actividades necesarios en la actividad creadora que busca concretar un producto.
Situaciones nuevas e inesperadas	Permite conocer la fertilidad del individuo ante situaciones difíciles o insólitas, y no ser condicionado por una hipótesis, por ejemplo: ¿como sería su vida en el año 3780?
Capacidad de relacionar	Para los asociacionistas este es el secreto del pensamiento creativo, con tal que las asociaciones sean remotas.
Cuentos imaginativos	La redacción de cuentos imaginativos de tema libre o impuesto, es un excelente recurso, ya que permite que la personalidad se proyecte libremente, al trabajar en el orden divergente. Temas de ejemplo generados de títulos de obras del autor Vitus Dröscher (Un cocodrilo para desayunar, Perro que ladra también muerde).
Autobiografías	La capacidad de dar forma a las ideas y los sentimientos, transmitiendo un mensaje que cause impacto, revela el talento creador. Para ello, el individuo toma nota de las actividades vivenciadas durante su niñez, adolescencia, etc., resultando que la información revele la riqueza y precisión del vocabulario, los intereses, vocación, problemas, variedad sintáctica, e ironía del autor.

estudiantiles; además, afianzar uno de los pilares fundamentales de la resiliencia, ya que el ser creativo ayudaría al individuo a sobreponerse o superar situaciones difíciles, saliendo renovado y enriquecido de ella, según señala Carevic Johnson (2006a).

Runco (2007), psicólogo estadounidense especializado en creatividad, considera que todos los seres humanos nacen con un potencial creativo, pero no todos llegan a desarrollarlo, debido a que no se dan las oportunidades para que aflore el talento creativo. Declara que el potencial creativo depende en gran parte del papel determinante de la herencia genética manifestada en las tendencias durante las etapas

del desarrollo. Este autor ha identificado algunos factores que tienen un efecto en el desarrollo de la creatividad.

1. La adversidad: esta puede contribuir a que un individuo desarrolle su capacidad creativa y también puede conducir a preferencias inusuales, dando origen a una alta motivación y a un importante esfuerzo creativo, mientras la comodidad y el conformismo no parecen ser tan fructíferos como la adversidad, en términos de creatividad.

2. La familia: el entorno familiar tiene una poderosa influencia sobre el potencial creativo, implicando un impacto bidireccional e intergeneracional, a través de experiencias a temprana edad que juegan un rol importante en el desarrollo del potencial creativo, como lo demuestran las biografías de destacados personajes creativos de la historia. En este contexto, la posición que ocupa un hijo en la familia es un excelente predictor del potencial creativo, hallándose que los hijos del medio suelen ser los menos convencionales y por ende, los más creativos en las familias.

3. Factores socioeconómicos: estos no tienen que ver directamente con la familia, sino que son generales; son determinantes, porque permitirán o no las experiencias y los recursos que están disponibles para el desarrollo del potencial creativo. Por ejemplo, los factores socioeconómicos determinan cuán largas serán las experiencias de aprendizaje y estimulación que los niños tendrán; así también harán posibles los viajes, la cantidad de libros a los cuales estarán expuestos, las visitas que recibirán en su casa y las experiencias culturales, como visitar un museo, ir a un teatro o a un concierto.

Daniel Goleman, al ser entrevistado por el periodista Eduard Punset en el

programa de difusión cultural español AdonayComplexus (2011), atestiguó que trabaja actualmente junto a un grupo de científicos vinculados al Dalai Lama, a fin de tomar métodos ancestrales de educación oriental y sacarlos del contexto religioso, buscando que puedan ser de ayuda social, bajo la premisa de difundirlos por todas partes. Se considera que enseñar habilidades emocionales y sociales a los niños hasta que tienen cinco años y de allí hasta la edad universitaria, es muy eficaz, ya que los vuelve mucho más cívicos y los convierte en mejores estudiantes. Agrega Goleman que es un error pensar que las emociones y la cognición son dos cosas totalmente separadas, pues pertenecen a la misma área cerebral y ayudan a los niños a gestionar sus emociones y esto redunda en un mejor aprendizaje. En este contexto, se recuerdan las palabras de Albert Einstein: “El descubrimiento es un salto y casi siempre después de cada descubrimiento hay una emoción” (Redes, Divulgación y Cultura, 2012). Son los padres, como educadores, quienes fomentan las capacidades de creatividad, acrecentando el potencial con el que nacen los hijos, pero para ello se requiere del propio espíritu creativo ante la resolución de problemas y la necesidad de la creación de un medio que permita la estimulación positiva de las potencialidades innatas, según la doctora Feggy Ostrosky (Azteca Opinión, 2013), directora del laboratorio de neuropsicología de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En síntesis, para comprender la influencia de la familia en el desarrollo del potencial creativo, se requiere tener en cuenta a los padres y sus carreras, sus valores, sus relaciones previas, la estructura de la familia, el orden de los hijos, el sexo de los niños, el capital cultural y el estatus socioeconómico. La creatividad es de vital impotancia en la sociabilización y la resolución de los problemas aplicados a una situación

social. El modelaje de los padres se constituye en un factor predictivo del nivel de creatividad en los niños, identificándose a los niños más populares con un mayor nivel creativo, al manifestar influencia social y persuación (Lau y Li, 1996, citados en Runco, 2007). Es que en el acto creativo, muchas partes del cerebro están involucradas y es importante comprender que no solo la biología afecta el comportamiento sino que el comportamiento y el aprendizaje afectan la biología del cerebro. Dado que cuando se aprende algo, cuando se desarrolla cognitivamente, el cerebro cambia. O sea que, la biología no es predestinación, ya que se puede cambiar la vida y el cerebro por medio del aprendizaje y por las actitudes hacia la vida (Redes, Divulgación y Cultura, 2012).

Teorías que enmarcan el estudio

Esta investigación enmarca el análisis de los constructos investigados en la Teoría General de los Sistemas (TGS) propuesta por Bertalanffy en 1972 y cuya evolución integra las influencias de la biología, la robótica y las matemáticas, propia del siglo XX (López Larrosa y Escudero Carranza, 2003). Cabe señalar, además, que el presente estudio, desglosando la tradición intelectual de la Teoría Sistémica, se adhiere a la variante concebida como Teoría Estructural Familiar planteada por Minuchin, quien considera a la familia como un sistema que opera a través de pautas transaccionales adaptables, a fin de fomentar el crecimiento psicosocial de cada miembro, por ser la familia un sistema abierto en transformación adaptativa frente a las demandas de las etapas de desarrollo que le exigen una reestructuración, operando dentro de contextos sociales específicos, mientras mantiene una continuidad en beneficio de quienes integran el sistema familiar (Minuchin, 2003). Aunada a la teoría anterior, está la Teoría de los Procesos Familiares de Broderick (1993), para quien la familia es

un sistema social abierto, dinámico y buscador de metas y autorregulado, que posee facetas estructurales particulares, características psicobiológicas y una posición socio-cultural e histórica, donde las cualidades son emergentes y originadas a partir de la interacción de sus partes (Cánovas Leonhardt y Sahuquillo Mateo, 2011; López Larrosa y Escudero Carranza, 2003). Este estudio se enfoca específicamente en el subsistema 'hijos' en relación con su percepción de los factores afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y norma-exigencia (forma inductiva, rígida e indulgente), vinculados a las conductas parentales, tanto materna como paterna (Bersabé et al., 1999).

Siguiendo este criterio sistémico, el constructo factores de creatividad será concebido de manera multifactorial en sus dimensiones visomotora, inventiva o aplicada y verbal (Sánchez Escobedo, 2006), siguiendo el modelo de sistemas de Csíkszentmihályi (1998a y b), quién resalta el papel de las instituciones, las jerarquías y las validaciones locales e históricas, inclusive, el papel de los intereses, al establecer que el tratar a la creatividad exclusivamente como un proceso mental no hace justicia al fenómeno social-cultural y psicológico, dado que la creatividad es resutado de la interacción entre los pensamientos de una persona y el contexto sociocultural y no un producto acaecido dentro de la cabeza del individuo. Se considera, además, para el constructo factores de creatividad, el criterio de la Teoría Humanista que estima los factores sociales e interpersonales como productores de desarrollo o bloqueo creativo (Chacón Araya, 2005).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

En este capítulo se consideran los distintos procesos metodológicos que se llevaron a cabo en el presente estudio, con el propósito de dar sustento científico a la pregunta de investigación planteada en el primer capítulo. El contenido tiene que ver con la metodología, la cual incluye el tipo de investigación y la descripción de los participantes. También se considera la hipótesis de estudio y la definición conceptual y operacional de las variables. Finalmente, se presentan los instrumentos, sus características y las pautas que se siguieron en los procesos de recolección y análisis de la información.

Tipo de investigación

El análisis de este estudio pretendió determinar si la percepción de los factores afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), tanto materno como paterno, explican el resultado obtenido al contemplar los factores de creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad) en sus dimensiones viso-motora, aplicada y verbal, en estudiantes de secundaria y preparatoria, considerando adecuado estudiarlo mediante un procedimiento no experimental implícito en la metodología de los diseños ex post facto del orden cuantitativo.

Por lo tanto, esta investigación es empírica cuantitativa, dado que se aproxima

a un fenómeno social que puede ser conocido cognitivamente, a fin de medirlo, cuantificarlo y reportarlo. Se trató de un estudio exploratorio, dado que aumentó el grado de familiaridad con una realidad propia del ámbito de la educación adventista en México; siendo descriptivo en la medición de los conceptos e indagación de las propiedades distintivas del grupo sometido al análisis. Su carácter explicativo implicó el interés en la búsqueda de respuesta ante el evento social examinado. Además, se trató de una investigación transversal de corte correlacional/causal, por analizar las variables cuidadosamente, a fin de presuponer relaciones entre ellas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Población

El estudio analizó una población de adolescentes de entre 11 y 21 años de edad, compuesta por estudiantes de secundaria y preparatoria, de instituciones pertenecientes al sistema educativo mundial de la IASD, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México. La muestra quedó compuesta por 547 sujetos escolarizados de secundaria y preparatoria, agrupados en cinco grupos independientes: un primer grupo de 18 estudiantes del Instituto Vicente Suárez (IVS); un segundo grupo, de la Escuela Preparatoria Profesor Ignacio Carrillo Franco, con 172 estudiantes, un tercer grupo del IVS, con 143 estudiantes; un cuarto grupo, del Colegio Juan Escutia (CJE), con 68 estudiantes; y un quinto grupo, del Instituto Soledad Acevedo de los Reyes (ISAR), con 146 estudiantes.

Variables

Las variables de este estudio son las siguientes:

1. Estilos parentales de conducta: observados por medio de dos instrumentos de medición para evaluar las prácticas educativas parentales, teniendo en cuenta los cinco siguientes factores: la escala de afecto (afecto–comunicación y crítica–rechazo) y la escala de norma y exigencia (formas inductiva, rígida e indulgente). Ambas escalas pertenecen a la versión hijos, conocidas como la EA-H y ENE-H (Bersabé et al., 1999).

2. Factores de creatividad (visomotora, inventiva o aplicada y verbal): fluidez, flexibilidad y originalidad, medidos a través de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (Sánchez Escobedo y García Mendoza, 2006).

Operacionalización de las variables

Enseguida se presenta la operacionalización de las variables de esta investigación.

Estilos parentales de la conducta educativa

Definición conceptual

En los estudios de las relaciones entre padres e hijos, el modelo tradicional de socialización familiar ha otorgado de cierta manera un carácter de exclusividad a los padres como únicos agentes implicados en la socialización de los hijos y de unidireccionalidad en relación con su influencia sobre los hijos, considerando que las prácticas educativas eran escogidas de modo racional y consciente por los padres, siendo percibidas de manera clara por los hijos. De este modo, las autoras de los instrumentos EA-H y ENE-H describen el modelo, clasificando a los padres según las dimensiones de afecto-comunicación y exigencia-control, en tres tipologías que se desarrollan a continuación, reconociendo que cada una de las conductas educativas de los padres

poseen consecuencias directas (positivas o negativas) en el comportamiento de los hijos, obteniendo efectos similares, independientemente de la edad o características psicológicas de estos (Bersabé et al., 1999).

Sin embargo, ha surgido un nuevo enfoque en la manera de entender las relaciones familiares, denominado Modelo De Construcción Conjunta o de Influencias Múltiples (Palacios González, 1999), donde se destacan fundamentalmente estos dos supuestos: (a) las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales y (b) las prácticas educativas solo son eficaces si se adecuan a la edad de los hijos y promocionan su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998, citados en Bersabé et al., 1999). En este contexto, cabe señalar que los instrumentos de evaluación EA-H y ENE-H consideran la adecuación de las relaciones padres-hijos a la etapa del desarrollo, por lo que ambas escalas fueron construidas teniendo en cuenta el período en particular de esa relación, cuando los hijos son adolescentes; hecho que se concreta en preguntas que conllevan características propias de esa etapa, como el deseo de mayor autonomía del adolescente, la necesidad de un razonamiento de las normas, actividades que se suelen iniciar en esta etapa, entre otras. De esta manera, las escalas específicamente elaboradas son orientadas a las relaciones entre padres e hijos en etapa adolescente, tomando en cuenta la frecuencia de las prácticas reales de los diferentes estilos parentales educativos (Holden y Edwards, 1989, citados en Bersabé et al., 1999).

Conductas parentales de estilo inductivo, autoritativo o democrático

Los padres que representan esta tipología coinciden en aunar la exigencia con el cuidado protector de sus hijos, estableciendo normas y estándares de disciplina

claros, donde las sanciones se aplican solo de ser necesarias, de tal manera que la educación promueve la individualidad e independencia de sus hijos, al mantener un diálogo comunicacional positivo que acrecienta la autoestima saludable, el ajuste psicológico adecuado a su edad y la competencia social y académica (Torío López et al., 2008).

Conductas parentales de estilo autoritario o rígido

Según Maccoby y Martin (1983), estas conductas se reconocen por conjugar la exigencia con la poca atención de los padres hacia las necesidades de sus hijos, basando sus relaciones en la remarcación de su propia autoridad incuestionable y en castigos ante la desobediencia de sus requerimientos, generando como resultado carencias en la individualidad y en la independencia de sus hijos “obedientes”, falta de curiosidad, espontaneidad y originalidad y la posiblidad de ser dominados por sus pares, efecto observado mayormente en los niños varones.

Conductas parentales de estilo permisivo o indulgente

Los padres identificados con este estilo de crianza son tolerantes a los impulsos de sus hijos, poco exigentes, laxos en la disciplina, por no establececer reglas de comportamiento, pero se mantienen pendientes de las necesidades de estos. Como resultado de este tipo de educación, los individuos denotan falta de control, impulsividad, inmadurez para su edad y pocas habilidades sociales y cognitivas. Hay padres permisivos que brindan afecto abundante a sus hijos y otros padres son fríos y distantes (Baumrind, 1991a).

Definición instrumental

Las conductas parentales fueron observadas por medio de los siguientes

instrumentos: la Escala de Afecto (EA-H), versión hijos y la Escala de Normas y Exigencias (ENE-H), versión hijos, de Bersabé et al. (1999).

Factores analizados en relación con los estilos parentales de conducta

La Escala de Afecto (EA) considera los siguientes factores:

Afecto-comunicación: consiste en el afecto, el interés y la comunicación que manifiestan los padres hacia los hijos. Ejemplos de ítems de este factor son los siguientes: “me consuela cuando estoy triste” y “habla conmigo de los temas que son importantes para mí”.

Crítica-rechazo: consiste en la crítica, el rechazo y la falta de confianza de los padres hacia sus hijos. Ejemplos: “lo que hago le parece mal” y “le gustaría que fuera diferente”.

En esta escala se puede alcanzar una puntuación total calculada como la diferencia entre la puntuación entre el factor 1 y el 2, o sea, restando a las muestras de afecto y comunicación las expresiones de crítica y rechazo. Como resultado de los dos factores, los padres que manifiestan mayor afecto y comunicación con sus hijos son los que menos los critican y rechazan.

La Escala de Normas y Exigencias (ENE-H) consta de estos tres factores que atienden la forma de establecer y exigir el cumplimiento de las normas:

Forma inductiva: los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas, adaptándolas a las necesidades y posibilidades de ellos. Ejemplo: “me explica las razones por las que debo cumplir las normas”.

Forma rígida: los padres imponen a sus hijos el cumplimiento de las normas y

mantienen un nivel de exigencia demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los hijos. Ejemplo: “me exige respeto absoluto a su autoridad”.

Forma indulgente: los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento. Ejemplo: “me dice que sí a todo lo que le pido”.

Definición operacional

Para el análisis estadístico, todas las variables presentadas a continuación son consideradas en un nivel métrico. La puntuación de cada factor se obtuvo sumando las respuestas de sus ítems según los valores que se indican a continuación: cuanto mayor puntaje, se entiende mayor afecto del factor indicado; similarmente, cuanto mayor puntaje en la Escala de Normas y Exigencias, se entiende más uso de la norma identificada. Los valores para los ítems directos son los siguientes: 1- *nunca*; 2 - *pocas veces*; 3 - *algunas veces*; 4 - *a menudo*; 5 - *siempre*. Items inversos*:* 5 - *nunca*; 4 - *pocas veces*; 3 - *algunas veces*; 2 - *a menudo*; 1 - *siempre*.

En las Tablas 11 y 12 se señalan las puntuaciones mínimas y máximas para cada factor y los ítems directos e inversos que los componen.

Creatividad

Definición conceptual

Entre los constructos sobre los cuales ha sido difícil elaborar un concepto universalmente aceptado, se encuentra el de creatividad, siendo en el Webster´s Third Dictionaty de 1961 donde se definió por primera vez como “habilidad para crear” (Villamizar A., 2012); conceptualización que remite directamente al hebreo original de

Génesis 2:3, donde Dios afirma que el ser humano fue creado para crear (Steinsaltz, 2014). Considerando que se ha convertido en una de las constataciones más aceptadas últimamente, el hecho de que, el límite al mejoramiento de las condiciones sociales está en los límites de la calidad de ser del ser humano (Yentzen, 2003), investigadores especialistas en el constructo difieren a la hora de hablar de los indicadores de la creatividad. Hay quienes se refieren a las condiciones que las personas tienen como grados o niveles de creatividad, a la hora de describirlas. Se considera que las personas creativas son quienes realizan cambios significativos en la cultura, que son personas brillantes, interesantes, ingeniosas y estimuladoras, que destacan por su espontaneidad, libertad y alegría de vivir (Csíkszentmihályi, 1998a).

Tabla 11

Escala de afecto (EA-H)

Factor	Puntuación (Mín-Máx)	Items directos (1-5)	Items inversos (5-1)
1) Afecto-comunicación	(10-50)	2,4,6,8,9,11,14,18,19,20	
2) Crítica-rechazo	(10-50)	3,5,7,10,12,15,17	1,13,16

Tabla 12

Escala de norma-exigencia (ENE-H)

Factor	Puntuación (Mín-Máx)	Items directos (1-5)
1) Forma inductiva	(10-50)	1,6,8,11,14,17,29,22,26,28
2) Forma rígida	(10-50)	2,4,9,12,15,18,20,23,25,27
3) Forma indulgente	(8-40)	3,5,7,10,13,16,21,24

Dimensiones del constructo factores de creatividad

Lo anterior conduce al análisis de las dimensiones que constituyen el constructo factores de creatividad, las cuales se muestran a continuación:

*Dimensión creatividad visomotora***:** contiene una importancia primordial en el desarrollo integral de todo ser humano y posee las siguientes implicaciones (Revilla, Gómez Cardozo, Dopico Pérez y Nuñez Rodríguez, 2014):

1. Coordinación ojo-mano: permite medir la habilidad para dibujar líneas rectas o curvas con precisión, de acuerdo con los límites visuales.

2. Posición en el espacio: considera la habilidad para igualar dos o más figuras, teniendo en cuenta rasgos en común.

3. Copia: implica la habilidad de reconocer los rasgos de un diseño y repetirlo a partir del modelo.

4. Relaciones espaciales: se refiere a la habilidad para reproducir patrones presentados visualmente.

5. Velocidad motora: implica la rapidez con la que alguien puede trazar signos establecidos, asociados a diferentes diseños.

6. Constancia de forma: mide la habilidad de reconocer figuras geométricas que se presentan en diferente tamaño y posición.

Dimensión creatividad inventiva o aplicada: presenta opciones de respuestas que, a través de diversos niveles de soluciones, permiten al individuo la realización práctica del proceso de innovación, teniendo como factor esencial las alternativas múltiples, el background del individuo y el desarrollo creativo personal; esto deriva en un impacto positivo, producto del sujeto y el contexto. Esta dimensión es utilizada como

una herramienta básica ante la resolución de problemas, realza el pensamiento abstracto y agiliza los procesos de respuesta, brindando las soluciones más innovadoras.

Dimensión creatividad verbal: implica el análisis de la comunicación verbal, donde el lenguaje que se utiliza contiene signos arbitrarios y/o convencionales que derivan en un mensaje transmitido por medio de la construcción de una historia escrita a puño y letra en papel. Para ello, es de vital importancia el articular palabras, de forma que otras personas entiendan de lo que se está hablando o comunicando.

Cabe señalar que cada dimensión es visualizada considerando tres factores implícitos:

1. Flexibilidad: susceptibilidad para adaptarse a los cambios de acuerdo con las circunstancias o facilidad que demuestra una persona a la hora de acomodarse a una situación o propuesta que alguien le presenta.

2. Fluidez: capacidad que deriva en cantidad y calidad de ideas, constituidas de manera espontánea y consecutiva, mientras se analizan contradicciones, se buscan soluciones y se generan descubrimientos.

3. Originalidad: conlleva el hacer las cosas por sí mismo y de la manera que personalmente se considere mejor. Original es aquel que rompe los paradigmas para expresar la esencia que lleva por dentro, para ser quien quiere ser y no para seguir modelos obsoletos del quehacer cotidiano.

Definición instrumental

El nivel de creatividad, medido a través de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad, de Sánchez Escobedo (2006), implica lo siguiente:

Dimensión creatividad visomotora

En este apartado, se presentan al estudiante adolescente una serie de trazos, como círculos, curvas y líneas, con los que debe realizar un dibujo. El tiempo destinado para esta actividad es de tres minutos.

Dimensión creatividad inventiva o aplicada

En este apartado, se presentan dos figuras: una cuerda y una sábana y en un máximo de dos minutos por cada imagen, el participante tiene que escribir todos los usos posibles que se le pudiera dar a cada uno de estos artículos.

Dimensión creatividad verbal

En este apartado, el alumno debe inventar y escribir un cuento bien estructurado, que incluya inicio, desarrollo y desenlace final, incorporando los seis términos que se le presentan al inicio del ejercicio, en un máximo de cinco minutos.

En la Tabla 13 se muestra el nivel de creatividad, medido a través de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad de Sánchez Escobedo (2006).

Definición operacional

La creatividad de los estudiantes es observada por medio del instrumento Evaluación Multifactorial de la Creatividad de Sánchez Escobedo (2006).

Siguiendo la instrucción de los autores, tal como se muestra en la Tabla 14, se otorga a cada criterio de 0 a 4 puntos, según la cantidad de categorías utilizadas, teniendo en cuenta que la suma de puntos indica la creatividad, de tal forma que, cuanto mayor puntaje, mayor creatividad tiene el sujeto.

Tabla 13

Consignas, tipos y criterios que mide cada una de las escalas

Consignas	Tipo	Criterio
Consigna Nº 1 (tres minutos).	Creatividad Visomotora	*Fluidez:* Número de trazos generados en el dibujo. *Flexibilidad:* Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo. *Originalidad:* Grado en que es novedoso el dibujo creado.
Consigna Nº 2 (consta de dos ejercicios de dos minutos cada uno).	Creatividad Aplicada: 1 y 2	*Fluidez:* Cantidad de usos que se le dé a cada objeto. *Flexibilidad:* Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes. *Originalidad:* Respuestas de usos fuera de lo común. Se puntúa en función de la infrecuencia estadística de los usos.
Consigna Nº 3 (cinco minutos).	Creatividad Verbal	*Fluidez:* Número de líneas utilizadas en el cuento. *Flexibilidad:* Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes. *Originalidad:* Fantasía, situaciones poco comunes o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo.

Instrumentos

En esta investigación se utilizaron los siguientes tres instrumentos: (a) la Escala de Estilos Parentales EA-H (Bersabé et al., 1999), (b) la escala ENE-H (Bersabé et al., 1999) y (c) la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) de Sánchez Escobedo (2006). Además, se solicitó el registro de datos personales relacionados con género, edad, lugar y nacionalidad de origen, tipo de familia, nivel educativo parental, nivel socioeconómico familiar (ingreso familiar) y el hecho de que el estudiante viva o no con sus padres, entre otros.

Tabla 14

Consignas y criterios de la evaluación multifactorial de la creatividad

Consignas	Tipo	Criterio	Evaluación/puntaje
Consigna Nº 1 (tres minutos).	Creatividad visomotora	*Fluidez:* Número de trazos generados en el dibujo.	4 puntos: de 7 en adelante. 3 puntos: de 5 a 6 trazos. 2 puntos: de 3 a 4 trazos. 1 punto: de 1 a 2 trazos. 0 punto: si no emplean ningún trazo.
		Flexibilidad: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo.	4 puntos: Utilización de cuatro categorías diferentes en el dibujo. 3 puntos: Utilización de tres categorías en el dibujo. 2 puntos: Utilización de dos categorías en el dibujo. 1 punto: Utilización de una categoría en el dibujo.
		Originalidad: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	De 0 a 4: a criterio del lector.
Consigna Nº 2 (cuatro minutos con dos tareas de dos minutos cada una).	Creatividad aplicada: 1 y 2	*Fluidez:* Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	4 punto: 10 usos 3 puntos: 8-9 usos 2 puntos: 5-7 usos 1 punto: 3-4 usos 0 puntos: 0-2 usos
		Flexibilidad: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	4 puntos: Utilización de cinco categorías diferentes. 3 puntos: Utilización de 3-4 categorías diferentes. 2 puntos: Utilización de dos catagorías diferentes. 1 punto: Utilización de una categoría diferente. 0 puntos: Utilización de 0 categorías.

		Originalidad: Respuestas de usos fuera de lo común. Se puntúa en función de la infrecuencia estadística de los usos. Usos más comunes: Cuerda: 1. Tender la ropa 2. Amarrar algún animal 3. Saltarla 4. Hacer nudos 5. Pegarle al caballo Sábana 1. Como mantel 2. Como cortina 3. Como ropa 4. Para cubrir objetos 5. Cubrirse del frío	4 puntos: Si tiene cinco o más usos diferentes al listado. 3 puntos: Si tiene cuatro usos diferentes. 2 puntos: Si tiene tres usos diferentes. 1 punto: Si tiene dos usos diferentes. 0 puntos: Si todos los usos son repetidos al listado anterior.
Consigna Nº 3 (cinco minutos).	Creatividad verbal	*Fluidez:* Número de líneas utilizadas en el cuento. *Flexibilidad:* Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes. *Originalidad:* Fantasía, situaciones poco comunes o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo.	4 puntos: 15 líneas 3 puntos: 11-14 líneas 2 puntos: 7-10 líneas 1 punto: 3-6 líneas 4 puntos: 6 ideas 3 puntos: 4-5 ideas 2 puntos: 3-2 ideas 1 punto: 1 idea De 0 a 4: según el criterio del lector.

Los instrumentos de autoaplicación que se emplearon para medir la variable estilos parentales de conducta tienen la característica de permitir la evaluación de las dos dimensiones del modelo tradicional de socialización familiar (afecto–comunicación y crítica–rechazo) y a la vez integran aspectos fundamentales del nuevo modelo de

construcción conjunta: reciprocidad de las relaciones y adecuación a la etapa del desarrollo de los hijos, como se muestran a continuación.

1. La escala EA-H consta de 20 ítems y permite la medición de los estilos parentales de conducta percibidos, incluyendo la percepción del estilo parental materno y el estilo paterno de manera individual, los cuales se puntúan a través del método Likert en un rango de 1 a 5 puntos. La consistencia interna de esta puntuación total en la escala de afecto es aún mayor que la de cada factor por separado, con un alfa de Cronbach de .92 para las puntuaciones del padre y .90 para las de la madre. El permiso para el uso de este instrumento se solicitó a las autoras del mismo y su respuesta aparece en el Apéndice A.

2. La escala ENE-H consta de 28 ítems y mide los estilos parentales de conducta percibidos por los hijos, tanto del padre como de la madre, en relación con dos tipos de patrones de socialización familiar: la participativa y la represiva, que se puntúan con una escala Likert en un rango de 1 a 5 puntos. La fiabilidad como consistencia interna resultó bastante elevada (Factor I-padre, α = .85; Factor II-padre, α = .73; Factor III-padre, α = .60; Factor I-madre, α = .80; Factor II-madre, α = .72; Factor III-madre, α = .64), encontrándose que los índices de homogeneidad de los ítems (correlación ítem-puntuación total corregida) se hallaron por encima de .40, lo que indica un buen comportamiento psicométrico. El permiso para el uso de este instrumento se solicitó a las autoras del mismo y su respuesta aparece en el Apéndice A.

Cada escala puede ser utilizada de manera independiente o conjunta, obteniendo así un puntaje para la percepción materna y otro para la percepción paterna.

Por otra parte, en México, para la medición del constructo creatividad, las pruebas

más utilizadas son las de Torrance y la batería de Guilford; sin embargo, Penagos y Aluni (2000, citados en Sánchez Escobedo et al., 2009) mencionan que el test de Torrance no valida la creatividad como fenómeno temporal y no estable, al no considerar las características ni el contexto del individuo. En tanto que Duarte (2000, citado en Sánchez Escobedo et al., 2009) señala que decrece la capacidad creativa al usar esta prueba, en relación con la edad, sugiriendo que no es idónea para adolescentes o adultos. Chaur (2005, citado en Sánchez Escobedo et al., 2009) considera que utilizar la batería de Guilford y sus derivaciones no permite la comparación objetiva de los resultados.

Por estas razones, para medir la variable creatividad, se utilizó la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC), instrumento de autoaplicación y con propiedades psicométricas que hacen posible su utilización para la medición de la creatividad en adolescentes mexicanos que además es útil para muestras en estudiantes adolescentes sobresalientes. Es reconocida por la validez y la confiabilidad en los contextos escolares mexicanos, dadas sus propiedades psicométricas y presenta una validez de contenido, de constructo y de criterio, verificada por el juicio de expertos y una confiabilidad alfa de Cronbrach por encima de .8 (Gregory, 2001, Hogan, 2003, citados en Sánchez Escobedo et al., 2009). El permiso para el uso de este instrumento se solicitó a los autores del mismo y su respuesta aparece en el Apéndice A.

Hipótesis nula

Se expone a continuación la hipótesis nula (H_0) de esta investigación que fue sometida a prueba en el presente estudio:

H_0. Los factores del constructo afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y

norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), tanto materno como paterno, no explican de manera significativa la creatividad en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria que pertenecen a instituciones educativas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015.

Operacionalización de la hipótesis

A continuación se presenta la operacionalización de la hipótesis nula de este estudio. La técnica estadística aplicada fue el Modelo de Ecuaciones Estructurales, planteada a partir del ajuste del modelo a la realidad.

Hipótesis de ajuste del modelo

La matriz de varianzas y covarianzas observada en la población es igual a la matriz de varianzas y covarianzas implicada en el modelo.

Procedimiento para la recolección de datos

Para la recolección de datos, se estableció contacto personal con el director de cada una de las instituciones educativas, a fin de solicitar formalmente el permiso para la administración de los instrumentos, previa autorización de la Facultad de Psicología de la Universidad de Montemorelos (UM) (ver Apéndice B). Las escuelas de nivel medio (secundaria) y medio superior (preparatoria) pertenecientes a la IASD, en dos estados mexicanos observados, son las siguientes: el Instituto Vicente Suárez sector Cumbres (IVS-C) en Monterrey (N. L.), la preparatoria Ignacio Carrillo Franco (ICF) en Montemorelos (N. L.), el Instituto Vicente Suárez (IVS) en Monterrey (N. L.), el Colegio Juan Escutia (CJE) en Saltillo (Coah.) y el Instituto Soledad Acevedo de los Reyes (ISAR) en Montemorelos (N. L.). La investigadora de este estudio fue la responsable

de la administración de los instrumentos en todos los grupos. Antes de administrar el instrumento, se determinó con anticipación la fecha de visita y, de acuerdo con las instrucciones de cada instrumento, se estableció el tiempo de aplicación de cada uno, tomando un total de 20 minutos para los tres instrumentos y datos básicos individuales. Se recolectaron 547 instrumentos, de los cuales ninguno fue anulado, ya que todos fueron contestados de acuerdo con la consigna solicitada.

Procesos y técnicas de análisis de los datos

La consideración de hipótesis en análisis estadísticos basados en modelos de ecuaciones estructurales considera estos tres tipos de ajuste:

1. Ajuste absoluto del modelo: recurre a una comparación entre el modelo observado y el modelo implicado por la matriz de correlaciones o de covarianzas.

2. Ajuste de parsimonia: determina la bondad del modelo en cuanto a su complejidad.

3. Ajuste incremental: está basado en una comparación del modelo propuesto y un modelo base que considera todas las posibles asociaciones entre variables.

Los índices que se utilizan en esta investigación, uno para cada tipo de ajuste, son los siguientes: chi-cuadrada, RMSEA y CFI. La chi cuadrada debe resultar no significativa ($p > .05$), el valor del RMSEA debe ser menor a .05 y el CFI mayor a .90. El nivel de significatividad que se utiliza en esta investigación es el comúnmente utilizado en investigación educativa o social, que corresponde a un error alfa menor a .05.

En primera instancia, para la aceptación o el rechazo de la hipótesis (estudio confirmatorio), se considera como criterio único y válido al ajuste absoluto con base en la prueba chi cuadrada. En caso de resultar significativa en todos los modelos,

se procede a utilizar los otros dos índices como indicadores de la bondad de ajuste. Para aceptar un modelo, ambos índices deberán tener niveles aceptables. Para cualquier análisis posterior basado en modificaciones a los modelos (estudio exploratorio), se considera aceptado un modelo cuando se cumplen al menos dos indicadores de diferentes acercamientos. La Figura 2 muestra el modelo de medida y estructura de relaciones entre las variables y los factores de este estudio.

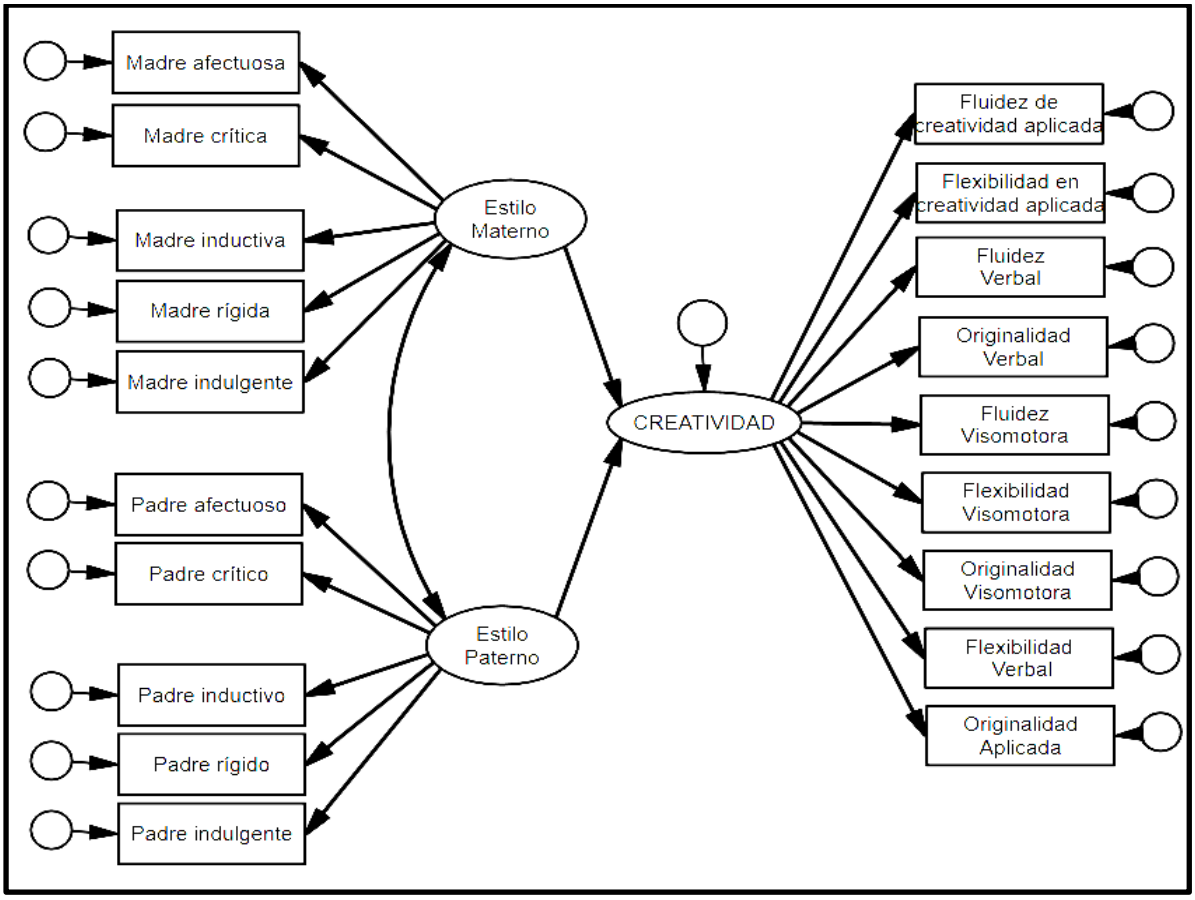


Figura 2. Modelo de medida y estructura de relaciones entre las variables y sus factores.

Es claro que, además de estos indicadores, para la aceptación de un modelo propuesto se deben cumplir las condiciones para el cálculo de parámetros en intervalos definidos. Es decir, no deben existir varianzas negativas o coeficientes de regresión y correlación estandarizados mayores a la unidad. No se acepta una solución, aun cuando cumpla algunos de los requisitos de la bondad de ajuste, cuando el modelo planteado genera una matriz de covarianzas no positiva. Según Arbuckle (2005, citado en Rodríguez Gómez, 2006), esto puede deberse a que alguna varianza es negativa o a que una variable exógena tiene una matriz de covarianzas no definida en los números positivos. Se puede interpretar, entonces, como un problema del modelo o como que la muestra no es suficiente para el análisis.

La administración de instrumentos como los utilizados en esta investigación genera errores de medición para cada declaración. Algunos de los errores se producen cuando la persona que contesta no se percata completamente de su finalidad o no comprende toda o parte de una declaración y aporta información incorrecta de manera aleatoria. El análisis de trayectorias mediante modelos de ecuaciones estructurales considera los errores de medición para el cálculo de los índices de regresión y correlación, aprovechando así la herramienta disponible para generar resultados lo menos influenciados por los errores; se aplican correlaciones entre ellos, siempre y cuando afecten declaraciones que pretenden valorar un mismo constructo. Es decir, los errores de variables manifiestas se manejan como cualquier otra variable latente (no observada), lo cual es sustentado teóricamente por el hecho de tratarse de indicadores que brindan información relacionada con un mismo constructo. Esto se hace en ambos análisis, exploratorio y confirmatorio (Rodríguez Gómez, 2006).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Introducción

El presente capítulo permite observar los resultados del análisis de los datos recogidos en la búsqueda de una respuesta empírica a la problemática planteada, cuyo motivo principal de estudio fue la identificación de las combinaciones de las conductas parentales implícitas en los factores afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y norma-exigencia (formas inductiva, rígida e indulgente), al ser asociados con los factores de creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad), en sus dimensiones visomotora, inventiva o aplicada y verbal, en estudiantes de nivel medio (secundaria) y nivel medio superior (preparatoria), de instituciones educativas de la IASD, en los estados de Nuevo León y Cohauila, México, en el año 2015.

En primer lugar, se hace una descripción de la población en relación con algunas de las características sociográficas pertinentes a los sujetos estudiados, atendiendo a que las respuestas son desde la percepción propia del estudiante. Posteriormente, se efectúa una presentación del comportamiento de las variables en estudio, mostrando estadísticamente la incidencia de la variable independiente estilos parentales de conducta sobre las puntuaciones de los factores de creatividad. Finalmente, se presenta un estudio de validez respecto de los intrumentos involucrados, a saber, la Escala de Afecto (EA-H), la Escala de Normas y Exigencias (ENE-H) y la Evaluación

Multifactorial de la Creatividad (EMUC), efectuando las pruebas de hipótesis, para culminar en una discusión de los resultados estadísticos.

Resultados demográficos de la muestra de estudio

Para efectos del estudio se utilizan, de manera conjunta, los datos de 319 estudiantes de secundaria y 227 de preparatoria, con un total de 547 individuos, estando comprendida la población por 97 estudiantes (17.8%) del primer grado de secundaria; 130 (23.8%), del segundo grado de secundaria; 92 (16.8 %) del tercer grado de secundaria; 116 (21.2%) del primer año del nivel preparatoria y 111 (20.3%) del segundo año de preparatoria.

Esta sección presenta aspectos demográficas propios de los sujetos que participaron en este estudio y se subdivide en tres partes:

En esta sección se describen características demográficas propias de los sujetos que participaron en este estudio y se subdivide en tres secciones: (a) datos demográficos del estudiante: edad, género, lugar de nacimiento, religión que profesa y participación eclesiástica, (b) parentalidad: vinculación familiar, composición familiar, tipo de convivencia parental, escolarización parental, nivel de ingreso económico familiar. (c) expresión personal creativa: respuesta abierta acerca de su forma más destacada de expresión.

Se administraron tres instrumentos a 547 estudiantes pertenecientes a los niveles secundaria y preparatoria de cinco instituciones educativas de la IASD, en los estados mexicanos de Nuevo León y Coahuila, quienes participaron como muestra del estudio.

Datos demográficos del estudiante

Edad y género

La edad de los participantes abarca desde los 11 hasta los 21 años, siendo la edad promedio de los adolescentes 14.15, años con una desviación estándar de 1.66. Respondieron al instrumento 288 (53.4%) estudiantes del género masculino y 251 (46.6%) del género femenino.

Lugar de nacimiento

La población demográfica investigada está formada por 547 estudiantes de nivel secundaria y preparatoria, que representan, según su lugar de nacimiento, a 27 estados de la República Mexicana: Nuevo León, Coahuila, Estado de México, Veracruz, Tabasco, Jalisco, Puebla, Oaxaca, Zacatecas, Baja California, Morelos, Guerrero, Quintana Roo, Tamaulipas, Chihuahua, Chiapas, San Luis Potosí, Sonora, Yucatán, Michoacán, Sinaloa, Campeche, Tlaxcala, Aguascalientes, Nayarit, Querétaro y Guanajuato; siendo los estados con mayor representatividad Nuevo León, con un 49.3% y Coahuila, con un 11.5%. Además, los participantes de este estudio representan a nueve países con respecto a su lugar de origen, que fueron México, Argentina, Brasil, Perú, Francia, Estados Unidos de Norteamérica, Costa Rica, Guatemala y Ucrania.

Religión que profesa y participación eclesiástica

Teniendo en cuenta que las instituciones educativas participantes pertenecen a un sistema de formación académica de cosmovisión cristiana, se consideró apropiado reunir los datos demográficos en relación con las creencias del estudiante y de su desempeño en su núcleo eclesiástico personal.

De este modo, se obtuvo que el 78.7 % profesa la religión cristiana adventista del séptimo día; el 9.8 % señala que es católico apostólico romano; el 8.5% pertenece a la cristiandad evangélica; el .4% corresponde a los Testigos de Jehová y el 2.6% señala que no es miembro de ninguna iglesia o de algún proyecto vinculado con la fe.

En cuanto a la participación en actividades propias de su iglesia, las opciones fueron *mucho*, *bastante*, *poco* y *nada*. Estos resultados se describen en la Tabla 15.

Tabla 15

Participación en actividades exclesiásticas

Participación	*n*	% válido
Nada	45	8.3
Poco	242	44.7
Bastante	140	25.9
Mucho	114	21.1
Total	541	100%

Parentalidad

Los datos sociodemográficos incluyen los resultados obtenidos por medio del instrumento de investigación en relación con la vinculación familiar, la convivencia familiar, la composición familiar, el tipo de convivencia parental y la escolarización parental.

Vinculación familiar

En este sector se consultó el origen de la vinculación, obteniendo los siguientes resultados, considerando si la familia es por nacimiento (*n* = 533, 98.7%), por adopción (*n* = 5, 0.9%) o por educación (*n* = 2, 0.4%).

Convivencia familiar

En este punto se tuvo en cuenta con quién vive el estudiante. A continuación se describen los resultados de los datos obtenidos: 409 (74.6 %) viven con ambos padres; 108 (19.8%), con uno de los padres; 14 (2.6%), solo con el padre; 94 (17.2%), solo con la madre; 8 (1.5%), con un/a abuelo/a; 8 (1.5%) con un/a (tio/a); 3 (0.5%), con un/a hermano/a mayor; 4 (0.7%), con otro que, según la aclaración de los estudiantes, corresponde a un tutor.

Composición familiar

Se requirió de los estudiantes establecer en sus respuestas qué lugar les corresponde como hijo, en relación con su fecha cronológica de nacimiento. De acuerdo con los valores mayores resultantes, el 43.4% es hijo primogénito; el 34.3% es segundo hijo; al 17% le corresponde el tercer lugar y el 4.7% es el cuarto hijo.

Tipo de convivencia parental

Al tratarse de un estudio que visualiza puntualmente las relaciones familiares que conforman el entorno del estudiante, se requirió saber si sus padres conviven juntos, con los siguiente resultados: el 71.4% sí conviven; el 12.5% no conviven; en el 5.0% de los casos, uno de ellos se ha vuelto a casar; en el 3.1%, ambos se han vuelto a casar y el 8.1% viven en unión libre.

Escolarización parental

Este punto del análisis sociodemográfico clasifica el grado de escolaridad de los padres del estudiante ubicándolos en los siguientes niveles: educación básica, secundaria, preparatoria, técnica, licenciatura, maestría y doctorado.

Puede apreciarse que, de la totalidad de datos obtenidos, al nivel de licenciatura corresponde el porcentaje más elevado, tanto para el padre (25.5%) como para la madre (34.8%). En cuanto a los niveles de maestría y doctorado, se infiere que los padres (28.1%) de los alumnos encuestados sobresalen en su nivel de formación académica, en relación con las madres (20.3%).

Nivel de ingreso económico familiar

El nivel socioeconómico se determina con base en la percepción del estudiante en relación con los ingresos materiales familiares, aplicándose una escala que agrupa los siguientes niveles: *muy bueno*, *bueno*, *aceptable*, *deficiente* y *muy deficiente*, que fue requerida para obtener la información.

Como resultado, los estudiantes consideran a sus familias, desde su propia percepción, con un nivel de ingreso económico familiar *bueno* (55.7%). La distribución, según las respuestas, frecuencias y porcentajes puede ser visualizada en la Tabla 16.

Expresión personal creativa

En este apartado del instrumento, se solicitó al estudiante que describa, desde su percepción personal y con una frase abierta, la forma o medio por el cual expresa su creatividad. En coherencia con el enfoque multidimensional del estudio que se lleva a cabo, las respuestas fueron categorizadas siguiendo el criterio de la investigación (creatividad visomotora, creatividad aplicada y creatividad verbal).

De este modo, los factores que componen la dimensión creatividad visomotora incluye los siguientes aspectos: escuchar música, cantar, ejecutar un instrumento, dibujar, pintar, fotografiar, expresarse corporalmente, practicar un deporte, hacer

manualidades y jugar videojuegos. La creatividad aplicada incluye la filosofía de vida (forma de ser y actuar), el comportamiento (decisiones en el diario vivir), la respuesta ante requerimientos cognitivos, las relaciones interpersonales, los proyectos, tareas, investigación, descubrimiento y la calidad inventiva. La creatividad verbal incluye la expresión literaria, la expresión humorística y la expresión verbal para comunicar ideas.

Tabla 16

Nivel de ingreso económico familiar percibido por los estudiantes

Nivel de ingreso	*n*	%
Muy deficiente	2	,4
Deficiente	14	2,7
Aceptable	149	28,6
Bueno	290	55,7
Muy bueno	66	12,7
Total	521	100%

Los resultados señalan que el 67.5% de los estudiantes consideran que su expresión máxima la efectúan a través de la creatividad visomotora. El 28.1%, mediante la creatividad aplicada y el 17.9% manifiesta expresarse de forma creativa verbal. Cabe aclarar que, al ser una respuesta abierta, los estudiantes podían registrar como expresión creativa personal más de una categoría o factor de creatividad.

Validación de instrumentos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en relación a la validación

de los instrumentos empleados en la investigación sobre los estilos parentales con las encuestas EA-H, ENE-H y el EMUC.

Validez de la escala EA-H

Para la validación del instrumento EA-H, se recurrió a un análisis estadístico factorial por el método de componentes principales. La adecuación muestral resulta muy satisfactoria, tanto para el padre (KMO = .948) como para la madre (KMO = .921), además de que la matriz de correlaciones difiere significativamente de la matriz identidad ($\chi^2_{(190)} = 4417.233$, $p < .001$ y $\chi^2_{(190)} = 3514.774$, $p < .001$), indicando que hay suficientes correlaciones como para agruparse en factores. En este caso, se agrupan en dos factores, explicando el 52.9% en el caso del padre y el 45.9% en el caso de la madre. Los dos factores identificados coinciden con la teoría, donde los ítems cargan de manera importante con su factor correspondiente (ver Apéndice A). Solo hay dos declaraciones en el caso del padre (PCR13 y PCR16) y tres en el caso de la madre (MCR13, MCR1 y MCR16) en las que, a pesar de que la carga factorial es mayor a .3, tienen una carga mayor en el factor que no corresponde. Se puede considerar, entonces, que la validez de constructo de la escala EA-H es muy aceptable en ambos casos. La confiabilidad de los factores identificados por el EA-H, tanto para el padre como para la madre, muestran niveles aceptables (ver Tabla 17). Los dos factores de la escala de afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) en ambos casos resultan tener mayor confiablidad.

Validez de la escala ENE-H

Para la validación del instrumento ENE-H, se recurrió a un análisis estadístico

Tabla 17

Confiabilidad de las subescalas de la escala EA-H

Escala	Ítem	Confiabilidad
Padre	PCR	.825
	PAC	.928
Madre	MCR	.800
	MAC	.889

factorial por el método de componentes principales. La adecuación muestral resulta muy satisfactoria, tanto para el padre (KMO = .864) como para la madre (KMO =.846), además de que la matriz de correlaciones difiere significativamente de la matriz identidad ($\chi^2_{(378)}$ = 3196.925, $p < .001$, $\chi^2_{(378)}$ = 3367.539, $p < .001$), indicando que hay suficientes correlaciones como para agruparse en factores. En este caso se agrupan en tres factores, explicando el 40.8% para el caso del padre y el 39.6% para el caso de la madre. Los tres factores identificados coinciden con la teoría, donde los ítems cargan de manera importante con su factor correspondiente (ver Apéndice A). Solo hay una declaración en el caso del padre (PRI25) y una en el caso de la madre (MRI25) donde las cargas factoriales son menores a .3 y el MIC28, en el que, a pesar de que la carga factorial es mayor a .3, tiene una carga mayor en el factor que no corresponde. Se puede considerar, entonces, que la validez de constructo de la escala ENE-H es muy aceptable en ambos casos.

La confiabilidad de los factores identificados por el instrumento ENE-H tanto para el padre como para la madre muestran niveles aceptables (ver Tabla 18). La escala de normas y exigencias en el factor inductivo en ambos casos resultan tener mayor confiablidad.

Validez de la Escala EMUC

La escala de evaluación multifactorial de la creatividad es una prueba subjetiva. Con la intención de conocer su estructura, se aplicó el análisis factorial (KMO = .634, $chi^2_{(36)}$ = 798.890, $p < .001$), donde se identificaron tres factores claramente definidos de la creatividad (ver Apéndice A). Los tres factores explican el 56.1% de la varianza total y las cargas factoriales son mayores a .3. Estos tres factores son creatividad aplicada, creatividad visomotora y creatividad verbal (ver Tabla 19).

Tabla 18

Confiabilidad de los factores de la escala ENE-H

Escala		Confiabilidad
Padre	PIC	.891
	PRI	.719
	PIN	.678
Madre	MIC	.863
	MRI	.696
	MIN	.701

Comportamiento de las variables del estudio

A continuación se presenta el comportamiento de las variables de este estudio.

Factor afecto

En las Tablas 20 y 21 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta, tanto materno como paterno.

Como se observa en la Tabla 20, los puntajes mayores con respecto al estilo parental materno, en el factor afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo), fueron

para estas declaraciones: “está contenta con tenerme como hijo/a” (*M* = 4.67, *DE* = .82), “me acepta tal como soy” (*M* = 4.62, *DS* = .73) y “puedo contar con ella cuando la necesito” (*M* = 4.45, *DE* = .99). Los puntajes más bajos se obuvieron en las declaraciones “se disgusta cuando yo estoy en casa” (*M* = 1.30, *DE* = .85), “siento que soy un estorbo para ella” (*M* = 1.50, *DE* = .95) y “aprovecha cualquier oportunidad para criticarme” (*M* = 1.57, *DE* = 1.02).

Tabla 19

Factores con sus cargas en las subescalas de la escala EMUC

	Aplicada	Creatividad Visomotora	Verbal
Fluidez de creatividad aplicada	**.888**	.078	.154
Originalidad aplicada	**.818**	.031	.056
Flexibilidad en creatividad aplicada	**.793**	.022	.105
Fluidez visomotora	-.039	**.864**	-.029
Flexibilidad visomotora	.007	**.852**	-.067
Originalidad visomotora	.173	**.307**	.159
Fluidez verbal	.070	.053	**.725**
Originalidad verbal	.175	.087	**.629**
Flexibilidad verbal	.021	-.078	**.563**
Varianza explicada	23.9%	17.7%	14.5%

Los puntajes mayores para el estilo parental paterno (ver Tabla 21), en el factor afecto fueron para las declaraciones “está contento con tenerme como hijo/a” (*M* = 4.56, *DE* = .91), “me acepta tal como soy” (*M* = 4.50, *DE* = .88) y “puedo contar con él cuando lo necesito” (*M* = 4.14, *DE* = 1.22). Los más bajos fueron en las declaraciones “se disgusta cuando yo estoy en casa” (*M* = 1.28, *DE* = .78), “siento que soy un

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta, factor afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) materno

Declaraciones	*M*	*DE*
MAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	4.10	1.232
MAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	3.90	1.127
MAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	3.80	1.155
MAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	4.45	.988
MAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	4.03	1.154
MAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	3.99	1.260
MAC4 4. Me pone atención	4.42	.918
MAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	3.94	1.165
MAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	4.32	1.023
MAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	3.61	1.259
MCR1 1. Me acepta tal como soy	4.62	.727
MCR10 10. Lo que hago le parece mal	2.24	1.056
MCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.30	.852
MCR13 13. Sé que confía en mí	4.20	1.126
MCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.57	1.016
MCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	4.67	.818
MCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	2.17	1.393
MCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	2.42	1.126
MCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.50	.946
MCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.79	1.117

estorbo para él" (*M* = 1.54, *DE* = .97) y "lo pongo nervioso" (*M* = 1.63, *DE* = .98).

En la Figura 3 se presenta el histograma del factor afecto (afecto-comunicación) materno, mientras que la Figura 4 muestra el histograma del factor afecto (crítica-rechazo) materno.

La Figura 5 presenta el histograma del factor afecto (afecto-comunicación) paterno, mientras la Figura 6 muestra el histograma del factor afecto (crítica-rechazo) paterno.

Factor norma-exigencia

En las Tablas 22 y 23 están los estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales (materno y paterno).

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el factor afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) paterno

Declaraciones	*M*	*DE*
PAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	3.55	1.471
PAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	3.38	1.315
PAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	3.53	1.321
PAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	4.14	1.223
PAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	3.45	1.341
PAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	3.47	1.394
PAC4 4. Me pone atención	4.04	1.198
PAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	3.47	1.330
PAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	3.97	1.230
PAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	3.08	1.385
PCR1 1. Me acepta tal como soy	4.50	.886
PCR10 10. Lo que hago le parece mal	2.19	1.041
PCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.28	.784
PCR13 13. Sé que confía en mí	4.05	1.211
PCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.48	.950
PCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	4.56	.906
PCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	2.15	1.404
PCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	2.32	1.158
PCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.54	.965
PCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.63	.984

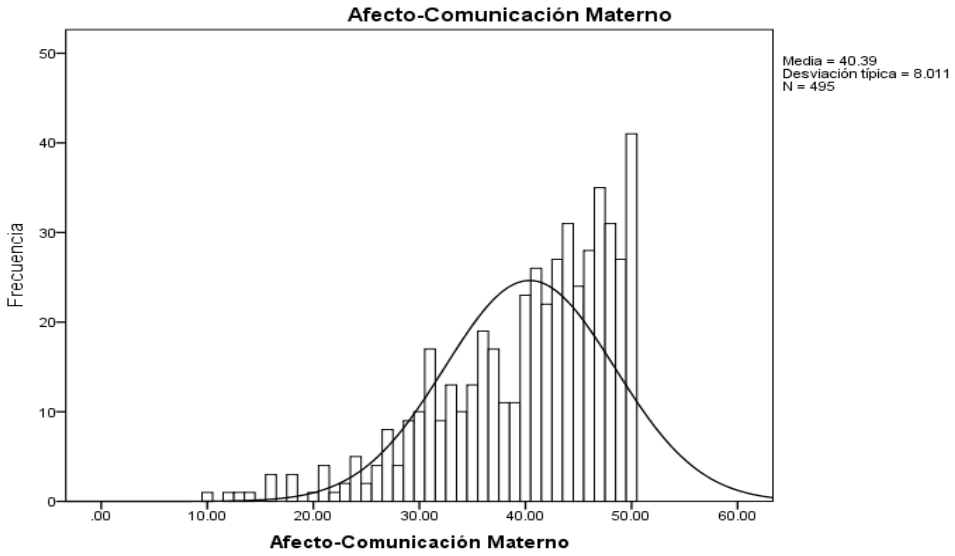


Figura 3. Histograma de factor afecto (afecto-comunicación) materno.

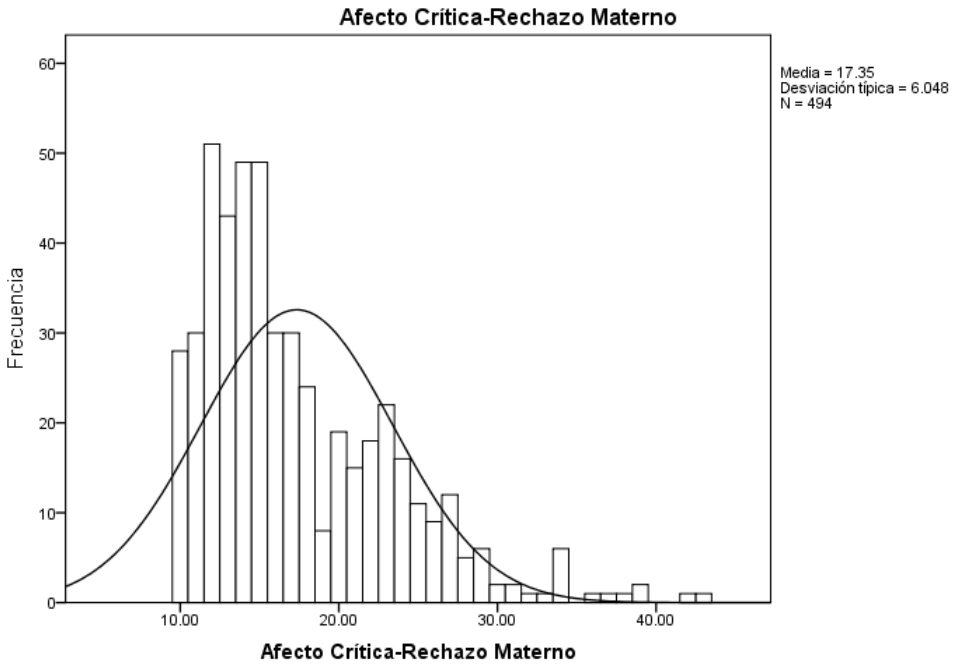


Figura 4. Histograma de factor afecto (crítica-rechazo) materno.

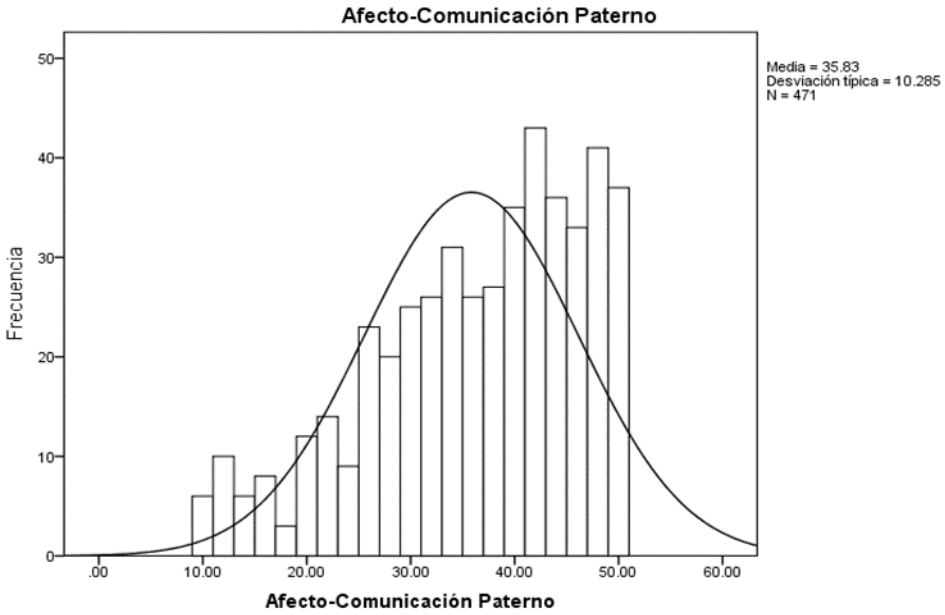


Figura 5. Histograma de factor afecto (afecto-comunicación) paterno.

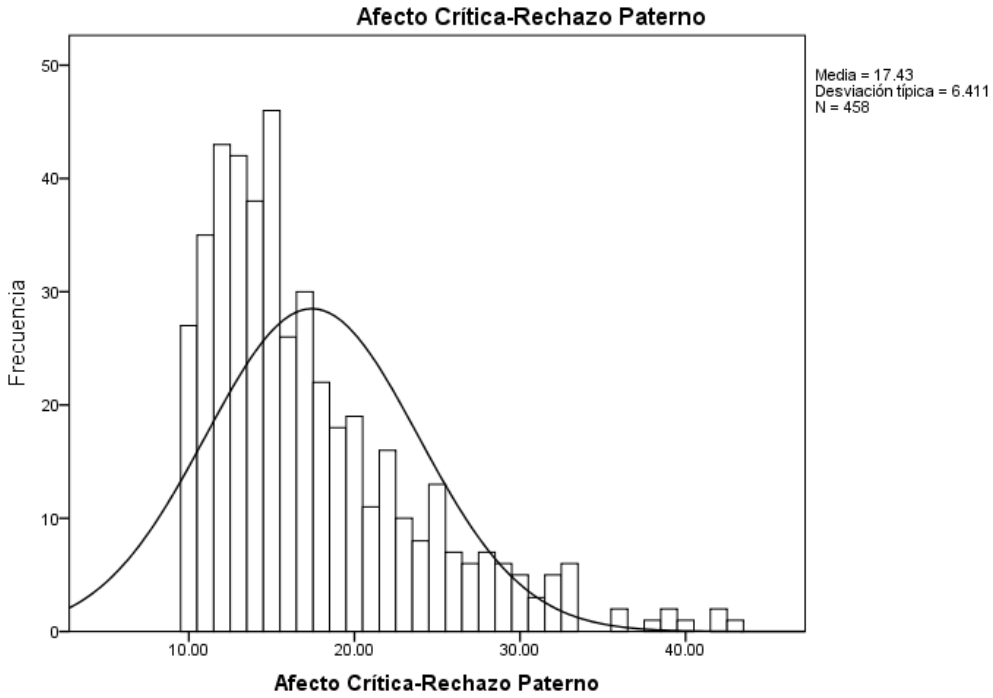


Figura 6. Histograma de factor afecto (crítica-rechazo) paterno.

Como se observa en la Tabla 22, los puntajes mayores con respecto al estilo parental materno, en el constructo norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), fueron para las declaraciones “me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer” (*M* = 4.34, *DE* = .98), “me anima a hacer las cosas por mí mismo” (*M* = 4.25, *DE* = 1.06) y “me explica las razones por las que debo cumplir las reglas” (*M* = 4.05, *DE* = 1.13). Los puntajes más bajos se obtuvieronen en las siguientes declaraciones: “llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero” (*M* = 1.30, *DE* = .76), “le da igual que obedezca o desobedezca” (*M* = 1.30, *DE* = .83) y “con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera” (*M* = 1.70, *DE* = .94).

La Tabla 23 muestra los estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el constructo norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente) paterno. Como

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el factor norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente) materno

Declaraciones	*M*	*DE*
MIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	3.90	1.171
MIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	4.05	1.131
MIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	4.34	.981
MIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	3.80	1.232
MIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	4.08	1.171
MIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	3.87	1.286
MIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	4.25	1.061
MIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	4.16	.987
MIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	3.61	1.308
MIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	3.92	1.204
MIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.30	.758
MIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.73	1.098
MIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.30	.828
MIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	2.69	1.299
MIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.70	.941
MIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	2.51	.973
MIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.76	1.112
MIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	2.17	1.095
MRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	2.96	1.400
MRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	3.44	1.293
MRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	4.00	1.227
MRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	2.43	1.273
MRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	3.19	1.363
MRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	2.47	1.269
MRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	3.53	1.250
MRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	2.47	1.337
MRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	2.91	1.513
MRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	2.43	1.282

se observa, los puntajes mayores con respecto al estilo parental paterno, en el constructo norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), fueron para las declaraciones “me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer” (*M* = 4.12, *DE* = 1.18), “me anima a hacer las cosas por mí mismo” (*M* = 4.11, *DE* = 1.18) y “a medida que me hago mayor, me da

más responsabilidades" (*M* = 3.99, *DE* = 1.09). Los puntajes más bajos se obtuvieron en las declaraciones "llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero" (*M* = 1.30, *DE* = .77), "le da igual que obedezca o desobedezca" (*M* = 1.27, *DE* = .75) y "con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera" (*M* = 1.68, *DE* = .93).

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta y el constructo norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente) paterno

Declaraciones	*M*	*DE*
PIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	3.78	1.312
PIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	3.85	1.284
PIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	4.12	1.187
PIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	3.60	1.340
PIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	3.91	1.298
PIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	3.76	1.416
PIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	4.11	1.184
PIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	3.99	1.092
PIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	3.55	1.388
PIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	3.70	1.348
PIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.30	.767
PIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.70	1.003
PIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.27	.745
PIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	2.65	1.263
PIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.68	.933
PIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	2.47	.986
PIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.72	1.064
PIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	2.12	1.101
PRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	2.86	1.386
PRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	3.44	1.296
PRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	3.86	1.310
PRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	2.17	1.199
PRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	3.07	1.401
PRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	2.19	1.152
PRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	3.19	1.309
PRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	2.22	1.254
PRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	2.79	1.522
PRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	2.32	1.234

Estilos parentales de conducta

Seguidamente se presentan los resultados estadísticos descriptivos de los estilos parentales, según la población investigada.

Como se observa en la Tabla 24, los puntajes mayores con respecto al estilo de conducta parental fueron los siguientes: “madre afectuosa” (*M* = 40.14, *DE* = 8.08), “padre afectuoso” (*M* = 35.70, *DE* = 10.39) y “madre inductiva” (*M* = 35.23, *DE* = 7.56) y “padre inductivo” (*M* = 33.56, *DE* = 9.11), obteniendo los puntajes más bajos en los estilos “padre indulgente” (*M* = 14.55, *DE* = 4.59), “madre indulgente” (*M* = 14.93, *DE* = 4.71), “padre crítico” (*M* = 25.19, *DE* = 4.33) y “madre crítica” (*M* = 26.15, *DE* = 4.23).

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de la variable estilos parentales de conducta

						Asimetría		Curtosis	
	N	Mín	Máx	*M*	*DE*	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Estilo Padre Inductivo	503	1	45	33.56	9.109	-1.119	.109	1.223	.217
Estilo Padre rígido	502	1,00	50,00	29,0279	7,55018	-,549	,109	,952	,218
Estilo Padre indulgente	503	1,00	33,00	14,5547	4,58915	,588	,109	1,092	,217
Estilo madre inductivo	538	3,00	45,00	35,2379	7,56075	-1,182	,105	1,930	,210
Estilo madre rígido	538	3,00	50,00	29,2472	7,31037	-,192	,105	,457	,210
Estilo madre indulgente	537	2,00	36,00	14,9311	4,70480	,998	,105	2,001	,210
Estilo padre crítico	510	2,00	43,00	25,1922	4,33226	-,610	,108	5,090	,216
Estilo padre afectuoso	507	1,00	50,00	35,6923	10,39307	-,726	,108	-,131	,217
Etilo madre afectuosa	542	7,00	50,00	40,1365	8,07885	-1,074	,105	1,041	,209
Estilo madre crítica	542	1,00	50,00	26,1550	4,22933	,655	,105	5,017	,209
N válido (según lista)	494								

Factor creatividad

En la Tabla 25 se presentan los estadísticos descriptivos de la variable creatividad multifactorial (visomotora, inventiva o aplicada y verbal). Como se observa, los puntajes mayores con respecto a la creatividad multifactorial (visomotora, inventiva o aplicada y verbal) corresponden a los siguientes factores: “flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes” (*M* = 7.34, *DE* = 1.12), “originalidad aplicada: respuestas de usos fuera de lo común” (*M* = 5.41, *DE* = 2.33), “fluidez de creatividad aplicada: cantidad de usos que se le dá a cada objeto” (*M* = 4.73, *DE* = 1.78), “fluidez visomotora: número de trazos generados en el dibujo” (*M* = 3.91, *DE* = .47), “flexibilidad verbal: cantidad de ideas diferentes que emergen y adaptación a las existentes” (*M* = 3.91, *DE* = .42), “flexibilidad visomotora: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo” (*M* = 3.83, *DE* = .62). Los puntajes más bajos se obtuvieron en los factores “originalidad visomotora: grado en que es novedoso el dibujo creado” (*M* = .88, *DE* = 1.66), “originalidad verbal: fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento” (*M* = 1.17, *DE* = 1.82) y “fluidez verbal: número de líneas utilizadas en el cuento” (*M* = 2.58, *DE* = .86).

Prueba de hipótesis

A continuación se presentan los resultados alcanzados al someter a prueba la hipótesis nula de la investigación.

Hipótesis nula

H_0. Los factores del constructo afecto (afecto-comunicación, crítica-rechazo) y

norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), tanto materno como paterno, no explican de manera significativa la creatividad en estudiantes adolescentes de secundaria y preparatoria que pertenecen a instituciones educativas de la IASD, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de la variable creatividad multifactorial (visomotora, inventiva o aplicada y verbal)

Declaraciones	*M*	*DE*
FeCA Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	7.34	1.120
OrCA Originalidad aplicada: Respuestas de usos fuera de lo común	5.41	2.327
FuCA Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	4.73	1.789
FuVM Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.	3.91	.474
FeVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	3.91	.427
FeVM Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo	3.83	.622
FuVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.	2.58	.862
OrVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	1.17	1.821
OrVM Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	.88	1.662

Para probar la hipótesis nula, se recurrió a un modelo de ecuaciones estructurales, con la intención de ver el ajuste en la población estudiada. En primera instancia, se observa que el modelo planteado tiene una bondad de ajuste aceptable en cuatro de los cinco criterios utilizados (ver Figura 7). El criterio que no se cumple es el de chi cuadrada ya que su nivel de significación es menor a .05 indicando que las matrices difieren significativamente. Sin embargo, por los cuatro criterios que se cumplen (chi^2

normada = 2.013, CFI = .955, GFI = .944 y RMSEA = .045) se puede aceptar el modelo para explicar las relaciones entre las variables involucradas.

La Figura 8 presenta el histograma de los factores fluidez y flexibilidad aplicada y verbal y, la Figura 9, el histograma de los factores fluidez y flexibilidad visomotora. En la Figura 10 se aprecia el histograma del factor originalidad inventiva o aplicada.

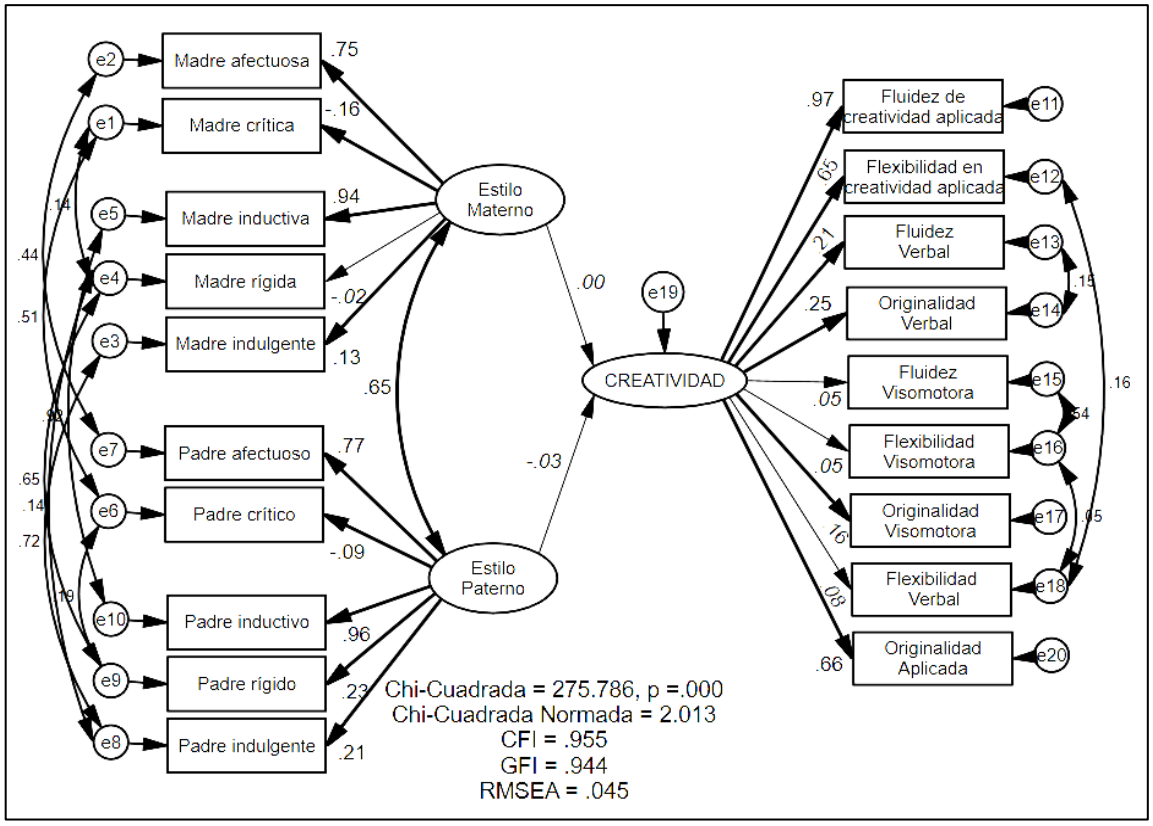


Figura 7. Modelo de estructura y medida estimado.

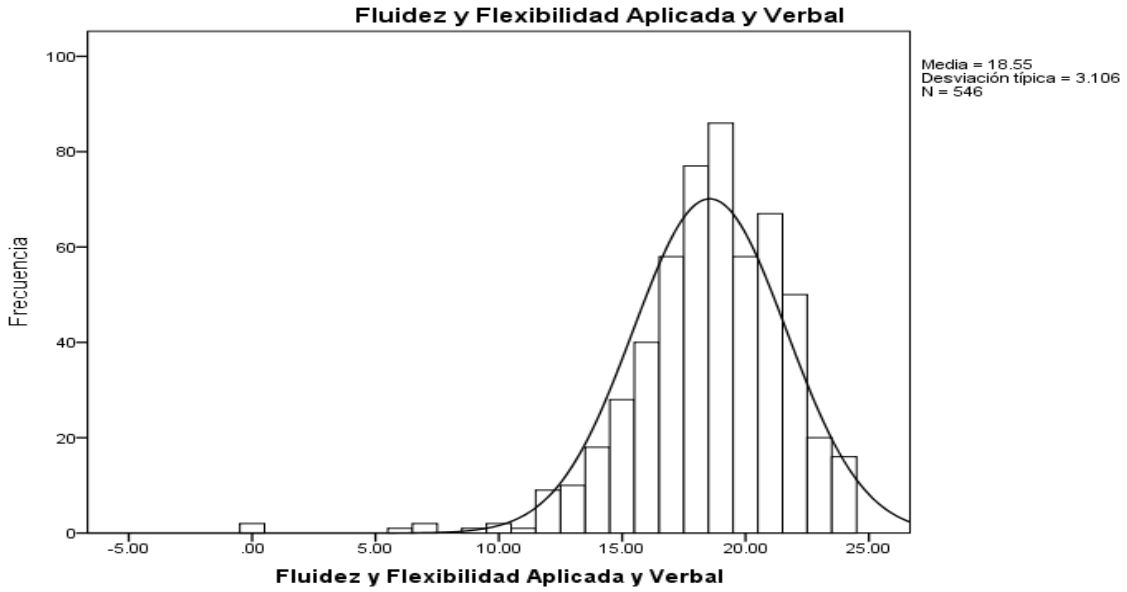


Figura 8. Histograma de los factores fluidez y flexibilidad aplicada y verbal.

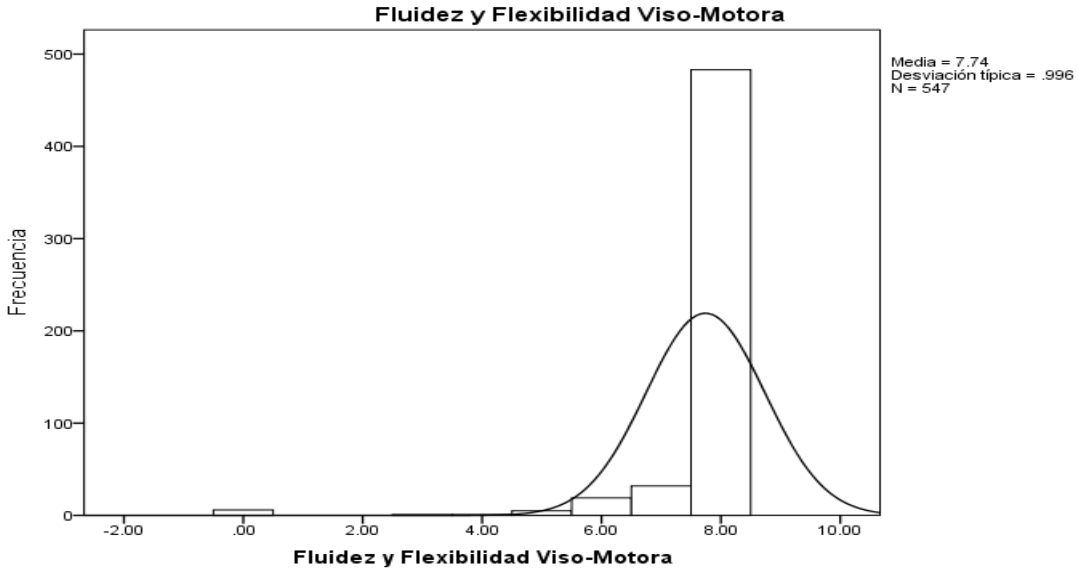


Figura 9. Histograma de los factores fluidez y flexibilidad visomotora.

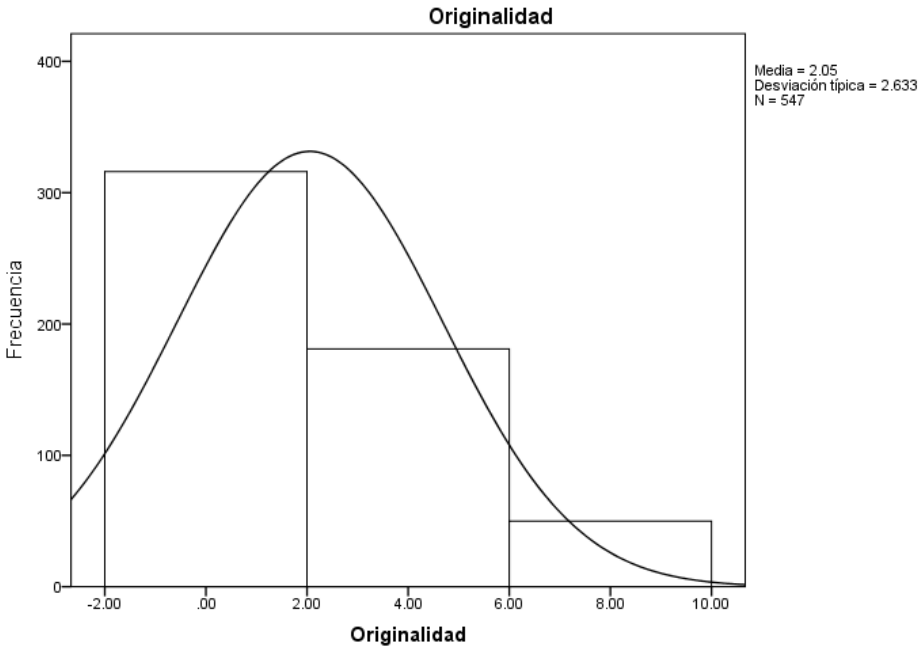


Figura 10. Histograma del factor originalidad inventiva o aplicada.

Para decidir sobre la hipótesis en estudio, se observa que los niveles de significación de los coeficientes de regresión para el estilo materno (γ = .00, p = .996) y el estilo paterno (γ = -.02, p = .584) que pretenden explicar la creatividad son mayores a .05. Esto quiere decir que la evidencia no es suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, los factores de estilo de conducta paterno y materno no explican de manera significativa la creatividad de los estudiantes. Por otro lado, se observa una correlación importante entre los estilos de conducta materno y paterno (ϕ = .65, p < .001).

En el modelo de medida se percibe la creatividad definida principalmente por la creatividad aplicada que implica fluidez (λ = .97, p < .001), flexibilidad (λ = .65, p < .001) y originalidad (λ = .66, p < .001). Por el lado de los estilos de conducta, tanto el materno como el paterno, se observan principalmente definidos positivamente por el

afecto (λ = .75, p < .001, λ = .77, p < .001, respectivamente) y el inductivo (λ = .94, p < .001, λ = .96, p < .001, respectivamente). Se probó el modelo considerando diferentes grupos de sujetos según género, religión, escuela y nivel de estudios y en ninguno de los casos se observaron diferencias importantes.

Otros análisis

Se realizaron análisis exploratorios de las variables de estudio en función de algunas variables demográficas. A continuación se presentan aquellos donde se observaron resultados significativos.

Según el género, se perciben diferencias significativas en el estilo afectivo de comunicación paterna ($t_{(498.493)}$ = 2.298, p = .022) y el estilo de norma-exigencia inductiva paterna ($t_{(446.179)}$ = 2.397, p = .017). En ambos casos, los hombres (M = 37.0, DE = 9.30, M = 34.8, DE = 8.06, respectivamente) valoran con puntajes más altos dichos estilos comparados con las mujeres (M = 34.9, DE = 10.73, M = 32.8, DE = 9.39, respectivamente). En la creatividad también se pecibieron diferencias. La originalidad aplicada resulta más alta significativamente ($t_{(483)}$ = 2.255, p = .025) en los hombres (M = 5.6, DE = 2.41) que en las mujeres (M = 5.1, DE = 2.21).

Al comparar las variables según la religión, se observaron diferencias significativas en tres subescalas de norma-exigencia y en dos subescalas de creatividad (ver Tabla 26). En el caso de norma-exigencia, los estudiantes no adventistas perciben valores más altos en todos los casos; es decir, la percepción de las normas y y de las exigencias rígidas paternas, indulgente paterna e indulgente materna, resultan ser mayores en los estudiantes no adventistas. En el caso de la creatividad, tanto en la fluidez como en la flexibilidad de la creatividad aplicada, los estudiantes adventistas muestran

mayores niveles que los no adventistas.

Según el grado de estudios, se observaron diferencias significativas en tres estilos paternos y en cuatro estilos maternos. En el caso del padre, en los estilos afecto crítica-rechazo (PCR), afecto-comunicación (PAC) y norma-exigencia inductiva (PIC). En el caso de la madre, la crítica-rechazo, la indulgente y la rígida tienden a aumentar, mientras que la inductiva tiende a disminuir. En la Figura 11 se observa que la crítica-rechazo va en aumento, mientras que la comunicación y la norma-exigencia inductiva tienden a disminuir.

Tabla 26

Diferencias en los estilos parentales y la creatividad, según la religión del estudiante

	Adventistas		No adventistas			
	M	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*p*
Padre crítico	25.3	3.73	26.1	4.08	2.030	.043
Norma-exigencia indulgente paterna	14.3	4.24	15.8	5.31	2.646	.009
Norma-exigencia indulgente materna	14.6	4.49	16.0	5.45	2.443	.016
Fluidez de creatividad aplicada	4.8	1.76	4.4	1.74	2.232	.026
Flexibilidad en creatividad aplicada	7.5	0.91	7.0	1.23	3.257	.001

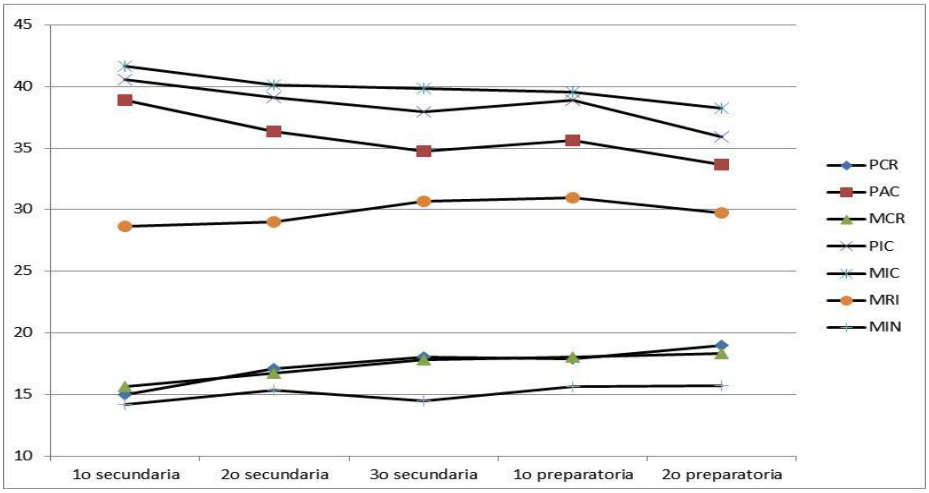


Figura 11. Perfil de estilos parentales según el grado de estudios.

Respecto de la creatividad, también se observaron diferencias significativas según el grado de estudios (ver Figura 12). La flexibilidad, la fluidez y la originalidad de creatividad aplicada tienden a aumentar junto con la fluidez verbal. No es así con la flexibilidad verbal, ya que esta tiende a disminuir.

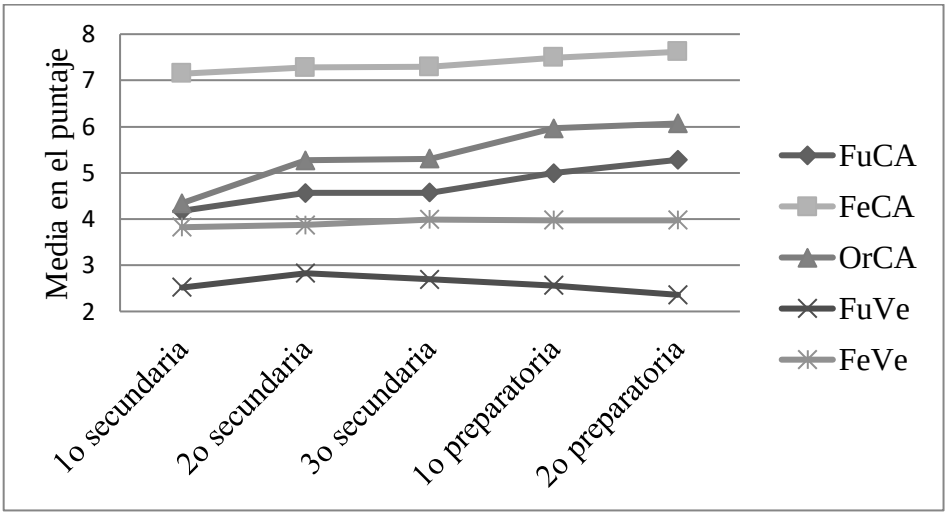


Figura 12. Perfil de creatividad según el grado de estudios.

Al considerar las diferencias según viva con ambos padres o en alguna otra situación (solo con madre, solo con padre, algún familiar, otros casos), se observaron diferencias solo en los estilos parentales (ver Tabla 27). Aquellos estudiantes que viven con ambos padres muestran mayores puntajes en la comunicación paterna y en la norma-exigencia inductiva paterna, rígida paterna e inductiva materna. Los que no viven con ambos padres tienden a tener valores más altos en crítica-rechazo, tanto de su padre como de su madre.

De acuerdo con el nivel educativo del padre, según haya estudiado como

máximo hasta la preparatoria, hasta la licenciatura o el posgrado (ver Tabla 28), se observaron diferencias en la norma-exigencia indulgente, resultando con valores mayores en los padres que solo estudiaron hasta la preparatoria o menos. Por otro lado, la flexibilidad visomotora y la fluidez de creatividad aplicada son mayores en los estudiantes cuyo padre estudió al menos la licenciatura.

Tabla 27

Diferencias significativas en los estilos parentales, según viva o no con ambos padres

	Ambos padres		Uno de los padres u otro			
	M	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*p*
Afecto crítica-rechazo paterno	17.0	5.82	18.6	5.88	2.671	.008
Afecto-comunicación paterno	37.1	8.93	31.7	10.40	5.342	.000
Afecto crítica-rechazo materno	17.1	5.59	18.3	6.04	2.100	.036
Norma-exigencia inductiva paterna	39.1	7.92	36.5	8.73	3.197	.001
Norma-exigencia rígida paterna	28.5	5.94	26.5	7.07	3.190	.002
Norma-exigencia inductiva materna	40.2	7.02	38.6	8.16	2.160	.031

Respecto del nivel de estudios de la madre (ver Tabla 29), solo se observa diferencia significativa en la norma-exigencia indulgente materna, mostrando valores mayores en los hogares donde la madre estudió como máximo hasta el nivel de preparatoria. Pero la fluidez de creatividad aplicada y la originalidad verbal resultan mayores en los hogares donde la madre estudió al menos la licenciatura.

Tabla 28

Diferencias significativas en los estilos parentales y la creatividad, según el nivel de estudios del padre

	Preparatoria o menos		Licenciatura o más			
	M	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*p*
Noma-exigencia indulgente paterna	15.5	4.31	14.4	3.86	3.091	.002
Noma-exigencia indulgente materna	15.7	4.72	14.6	4.26	2.643	.008
Originalidad aplicada	5.0	2.38	5.8	2.19	3.375	.001
Flexibilidad visomotora	3.79	0.64	3.91	0.42	2.579	.010
Fluidez de creatividad aplicada	4.4	1.53	5.0	1.85	4.178	.000

Tabla 29

Diferencias significativas en los estilos parentales y la creatividad, según el nivel de estudios de la madre

	Preparatoria o menos		Licenciatura o más			
	M	*DE*	*M*	*DE*	*t*	*p*
Noma-exigencia indulgente paterna	15.3	4.43	14.4	3.65	2.509	.013
Fluidez de creatividad aplicada	4.4	1.59	5.1	1.87	4.484	.000
Originalidad aplicada	4.9	2.35	5.9	2.23	4.384	.000
Originalidad verbal	0.93	1.69	1.4	1.92	3.175	.002

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

El presente capítulo, presenta un resumen de la investigación efectuada, considerando en primer término los antecedentes que llevaron a su realización, a manera de preámbulo de la resolución del problema originalmente planteado. Prosigue el texto dando a conocer los procesos metodológicos utilizados para proporcionar una respuesta empírica en concordancia con la teoría. Como colofón, se describen las conclusiones del trabajo y algunas recomendaciones orientadas hacia investigaciones futuras que aborden el tópico.

Resumen

Antecedentes

Siendo conscientes de que la característica que más refleja la realidad en la que se vive en el Siglo XXI es la complejidad y dado que se educa y se es educado en una sociedad calificada como globalizada y posmoderna, la reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de cada estrato formativo (Sagastizabal, 2006). Se hace necesaria la transversalidad en los saberes indispensables de apreciación útil y positiva, socialmente hablando (Martín-Barbero, 2003). En este contexto, al examinar la profunda metamorfosis acaecida en la matriz y la dinámica

familiar durante el Siglo XX, y reconociendo el valor de la implicación de los padres en la educación de los hijos, durante una convivencia intergeneracional (CEPAL, 1993), se llegó a considerar a la familia como modelo de comportamiento, a la vez que como un pilar responsable y perpetuador de la sociedad, durante el ejercicio de la procreación y socialización de los hijos (Álvarez, 1982). Se entiende que la vida familiar suministra una provisión primaria de satisfacción a las necesidades básicas del ser humano (Sánchez, Hess, Gerthy y Weigert, citados en Quiroz, 2001), al interactuar con las disposiciones de los hijos desde temprana edad (Richaud de Minzi, 2005), sabiendo que la calidad de estas relaciones interpersonales les otorga habilidades comprobadas por investigaciones que determinaron que la calidez y la intimidad de parte de los padres se asocian con un mayor intercambio verbal de los niños con sus padres y con un acrecentamiento a la hora del empleo de estrategias de acción ante un problema. Esto da como resultado que la percepción de un alto nivel de apoyo de parte de sus padres derive en una mayor adaptabilidad (Herman y McHale, 1993), aumentando la autovaloración, el sentido de integración social, la percepción de control y la efectividad de sus afrontamientos (Sandler, Wolchick, MacKinnon, Ayers y Roosa, 1997). Por ello resulta de vital importancia tanto el desarrollo como la percepción adecuada del estilo de relación parental vivenciado por los hijos (Richaud de Minzi, 2005).

Haciendo una lectura del tiempo actual, Becedoniz Vázquez et al. (2005), al investigar factores de la problemática familiar, refieren la falta de utilización del tiempo libre en actividades creativas y la ausencia en el control parental como algunos de los elementos generadores de situaciones que dificultan la consolidación de una competencia

positiva en los hijos, que de este modo no favorecen respuestas positivas en los ambientes significativos normalizados de la sociedad. En los estilos parentales de conducta o de crianza de los hijos persisten maneras regulares de interacción entre aquellos y estos desde la niñez y tienen un gran impacto en las actitudes, comportamientos y logros de los hijos. Por otra parte, Sternberg (citado en de la Torre, 2008) señala que los padres juegan un papel de preponderancia a la hora del desarrollo de la creatividad, ayudando a los hijos a integrar diversos tipos de inteligencia creativa, ya que esta se relaciona con el hecho de dar respuestas nuevas a los problemas de la vida cotidiana. Gracias a esta capacidad, el ser humano crea productos nuevos, anteriormente desconocidos e idea nuevas soluciones para los problemas que emergen, no conformándose con lo ya establecido como solución sine qua non. La creatividad es entendida, de alguna manera, como una actitud ante la vida, fruto de una decisión derivada de la fuerza de voluntad, siendo la persona creativa alguien que está dispuesta a asumir riesgos, sin temor a equivocarse, ya que cometer los errores necesarios conduce a la respuesta correcta, siendo esencial apropiarse de la capacidad de aprender de los propios errores, a fin de tomar decisiones justificadas (Michio, 2008).

Cabe señalar que no se han encontrado resultados de investigaciones publicadas donde se hayan comparado los constructos aunados de este estudio, a fin de determinar si en la realidad existen diferencias significativas durante la identificación de combinaciones de conductas parentales implícitas en los factores afecto y norma-exigencia, al ser asociadas con los factores de la creatividad (fluidez, flexibilidad y originalidad) en sus dimensiones visomotora, inventiva o aplicada y verbal. De este modo, este estudio se suma a quienes consideran como uno de los mayores desafíos de este

tiempo orientar a los padres durante la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo humano para vincularse a sus hijos por medio de la investigación e implementación de recursos más eficientes y acordes a las necesidades biopsicosociales y espirituales del Siglo XXI (The Vatican–Español, 2014).

Problema

Considerando la información anterior, se llevó a cabo un estudio que partió de la necesidad de efectuar investigaciones empíricas para valorar resultados concretos. El estudio analiza la asociación de factores implícitos en los estilos parentales de conducta afecto (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y norma-exigencia (inductivo, rígido, indulgente), con el objetivo de inferir si estos explican los resultados obtenidos en relación con los factores del constructo creatividad en tres de sus dimensiones: visomotora, inventiva o aplicada y verbal, en el contexto de estudiantes adolescentes que pertenecen a instituciones educativas de la IASD, en los estados de Nuevo León y Coahuila, México, en el año 2015.

Metodología

La metodología se ubica dentro del tipo cuantitativo, explicativo y de corte transversal. Se midieron las variables de la manera más precisa posible, utilizando sus valoraciones para explicar la asociación entre los factores implícitos en los estilos parentales de conducta en relación con los factores de creatividad, aplicando los instrumentos una sola vez, en forma de censo completo, por cada institución y grado de estudios.

Se seleccionaron las cinco instituciones de educación secundaria y preparatoria pertenecientes a la IASD en los estados de Nuevo León y Coahuila. Se administró el

instrumento a un total de 547 estudiantes, de manera personal, durante sus períodos de clase en los meses comprendidos entre septiembre y noviembre de 2015.

Para obtener las puntuaciones de los factores implícitos en el constructo conductas parentales se utilizaron las pruebas EA-H y ENE-H. Para el constructo creatividad, se utilizó la Prueba EMUC, además de requerirse datos de aspectos demográficos de índole familiar. Los instrumentos que capturan la percepción de los adolescentes en relación con sus padres constan de un total de 48 declaraciones referentes al estilo de conducta parental, que son valoradas en una escala Likert de 1 a 5. También se administró un instrumento con tres dimensiones de valoración creativa, conformado por actividades que resultan en un producto de valoración de los factores: fluidez, flexibilidad y originalidad, en las dimensiones visomotora, inventiva o aplicada y verbal.

El proceso estadístico se basó en el análisis de un diagrama de secuencia, mediante modelos de ecuaciones estructurales, realizado en AMOS 21.0, tomando en cuenta los criterios de bondad de ajuste de Hancok y Mueller (2004, citados en Rodríguez, 2006), observando en primera instancia que el modelo planteado tiene una bondad de ajuste aceptable en cuatro de los cinco criterios utilizados. El criterio que no se cumple es el de chi cuadrada, ya que su nivel de significación es menor a .05 indicando que las matrices difieren significativamente. Sin embargo, por los cuatro criterios que se cumplen (chi cuadrada normada, CFI, GFI y RMSEA), se puede aceptar el modelo para explicar las relaciones entre las variables involucradas.

Para obtener las puntuaciones de los factores implícitos en el constructo conductas parentales, se utilizaron las pruebas EA-H y ENE-H y para el constructo creatividad, la prueba EMUC, dado que se consideró necesario tener en cuenta tres dimensiones

implícitas. No se consideró necesario controlar ninguna variable en particular, pero se creó un sencillo cuestionario para recoger los datos relacionados con el nivel socio-económico, cultural y familiar en particular. Se utilizaron los análisis estadísticos con el propósito de buscar diferencias en los perfiles de medias de creatividad entre las categorías de las variables escolaridad, género y edad, entre otras.

Resultados

Para el análisis estadístico, y con la intención de ver el ajuste sobre la hipótesis estudiada, se efectuó la asociación considerada por medio del modelo ecuaciones estructurales, observando, en primera instancia, que la evidencia no es suficiente para rechazar la hipótesis nula, dado que los factores de estilo paterno y materno no explican de manera significativa la creatividad de los estudiantes que constituyeron este estudio. Los resultados muestran que los estilos parentales de conducta, tanto en el materno como en el paterno, se observan definidos positivamente por el factor afecto-comunicación y la forma inductiva y negativamente por el factor comprendido como crítica-rechazo, percibiéndose una correlación importante entre los estilos materno y paterno. En el modelo de medida, se percibe la creatividad definida por la fluidez y la flexibilidad de la creatividad inventiva o aplicada.

Durante el estudio exploratorio de variables demográficas, se obtuvieron los siguientes resultados: en el constructo conductas parentales según el género, se perciben diferencias significativas en el estilo afectivo de comunicación paterna y en el estilo de norma-exigencia inductiva paterna. En ambos casos, los hombres valoran con puntajes más altos dichos estilos, comparados con las mujeres.

En la creatividad también se pecibieron diferencias. La originalidad aplicada

resulta más alta significativamente en los hombres que en las mujeres.

Se observaron diferencias significativas en tres subescalas de norma-exigencia, en dos subescalas de creatividad y en la variable religión que profesan, dando como resultado que en los estudiantes no adventistas la percepción de la norma-exigencia rígida paterna, indulgente paterna e indulgente materna resultan ser mayores.

En el caso de la creatividad, tanto en la fluidez como en la flexibilidad de la creatividad inventiva o aplicada, los estudiantes adventistas muestran mayores niveles que los no adventistas de la muestra de estudio.

Se advirtieron diferencias significativas en la variable grado de estudios de los alumnos adolescentes, en tres estilos paternos y en cuatro estilos maternos. En el caso del padre en los factores crítica-rechazo (PCR), afecto-comunicación (PAC) y norma-exigencia inductiva (PIC), se nota que la crítica-rechazo va en aumento, mientras que la comunicación y la norma-exigencia inductiva tienden a disminuir. En el caso de la madre, el factor de la crítica-rechazo, la forma indulgente y la rígida tienden a aumentar, mientras que la forma inductiva tiende a disminuir.

Respecto de la creatividad, también se observaron diferencias significativas según el grado de estudio, tanto la flexibilidad, la fluidez y la originalidad de creatividad inventiva o aplicada tienden a aumentar, como la fluidez verbal. No es así con la flexibilidad verbal, ya que esta tiende a disminuir.

Se advierte, además, que los estudiantes que viven con ambos padres, muestran mayores puntajes en la comunicación paterna y en la norma-exigencia inductiva paterna, rígida paterna e inductiva materna, mientras que quienes no viven con ambos padres tienden a tener valores más altos en el factor crítica-rechazo, tanto de su padre

como de su madre.

Con base en el nivel educativo parental, se ven diferencias en la norma-exigencia indulgente, tanto paterna como materna, resultando con valores mayores en los padres que solo estudiaron hasta la preparatoria o menos. Por otro lado, la flexibilidad visomotora y la fluidez de creatividad inventiva o aplicada son mayores en los estudiantes cuyo padre estudió al menos la licenciatura.

Se percibe diferencia significativa al analizar los estilos parentales de conducta en relación con la creatividad: la norma-exigencia indulgente paterna mostró valores mayores en los hogares donde la madre estudió como máximo hasta el nivel de preparatoria, en tanto que la fluidez de creatividad aplicada y la originalidad verbal resultan mayores en los hogares donde la madre estudió al menos la licenciatura.

Discusión

En este apartado se discuten los resultados obtenidos de la investigación, al someter a prueba la hipótesis de estudio empleando el modelo de ecuaciones estructurales durante la asociación de las variables. Los estilos parentales no explican la creatividad en los adolescentes, lo que podría deberse a que en esta etapa de desarrollo, la influencia de los padres se puede considerar “extráulica” ya que el estudiante convive en un sistema educativo muchas veces estructurado y tradicional (Runco, 2007). Además que reportes de investigaciones que relacionan creatividad y educación, manifiestan resultados que consideran que (a) no se sabe si influye o no, ya que no hay respuestas definitivas, (b) que no influye, o (c) que sí influye en la creatividad (Villamizar A., 2012).

Los hallazgos asequibles por medio de la investigación revelan que, aunque los factores de estilo paterno y materno no explican de manera significativa la creatividad de los estudiantes que constituyeron este estudio, se obtienen los siguientes resultados.

Estilos parentales de conducta, género y convivencia

El estudio muestra que los estilos de conductas educativas parentales, tanto materno como paterno, exhiben una correlación importante, lo que revelaría que las familias en cuestión no ejercen los roles tradicionales de género, donde la madre es afectivamente más cercana que el padre (Gómez Cobos, 2008, Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza y Martín, 2004; Rodrigo et al., 2010). Se destacaron la comunicación y el apoyo de los padres, lo que se percibe como factor de protección asociado a los estilos de vida saludables en todas las edades estudiadas (Rodrigo et al., 2004).

Además, están definidos positivamente por el factor afecto-comunicación y la forma inductiva y negativamente, por el factor crítica-rechazo. Lo que corrobora las propiedades psicométricas de las dos escalas utilizadas, creadas para evaluar los estilos de conductas educativas parentales en la versión que atiende a la percepción del hijo/a adolescente, con el fin de adecuar los instrumentos contextualizándolos a la etapa del desarrollo del hijo/a (Andrade Palos, citada en CACyPMx, 2014; Bersabé et al., 1999; Richaud de Minzi, 2005; Richaud de Minzi et al., 2011).

En el constructo conductas parentales según el género, se perciben diferencias significativas en el factor estilo de conducta afectiva de comunicación paterna y el factor estilo de norma-exigencia inductiva paterna. En ambos casos, los hombres

valoran con puntajes más altos dichos estilos, comparados con las mujeres. Este resultado parece estar relacionado, en principio, con el hecho de que el progenitor del mismo género tiende a ser la principal figura de identificación, dado que la presencia del padre como figura de apoyo actúa como un factor de protección proximal con una influencia activa mientras esté presente la relación (Gómez Cobos, 2008). Mientras tanto, desde la perspectiva social del apoyo de Bowlby´69, la calidad de las relaciones del adolescente está subordinada al impacto de las relaciones del adolescente con su madre, en primer lugar, quien influye en sus modelos internos de representación del self (considerado como factor de riesgo distal); luego con las del padre y, por último, con su propia capacidad para percibir apoyo paterno. Este concepto coincide con Minuchin, quien en 2003 concluyó que los miembros familiares co-influyen en forma directa o indirecta, destacando la evidencia empírica que sugiere que los padres juegan un rol específico en la familia, con efectos únicos, tras haber controlado los efectos maternos (Gómez Cobos, 2008; Jiménez Gutiérrez, Musitu Ochoa y Murgui Pérez, 2005). De este modo, los valores observados no reflejaron que los padres apoyen el favoritismo de género entre los hijos, lo que conlleva a efectos en el bienestar psicológico, aún de adultos, según Karl Pillemer, profesor de desarrollo humano de Cornell University.

Se observa, además, que los estudiantes que viven con ambos padres, muestran mayores puntajes en la comunicación paterna y en la norma-exigencia inductiva paterna, rígida paterna e inductiva materna, mientras que quienes no viven con ambos padres tienden a tener valores más altos en crítica-rechazo, tanto de su padre como de su madre. Los valores obtenidos en esta investigación subrayan la importancia de

provenir de familias cohesionadas, dado que estas estimulan la relación positiva y estrecha entre padres e hijos (Goodnow, 1985; Gray y Steinberg, 1999; Richaud de Minzi et al., 2011; Torío López et al., 2008) y se transforman en efectivos agentes en el desarrollo del adolescente y en protección preventiva ante implicaciones de conductas de riesgo adolescente (Andrade Palos, citada en CACyPMx, 2014; Gómez Cobos, 2008; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Silva Matheus y Pillón, 2004).

Estilos parentales de conducta y grado de estudios-edad

Se observaron diferencias significativas implícitas en la variable edad, expuestas de modo explícito a través de la variable grado de estudios de los estudiantes, en tres estilos paternos y cuatro estilos maternos. En el caso del padre, en los estilos de afecto crítica-rechazo (PCR), afecto-comunicación (PAC) y norma-exigencia inductiva (PIC), se observa que la crítica-rechazo va en aumento, mientras que la comunicación y la norma-exigencia inductiva tienden a disminuir. En el caso de la madre, la crítica-rechazo, la indulgente y la rígida tienden a aumentar, mientras que la inductiva tiende a disminuir. Esto puede hallar explicación en resultados de investigaciones que señalan el hecho de que los adolescentes entre los 11 y los 13 años se comunican más fácilmente con sus padres, presentan estilos de vida más saludables y manifiestan una mayor satisfacción con los estudios y su rendimiento académico que los adolescentes de 15 a 17 años, percibiéndose esta tendencia de modo claro en ambos géneros. Muestran mayor dificultad para comunicarse con los padres a medida que se incrementa la edad (Rodrigo et al., 2004). Se hubo concertado que la causa de la perturbación en la relaciones entre padres y adolescentes se debe a la modificación en el

patrón de interacciones durante los cambios que vive el adolescente y el padre del adolescente, generándose una verdadera transformación (Oliva, 2006).

En este contexto, hay que recordar los hallazgos de Steinberg (2001, 2007), quien predice que solo el 5% de las familias que disfrutan de un clima positivo durante la infancia van a experimentar problemas serios en la adolescencia, gracias al efecto saludable que la atención durante la infancia podría tener sobre el desarrollo de la corteza prefrontal, lo que promovería la regulación emocional y conductual, previniendo las conductas de riesgo. Dado que el adolescente transita una etapa en la que busca conformar una identidad partiendo de un modelo externo (Gómez Cobos, 2008) y, aunque el conflicto puede ser un camino para lograr dicha individuación, no es el único posible (Oliva Delgado, 2006; Steinberg y Silk, 2002). Según los estudios, incluso en las familias con relaciones caracterizadas por la comunicación, el apoyo y el afecto mutuo, comenzarán a aparecer situaciones de hostilidad o conflicto durante esta etapa de desarrollo evolutivo; sin embargo, luego de un desequilibrio momentáneo, el sistema se estabilizará progresivamente, permitiendo el desarrollo de un nuevo patrón relacional más estable (Holmbech y Hill, 1991; Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; citados en Oliva Delgado, 2015).

Dimensión que define la creatividad de la muestra

En el modelo de medida se percibe la creatividad definida principalmente por la fluidez y la flexibilidad de la creatividad inventiva o aplicada, dimensión que subraya la presencia del pensamiento divergente concebido como una capacidad esencial para la creatividad, dado que promueve no solo el pensar de forma lineal o convergente,

sino que señala la habilidad de ver muchas posibilidades de respuesta ante una pregunta, diversas formas de interpretar una pregunta y de pensar (de Bono, 1998), permitiendo la inteligencia interactiva que redunda en actos creativos de gran valor, según de la Torre (2008) y Robinson (2013), puesto que la inspiración solo puede obtenerse con el poder del intelecto, haciendo uso de la fuerza de voluntad mientras se construye intuitivamente (Michio, 2008).

Género y creatividad

Se encontró diferencia en la creatividad, dando como resultado que la originalidad inventiva o aplicada resulta más alta significativamente en los hombres que en las mujeres, hecho que contrasta con lo mencionado por autores como Rodríguez Estrada (1995) y Terman y Guilford (citados en Hernández Vital, 2003), quienes consideran que en la actualidad no se hace discriminación entre géneros en diversos aspectos de la vida cotidiana, dado que la capacidad creativa se halla distribuida equitativamente en lo que respecta al género humano.

Respecto de la creatividad, también se observaron diferencias significativas según el grado de estudio; tanto la flexibilidad, la fluidez y la originalidad de creatividad aplicada tienden a aumentar, como sucede con la fluidez verbal. No es así con la flexibilidad verbal, que tiende a disminuir. Este hallazgo, en principio, coincide con la afirmación de Rodríguez Estrada (1995) y Torrance (citado en Hernández Vital, 2003) quienes señalan la correlación cuanto mayor edad, mayor creatividad, dado que consideran que la edad de oro de la creatividad se sitúa al mediodía de la existencia vital y que las posibilidades de expresión visomotora aumentan con la edad. Sin embargo, estos autores contrastan con la literatura que califica como negativo el

impacto de la escolarización en el individuo (Corrales, 1991; de Bono, 1998; de la Torre, 1995; Espíndola Castro, 1996; Guilford et aI., 1994; Heinelt, 1979; Lauster, 1992; Livon, 1990; Logan y Logan, 1980; Majaro, 1988, citados en Hernández Vital, 2003) y Robinson (2010, 2012, 2013), quien expone su propuesta educativa de cambio paradigmático.

Estilos parentales de conducta, creatividad y religión que profesan

Se observaron diferencias significativas en tres subescalas de norma-exigencia y en dos subescalas de creatividad, en la variable religión que profesan, dando como resultado que, en los estudiantes no adventistas de la muestra, la percepción de la norma-exigencia rígida paterna, indulgente paterna e indulgente materna resultan ser mayores. Esto subraya las influencias educativas silenciosas del hogar, que constituyen el fundamento sólido del sujeto en crecimiento, desde el punto de vista integral de White (1913), quien considera que criar hijos con disposiciones y genios alegres, enseñándoles con bondad y afecto, desarrolla la facultad de pensar y hacer y forma jóvenes pensadores y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres (White, 1894), ya que el individuo creativo no se limita a la confirmación, la repetición y la imitación, sino que da algo de sí, no solo al hacer o pensar, sino durante el proceso de conformación de visión personal del mundo, o sea, su cosmovisión (Tatarkiewicz, 1993).

En el caso de la creatividad, tanto en la fluidez como en la flexibilidad de la creatividad aplicada, los estudiantes adventistas muestran mayores niveles que los no adventistas de la muestra, pudiendo alegarse que el contexto de un hogar cristiano adventista, promueve lo nuevo y lo relevante, haciendo énfasis en el virtuosismo

implícito en el proceso de resolución de problemas (Penagos y Aluni, 2000) y el uso de la imaginación positiva que, como aseveró Einstein, es más importante que el conocimiento (Michio, 2008).

Estilos parentales de conducta y nivel educativo parental

Con base en el nivel educativo parental, se observaron diferencias en la norma y exigencia indulgente, tanto paterna como materna, resultando con valores mayores en los padres que solo estudiaron hasta la preparatoria o menos. Lo que conlleva a analizar el concepto de educación formal versus la formación educativa parental en diferentes ámbitos (educativo, sanitario y comunitario), atendiendo los sectores público o privado, ya que, en general, las personas no se educan para ser padres y van improvisando en la marcha, al enfrentar dificultades. Este hecho hace que tenga sentido el esfuerzo orientado hacia la formación parental, ya que esto redundará en un mejoramiento del desempeño de los adultos en su responsabilidad cotidiana, permitiendo el mejor desarrollo físico, psicológico y social de niños y adolescentes (Capano y Ubach, 2013).

Creatividad y nivel educativo parental

Por otro lado, la flexibilidad visomotora y la fluidez de creatividad aplicada son mayores en los estudiantes cuyo padre estudió al menos la licenciatura, en tanto que la fluidez de creatividad aplicada y la originalidad verbal resultan mayores en los hogares donde la madre estudió al menos la licenciatura.

Esto podría explicarse teniendo en cuenta que los cambios en el medioambiente como parte del contexto familiar, se perciben según el modo de hacer de los protagonistas en el feedback de la dinámica intrafamiliar y los códigos de relacionamiento

asociativo formulados durante la formación de las redes cognitivas en la corteza cerebral, a partir de la nueva información recibida y filtrada, de acuerdo con las experiencias (Hayek, 1992 y Hebb, 1985, citados en Robinson, 2013). Se considera el desarrollo de la corteza del individuo como la parte que mira hacia adelante en el tiempo y es predictiva en relación con el individuo, su entorno y lo que ocurrirá en sí mismo y en su contexto al momento de preveer, organizar y ejecutar las conductas cotidianas propias (Fuster, 2014). La adolescencia es una etapa central en el proceso de construcción de la identidad, influenciada por los factores de riesgo y protección que la rodean; muchos de estos factores que se conjugan dentro del ámbito de las relaciones familiares se constituyen en determinantes, dado que el adolescente es vulnerable al entorno de vida que frecuenta (Gómez Cobos, 2008; Rodrigo et al., 2010).

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones del análisis de los factores de conducta parentales percibidos por los hijos y la creatividad multifactorial en adolescentes, en relación con género, edad y escolarización del estudiante y de sus progenitores, avaladas por los hallazgos de esta investigación.

En relación con el constructo estilos de conducta parentales

1. Los progenitores comparten criterios semejantes en cuanto a conductas educativas.

2. Los progenitores no ejercen los roles tradicionales de género.

3. Mayoritariamente, los progenitores ejercen una comunicación–afecto que los

sitúa en el estilo de conducta parental inductiva.

4. Los progenitores son ecuánimes en cuanto al concepto de género de sus hijos.

5. Los estudiantes definen como inductiva la conducta parental positiva.

6. Los estudiantes definen como negativa la conducta parental de crítica-rechazo.

7. Quienes conviven con ambos padres corroboran una relación más positiva y estrecha.

8. Durante la adolescencia, los cambios afectan la dinámica relacional entre hijos y progenitores, mientras el sistema familiar logra nuevas opciones de estabilidad y crecimiento.

En relación con el constructo creatividad multifactorial

1. La creatividad es definida por la dimensión creativa inventiva o aplicada en sus factores fluidez, flexibilidad y originalidad.

2. La capacidad de ser creativo en cuanto a la variable género, hombre y mujer, no siempre es ecuánime en las dimensiones analizadas.

3. Un estudiante acrecienta su capacidad creativa inventiva o aplicada al aumentar en edad y grado de escolarización.

4. Un estudiante decrece en su capacidad creativa visomotora al aumentar en edad y grado de escolarización.

Implicaciones

Los hallazgos obtenidos por esta investigación conlleva a implicaciones que

atañen al ámbito educativo familiar, al estudiantil y al institucional.

Para los padres

Teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes de la muestra, los resultados de esta investigación permiten visualizar que los padres pertenecen a un sector parental que presenta rasgos de responsabilidad en cuanto a la necesidad de brindar a sus hijos una formación educativa integral, tanto en sus hogares como a título institucional y trabajan en la educación de sus hijos adolescentes a través de lazos de comunicación-afecto de forma saludable, con el anhelo de brindarles un aprendizaje positivo.

Sin embargo, es de considerar que los progenitores, en su mayoría y debido a su edad y al sistema educativo formal propio del contexto escolar latinoamericano en el que están insertos, eventualmente pueden no haber recibido adiestramiento en cuanto al desarrollo e implementación cotidiana del pensamiento lateral y divergente promulgado por de Bono (1998), que conlleva al incremento de la inteligencia interactiva que promueve una educación creativa de gran significación, ya que reconoce las habilidades individuales y favorece el máximo acrecentamiento de las capacidades personales (de la Torre 2008; Robinson, 2013).

Para los estudiantes

Los resultados revelan que los estudiantes adolescentes valoran el ejercicio parental y coinciden en que sus progenitores establecen lazos de comunicación de modo afectuoso y de forma inductiva, lo que permite reconocer que tanto las madres como los padres exteriorizan un grado de coherencia en el criterio de formación familiar y escolar.

A la vez, los hijos perciben que la comunicación y contención aumenta en el caso de contar con ambos padres en la convivencia del hogar, valoración que estimula la significancia de la educación familiar en pro de la salud del núcleo parental y de sus hijos.

Por otra parte, los adolescentes manifiestan de modo mayoritario el desarrollo de la creatividad en la dimensión inventiva o aplicada y sus factores implícitos (fluidez, flexibilidad y originalidad), en detrimento del crecimiento en la dimensión visomotora y verbal, sobresaliendo genéricamente los hombres en su nivel de expresión a través de las respuestas brindadas por asociación-aplicación, lo que expone la ausencia de espacios de aprendizaje creativos efectivos, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Se evidencia una debilidad real en el adiestramiento cotidiano por medio actividades y consignas que estén enfocadas a vigorizar el ejercicio de la voluntad y el intelecto, ejercitando la creatividad de modo multifactorial, mientras se atiende de modo equitativo el desarrollo de las dimensiones visomotora, inventiva o aplicada y verbal.

Para el sistema educativo familiar

1. Revalorar las jerarquías en las materias que componen los planes y programas de estudio para reforzar la educación más allá de la habilidad académica, de forma innovadora, interactiva e interdisciplinaria.

2. Apoyar las investigaciones subsiguientes que aborden la temática en la búsqueda de la excelencia académica desde el punto de vista holístico, o integral.

Recomendaciones

Los resultados encontrados y la discusión, conclusiones e implicaciones a las que

se ha arribado permiten formular ciertas recomendaciones en concomitancia al desarrollo integral formativo promulgado en el ejercicio cotidiano de las relaciones familiares expuestas en los estilos parentales de conducta, desde la aproximación del constructo creatividad y ante futuras investigaciones que indaguen la temática abordada.

Referidas al proceso educativo parental

1. Hacer conciencia en el ámbito de la convivencia familiar de que la creatividad es tan importante en la educación como en la alfabetización (Robinson, 2013), teniendo en cuenta la esperanza que representan los hijos para el bien social. Para ello, la cohesión familiar es asociada con el mejor afrontamiento ante los muchos desafíos o tareas de desarrollo que ponen a prueba las estrategias del adolescente ante situaciones de alto nivel de estrés (Arnett, 2008).

2. Desarrollar en los hijos sus capacidades intrínsecas es la meta propuesta, al considerar que cada niño nace como artista, siendo poseedor de extraordinarias capacidades de innovación, que llevan a reconsiderar la descripción del padre del cubismo: “Tardé unos años en pintar como los pintores del Renacimiento, pero hacerlo como los niños me llevó toda la vida” (Sanz, 2014).

3. Motivar a los padres a integrarse en proyectos formativos en los constructos estudiados como promotores del desarrollo creativo de sus hijos y agentes de protección ante los riesgos que se vinculan con la adolescencia.

Referidas a la superación en la formación de los estudiantes

1. Apropiarse de las capacidades creativas individuales de modo positivo, haciendo uso de los recursos que su entorno les ofrece a nivel familiar, escolar, eclesiástico

y comunitario, teniendo presente su grado de responsabilidad social como individuos.

2. Indagar en el concepto de las relaciones familiares saludables y los beneficios de un aprendizaje conductal asertivo e inductivo, a fin de capacitarse progresivamente durante el desarrollo, como agentes proactivos de la célula madre de la sociedad, la familia.

Referidas a futuras investigaciones

1. Replicar la línea de estudio a fin de cotejar, comprobar, contrastar y confrontar los resultados, efectuando una aplicación pluralizada y global, considerando la percepción parental en los instrumentos suministrados.

2. Efectuar una investigación longitudinal a fin de escudriñar de modo más fehaciente la correspondencia y fruto de los constructos estilos de conducta parental y creatividad multifactorial.

3. Fortalecer la línea de estudio que versa sobre el constructo familia y creatividad, vinculándola con investigaciones que promuevan múltiples enfoques metodológicos.

Consideraciones finales

Del acercamiento a los constructos analizados surgen interrogantes importantes que animan a considerar futuras investigaciones:

¿Qué acciones curriculares podrían ser útiles en las instituciones representadas por la muestra para acrecentar el desarrollo creativo durante la construcción de la identidad del adolescente, en sus dimensiones visomotora y verbal, considerando el aprendizaje creativo como elemento originante de una percepción flexible y sensible en el individuo?

¿Qué nuevos enfoques podría implementarse en relación con los constructos familia y creatividad, desde la plataforma de la educación adventista, teniendo en cuenta su modo de acción tripartita: hogar/escuela/iglesia y considerando la práctica conductual parental como factor predictor del desarrollo del quehacer creativo?

APÉNDICE A

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Montemorelos, Nuevo León, México

El propósito de este instrumento es conocer algunos aspectos sobre el estilo parental de adolescentes. No estás siendo examinado(a) o evaluados(a), esto significa que no hay respuestas buenas o malas. Tus respuestas serán consideradas confidenciales. Por favor responde de la manera más sincera posible.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

PARTE I. Datos generales.

Acerca de Ti

Edad: _____ años Género: M: ___ F: ___ Grado escolar: _____

Lugar de nacimiento: _____ Religión que profeso: _____ Participo en actividades de mi iglesia: Mucho _____ Bastante _____ Poco _____ Nada _____

Es tu familia por: Nacimiento _____ Adopción _____ Por educación _____

¿Con quiénes vives?: Con ambos padres ___ Uno de mis padres: P ___ M __

Familiares: Abuel@ ___ Ti@ ___ Herman@ ___ Otro (explica) _____

¿Cuántos hijos componen tu familia? ____ ¿Tú eres el _____ hijo@? (Ej.: segundo hijo).

Acerca de tus Padres

Conviven juntos ___ No conviven juntos ___ Uno se ha vuelto a casar ___

Ambos se han vuelto a casar ___ Viven en unión de hecho ___

Nivel de escolaridad de tus padres: Básica P __ M __ Secundaria P __ M __ Preparatoria P __ M __

Técnico P __ M __ Licenciatura P __ M __ Maestría P __ M __ Doctorado P __ M __

Ingreso económico familiar: Muy bueno __ Bueno __ Aceptable __ Deficiente __ Muy deficiente __

Describe con una frase: *Yo expreso mi creatividad a través de*

_____

ESTILO PARENTALES EA-H

(Fuente, Motrico y Bersabé, 1999)

PARTE II. A continuación vas a leer unas frases. Marca con una cruz (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la relación con tu PADRE y con tu MADRE. Responde de acuerdo con la siguiente escala:

1. Nunca 2. Pocas Veces 3. Algunas Veces 4. A Menudo 5. Siempre

	MI PADRE						***MI MADRE***				
Declaraciones	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Me acepta tal como soy											
2. Si tengo un problema puedo contárselo											
3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago											
4. Me pone atención											
5. Siento que soy un estorbo para él/ella											
6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí											
7. Lo pongo nervioso/a.											
8. Es cariñoso/a conmigo											
9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as											
10. Lo que hago le parece mal											
11. Me consuela cuando estoy triste											
12. Se disgusta cuando yo estoy en casa											
13. Sé que confía en mí											
14. Dedica tiempo a hablar conmigo											
15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme											

16. Está contento/a de tenerme como hijo/a											
17. Le gustaría que fuera diferente											
18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan											
19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito											
20. Me da confianza para que le cuente mis cosas											

ENE-H

(Fuente, Motrico y Bersabé, 1999)

PARTE III. A continuación vas a leer unas frases. Marca con una cruz (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la relación con tu PADRE y con tu MADRE. Responde de acuerdo con la siguiente escala:

1. Nunca **2. Pocas Veces** **3. Algunas Veces** **4. A Menudo** **5. Siempre**

	MI PADRE						***MI MADRE***				
Declaraciones	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarı											
2. Intenta controlar mi vida en todo momento											
3. Me dice que sí a todo lo que le pido											
4. Me dice que en casa manda él/ella											
5. Si desobedezco no pasa nada											
6. Antes de castigarme escuchas mis razones											
7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera											
8. Me explica lo importante que son las reglas para la cvivencia											
9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a deobedecer											
10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que qui											
11. Me explica las razones por la que debo cumplir las rglas											
12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda											
13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que nse da cuenta con tal de no discutir											

14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe h cer											
15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice pase lo que pase											
16. Le da igual que obedezca o desobedezca											
17. Razona y acuerda las reglas conmigo											
18. Me exige respeto absoluto a su autoridad											
19. Me explica las consecuencias de no cumplir las regl											
20. Me dice que los padres siempre tienen la razón											
21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento											
22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce											
23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a											
24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo qu quiera											
25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo											
26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a											
27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí											
28. A medida que me hago mayor, me da más responsa bilidades											

¡TU COLABORACIÓN HA SIDO MUY VALIOSA!

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Montemorelos, Nuevo León, México

EMUC

Evaluación Multifactorial de la Creatividad

Sánchez Escobedo, P. A. (2006)

Instrucciones

A continuación se presentan una serie de ejercicios que evaluarán tu capacidad creativa en tres dimensiones:

- Visomotora,
- Inventiva o aplicada y
- Verbal.

Sigue las instrucciones del aplicador ya que cada actividad tiene un tiempo límite predeterminado.
No hay respuesta buenas o malas. Tus respuestas serán consideradas confidenciales.
Por favor responde de la manera más sincera posible.

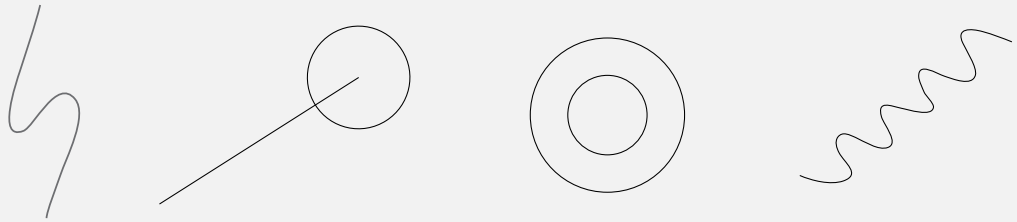
¡HAZ TU MEJOR ESFUERZO, MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Espera las instrucciones del aplicador para iniciar la prueba

Creatividad Visomotora

Instrucciones

Crea un dibujo en el recuadro de la izquierda, utilizando todos los trazos que se encuentra en el cuadro de la derecha; puedes agregar más formas. Tienes TRES minutos para hacer el dibujo.



Espera las instrucciones del aplicador para iniciar la prueba

Creatividad Aplicada I

Instrucciones

A continuación se te presenta una figura. Piensa y escribe todos los usos posibles que le puedas dar a este objeto. Escribe todos los usos que se te ocurran. Tienes DOS minutos para completar esta tarea.

Espera las instrucciones del aplicador para iniciar la prueba

Creatividad Aplicada 2

Instrucciones

A continuación se te presenta una figura. Piensa y escribe todos los usos posibles que le puedas dar a este objeto. Escribe todos los usos que se te ocurran. Tienes DOS minutos para completar esta tarea.

Sábana

Espera las instrucciones del aplicador para iniciar la prueba

Creatividad Verbal

Instrucciones

A continuación se te presenta 6 palabras. Con ellas inventa un cuento que incluya todas las palabras. Debes escribir un inicio, el desarrollo de la historia y un final. Tienes CINCO minutos para completar esta tarea.

Palabras

Playa, computadora, oso, cepillo, otoño y bata

¡Muchas Gracias, eso es todo!

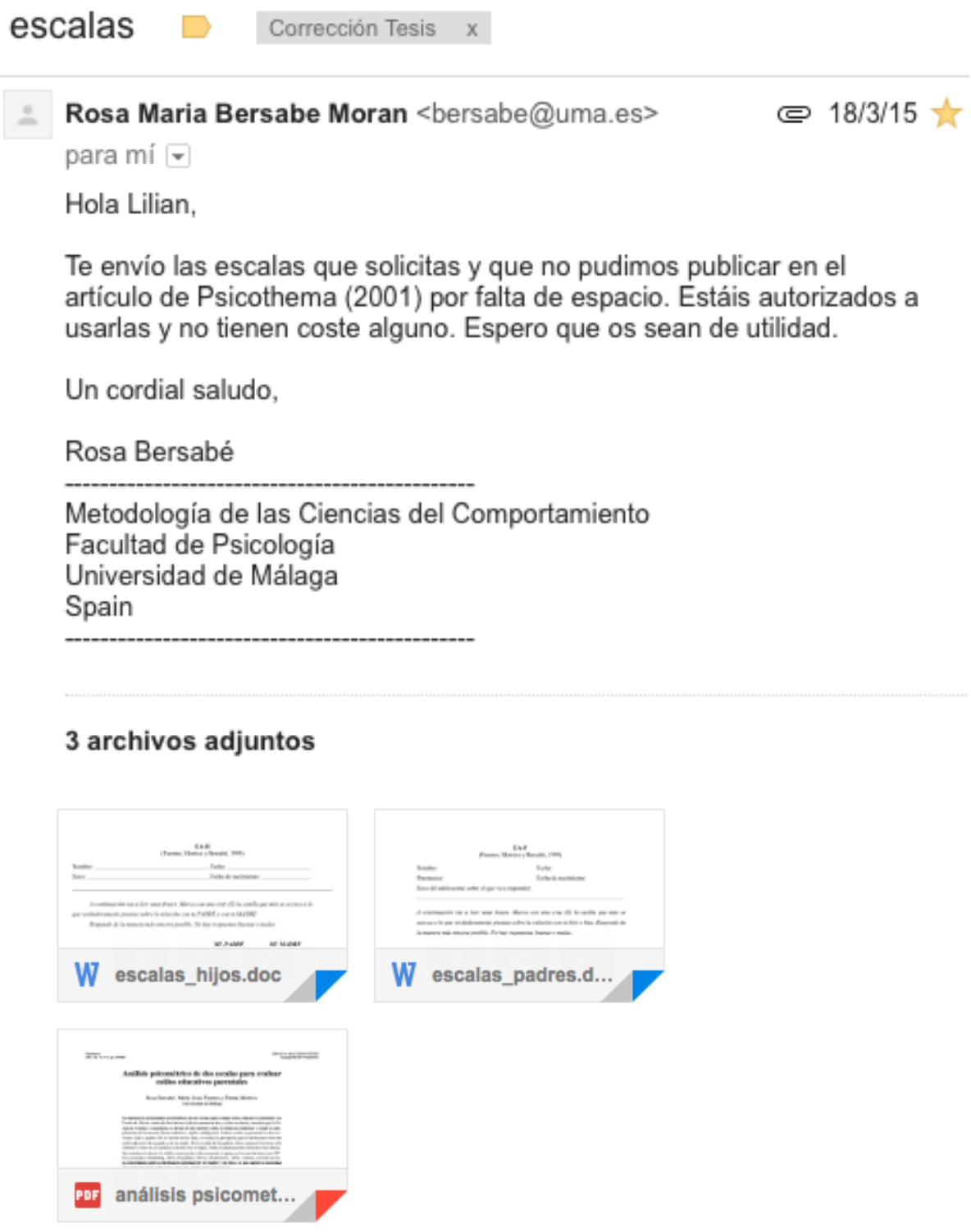
Resultados
Puntuaciones creatividad

	Pts	Percentil	Cociente
1. Visomotora			
2. Aplicada			
3. Verbal			

APÉNDICE B

AUTORIZACIONES

Autorización uso de los instrumentos EA-H y ENE-H



escalas Corrección Tesis x

Rosa Maria Bersabe Moran <bersabe@uma.es> 18/3/15

para mí

Hola Lilian,

Te envío las escalas que solicitas y que no pudimos publicar en el artículo de Psicothema (2001) por falta de espacio. Estáis autorizados a usarlas y no tienen coste alguno. Espero que os sean de utilidad.

Un cordial saludo,

Rosa Bersabé

Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Facultad de Psicología
Universidad de Málaga
Spain

---

3 archivos adjuntos

escalas_hijos.doc

escalas_padres.d...

análisis psicomet...

Autorización uso del instrumento EMUC

psanchez@uady.mx 18/7/14

para pedrosanchez444, mí

Con mucho gusto, cuentac con mi autorizacion para usar el EMUC.
Guado graos recuerdos de mi visita a tu Universidad hace algun tiempo!
deja junto algunos materiales y te los envio...
Bendiciones Lilian

Universidad Autónoma de Yucatán
http://www.uady.mx/

Lilian Yolanda Rojas Gross <rojasgross@um.edu.mx> 16/7/14

para psanchez, psanchez

Estimado Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
He tenido el placer de leer un artículo de su autoría sobre la creatividad, y el instrumento -prueba llamado Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC), y siendo que los resultados muestran que es positivo usarlo con adolescentes mexicanos, por este medio, le solicito, tenga a bien permitirme hacer uso de este instrumento con su autorización y la del equipo de investigadores con que cuenta.
Soy maestra de la Universidad de Montemorelos, en N.León, y estoy cursando un doctorado en Educación Familiar, y mi tesis, es sobre estilos parentales y creatividad, en una población de estudiantes universitarios de la carrera de comunicación en N.L.
Dr., veo a través de los datos recogidos en línea, que Ud. es un especialista en esta temática y ha sido bendecido ha través de su preparación académica y esfuerzo en aras de la investigación de este país, con conocimientos que ansío adquirir, por ello, con todo respeto, le solicito que me comparta cualquier información que considere relevante respecto a la problemática que estoy investigando. Motiva la incursión en esta investigación el hecho de que mi formación primaria ha sido en el área de la educación y el arte, y me interesa entender los procesos que dan como resultado, el desarrollo del juicio crítico, la sabiduría y la adaptabilidad, en particular.
Gracias por su valioso tiempo, al considerar una respuesta a este mensaje.
Dios bendiga su ministerio en favor de la educación.

Lilian Rojas Gross
ARTCOM
Universidad de Montemorelos

Autorización toma de Instrumentos en las Instituciones educativas

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
LIBERTAD 1300 PTE.
67530 MONTEMORELOS
NUEVO LEÓN, MÉXICO
TEL. (826) 263 0900
www.um.edu.mx

Montemorelos, N.L. 24 de agosto de 2014

A QUIEN CORRESPONDA::

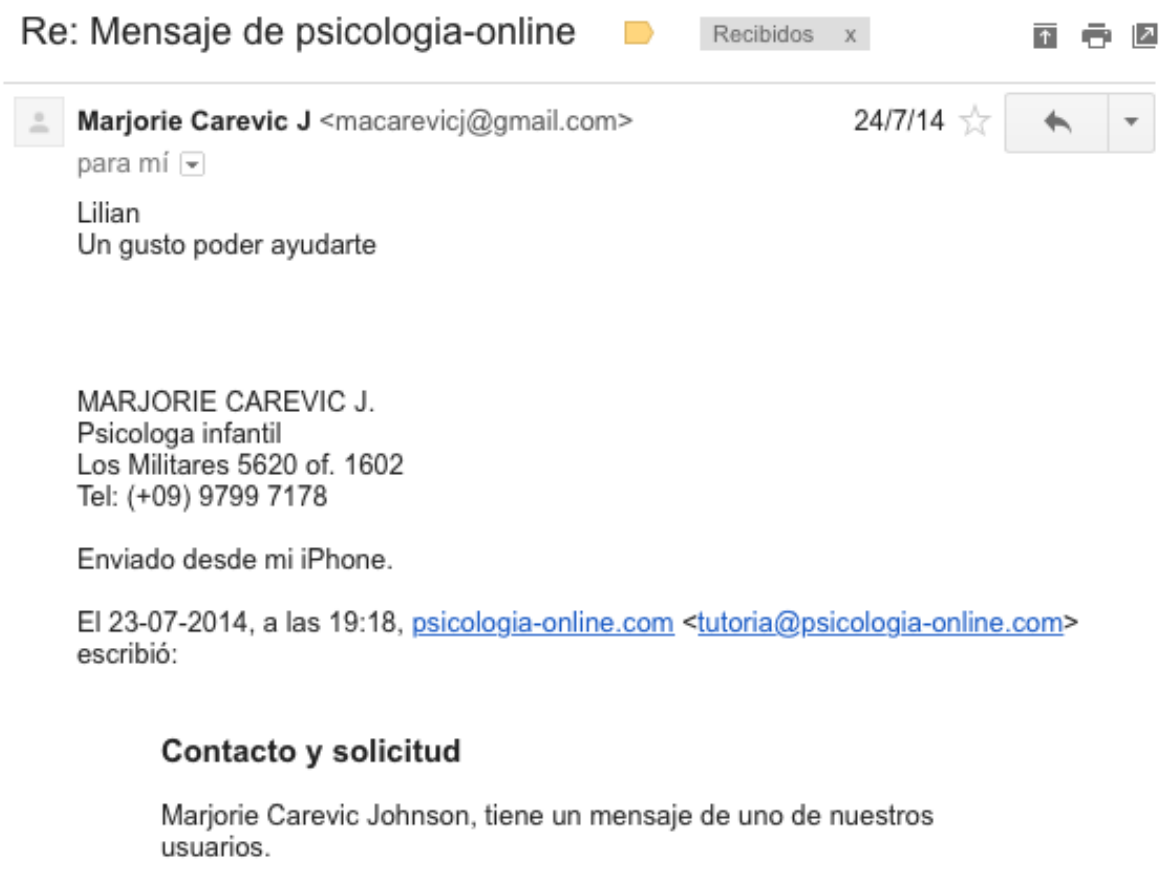
Por este medio me permito presentar a la estudiante de Doctorado en Educación Familiar, **Mtra. Lilian Rojas Gross,** para quien estamos solicitando la autorización de aplicar tres instrumentos de medición a todos los estudiantes de su institución entre 12 y 17 años de edad, como parte de su trabajo de investigación con el tema: "Factores de Parentalidad y Creatividad".

Agradezco su atención y apoyo para el desarrollo de esta actividad.

Atentamente,

Dra. Ana Lucrecia Salazar
Directora es
Facultad de Psicología

Autorización para citar autora: Carevic Johnson, M. (Psicóloga)



Re: Mensaje de psicologia-online Recibidos x

Marjorie Carevic J <macarevicj@gmail.com> 24/7/14

para mí

Lilian
Un gusto poder ayudarte

MARJORIE CAREVIC J.
Psicologa infantil
Los Militares 5620 of. 1602
Tel: (+09) 9799 7178

Enviado desde mi iPhone.

El 23-07-2014, a las 19:18, psicologia-online.com <tutoria@psicologia-online.com> escribió:

Contacto y solicitud

Marjorie Carevic Johnson, tiene un mensaje de uno de nuestros usuarios.

APÉNDICE C

BASE DE DATOS

HOJA DE CODIFICACIÓN

id **DATOS GENERALES**	**Identificación de encuesta**
INSTITUTO	Instituto en el que estudia: 1 = IVS-C 2 = ICF 3 = IVS 4 = CJE 5 = ISAR
EDAD	Edad cronológica 11 – 21 años
GÉNERO	Género 1 = Masculino 2 = Femenino
GRADO	Nivel de escolaridad Secundaria 1 = 1º 2 = 2º 3 = 3º Preparatoria 4 = 1º 5 = 2º
LUGAR DE NACIMIENTO De 1 a 35	Lugar de nacimiento en México: por Estado 1 = Nuevo León 2 = Coahuila 3 = Estado de México 4 = Veracruz 5 = Tabasco 6 = Jalisco 7 = Puebla 8 = Oaxaca 9 = Zacatecas 10 = Baja California 11 = Morelos 12 = Guerrero

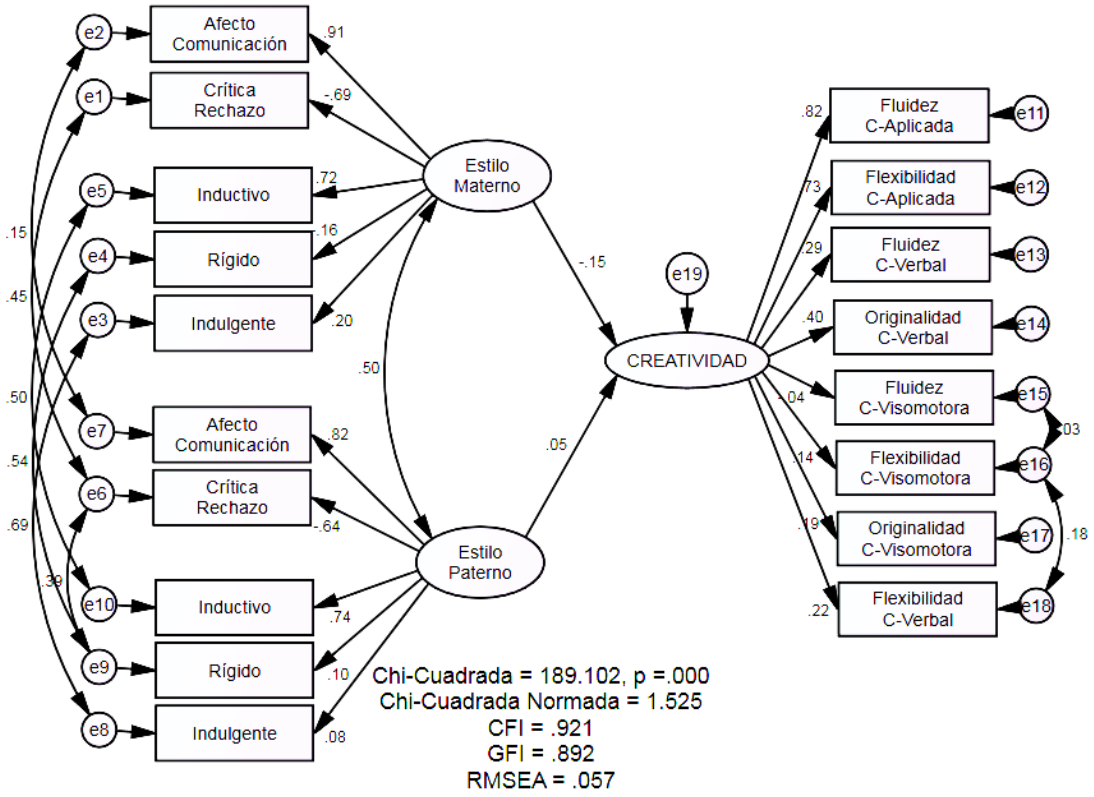
	13 = Quintana Ro 14 = Tamaulipas 15 = Chihuahua 16 = Chiapas 17 = San Luis Potosí 18 = Sonora 19 = Yucatán 20 = Michoacán 21 = Sinaloa 22 = Campeche 23 = Txlaxcala 24 = Aguas Calientes 25 = Nayarit 26 = Querétaro 27 = Guanajuato Lugar de nacimiento en el Extranjero: Por País 28 = USA 29 = Argentina 30 = Brasil 31 = Perú 32 = Francia 33 = Costa Rica 34 = Guatemala 35 = Ucrania
RELIGIÓN QUE PROFESO	Religión que profeso 1 = ASD 2 = Católica Apostólica Romana 3 = Evangélica 4 = Testigo de Jehová 5 = Ninguna
PARTICIPO EN ACTIVIDADES DE MI IGLESIA	Participación en actividades Eclesiásticas: 4 = Mucho 3 = Bastante 2 = Poco 1 = Nada
ES TU FAMILIA POR	Es tu familia por: 1 = Nacimiento 2 = Adopción 3 = Por educación ¿Con quiénes vives? 1 = Con ambos padres 2 = Con el padre 3 = Con la madre 4 = Con abuel@ 5 = Con tí@

	6 = Con herman@ mayor 7 = Otro (explica) ¿Cuántos hijos componen tu familia? Tú eres el __Hijo (Según lugar de nacimiento): primer hijo, segundo, tercero, etc.
ACERCA DE TUS PADRES	Datos parentales 1 = Conviven juntos 2 = No conviven juntos 3 = Uno se ha vuelto a casar 4 = Ambos se han vuelto a casar 5 = Viven en union de hecho Nivel de escolaridad de tus padres: (Padre - Madre) 1 = Básica 2 = Secundaria 3 = Preparatoria 4 = Técnico 5 = Licenciatura 6 = Maestría 7 = Doctorado
INGRESO ECONÓMICO FAMIL-IAR	Ingreso económico familiar, según la percep-ción de los hijos 1 = Muy deficiente 2 = Deficiente 3 = Aceptable 4 = Bueno 5 = Muy bueno
DESCRIBE CON UNA FRASE	Yo expreso mi creatividad a través de la/s acti-vidad/es siguiente/s: Respuestas libres Resultados categorizados según las dimensio-nes de creatividad análisis del estudio: Visomotora Inventiva o Aplicada Verbal
INSTRUMENTOS APLICADOS PARENTALIDAD	Instrumentos
1 a 20	Declaraciones del EA-H 1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = A menudo 5 = Siempre
1 a 28	Declaraciones del ENE - H 1 = Nunca

	2 = Pocas veces 3 = Algunas veces 4 = A menudo 5 = Siempre
EJERCICIOS CREATIVOS	LA EMUC, en 3 dimensiones: 1 = Creatividad Visomotora Fluidez Visomotora – Nº trazos generados en dibujo. Flexibilidad Visomotora - Nº categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo. Originalidad Visomotora – Grado en que es novedoso el dibujo. Resultado Total Dimensión Visomotora 2 = Creatividad Aplicada I y II Fluidez Aplicada - de acuerdo con la cantidad de usos por objeto. Flexibilidad creativa Aplicada – Nº Categorías o argrupamientos temáticos diferentes. Resultado Total Dimensión Aplicada 3 = Creatividad Verbal Fluidez Verbal - según Nº líneas utilizadas en el cuento. Flexibilidad Verbal – cantidad de nuevas ideas. Originalidad Verbal – Situaciones fantasiosas poco communes. Resultado Total Dimensión Verbal

APÉNDICE D

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time
Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 04:10:17 p.m.

Title
modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 04:10 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)
The model is recursive.
Sample size = 165

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)
Observed, endogenous variables

MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 189.102
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	-.028	.021	-1.333	.183	
C	<---	Estilo_Paterno	.217	.492	.441	.659	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.347	.060	5.785	***	
FuVe_1	<---	C	.166	.052	3.192	.001	
OrVe_1	<---	C	.555	.131	4.236	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.546	.060	-9.139	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.732	.077	9.506	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.134	.062	-2.184	.029	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.128	.041	3.131	.002	
FuVM_1	<---	C	-.004	.009	-.429	.668	
FeVM_1	<---	C	.047	.031	1.544	.123	
OrVM_1	<---	C	.239	.112	2.139	.032	
FeVe_1	<---	C	.024	.010	2.406	.016	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	1.747	1.965	.889	.374	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	16.991	13.870	1.225	.221	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-9.988	8.177	-1.222	.222	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	22.230	18.139	1.226	.220	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	-.150
C	<---	Estilo_Paterno	.054
FuCA_1	<---	C	.815
FeCA_1	<---	C	.726
FuVe_1	<---	C	.292
OrVe_1	<---	C	.399
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.914
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.687
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.724
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.158
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.204
FuVM_1	<---	C	-.038
FeVM_1	<---	C	.138
OrVM_1	<---	C	.192
FeVe_1	<---	C	.217
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.082
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.100
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.735
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.643
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.822

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	1.278	1.075	1.189	.235	
e8	<-->	e3	12.926	1.785	7.241	***	
e4	<-->	e9	20.015	3.100	6.457	***	
e1	<-->	e6	7.785	1.636	4.758	***	
e10	<-->	e5	13.957	3.027	4.611	***	
e2	<-->	e7	2.547	3.373	.755	.450	
e15	<-->	e16	-.002	.005	-.402	.688	
e6	<-->	e9	9.535	1.755	5.434	***	
e16	<-->	e18	.013	.006	2.253	.024	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.505
e8	<-->	e3	.688
e4	<-->	e9	.541
e1	<-->	e6	.448
e10	<-->	e5	.504
e2	<-->	e7	.148
e15	<-->	e16	-.031
e6	<-->	e9	.387
e16	<-->	e18	.181

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	53.964	8.259	6.534	***	
Estilo_Paterno	.119	.194	.613	.540	
e19	1.864	.412	4.528	***	
e1	18.009	2.407	7.481	***	
e2	10.602	4.565	2.322	.020	
e4	37.900	4.200	9.024	***	
e6	16.801	2.202	7.631	***	
e7	28.115	6.376	4.410	***	
e8	17.356	1.919	9.043	***	
e9	36.105	3.825	9.440	***	
e10	29.106	4.505	6.460	***	
e11	.958	.311	3.079	.002	
e12	.205	.042	4.857	***	
e13	.558	.063	8.808	***	
e3	20.328	2.258	9.003	***	
e14	3.092	.362	8.539	***	
e5	26.325	3.777	6.969	***	
e15	.018	.002	9.052	***	
e16	.220	.024	9.005	***	
e17	2.830	.316	8.955	***	
e18	.023	.003	8.925	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e18	<-->	Estilo_Materno	4.872	.177
e13	<-->	e18	14.823	.034
e13	<-->	e16	5.205	-.062
e13	<-->	e5	4.449	.607
e9	<-->	e10	7.815	5.219
e8	<-->	e11	4.099	-.627
e7	<-->	e18	5.597	-.177
e4	<-->	e8	4.434	2.494
e1	<-->	e4	5.602	3.610

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
FeVe_1	<---	FuVe_1	13.282	.054
FeVM_1	<---	FuVe_1	4.663	-.100
MIC_1	<---	FuVe_1	4.309	1.012
MIC_1	<---	PCR_1	4.190	-.146
MIN_1	<---	OrVe_1	4.278	-.277
FuVe_1	<---	FeVe_1	11.530	1.302

			M.I.	Par Change
FuVe_1	<---	MIC_1	7.447	.022
FuCA_1	<---	PIN_1	7.196	-.066
PIC_1	<---	PRI_1	15.641	.275
PAC_1	<---	FeVe_1	4.328	-6.807
PAC_1	<---	PRI_1	7.737	-.232
MRI_1	<---	PCR_1	7.784	.204
MRI_1	<---	MCR_1	5.889	.162
MCR_1	<---	PRI_1	5.095	.115
MCR_1	<---	MRI_1	10.647	.161

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	11		-.505	9999.000	1044.390	0	9999.000
1	e	5		-.670	1.687	559.108	20	.753
2	e	2		-.443	.576	431.093	5	.821
3	e	2		-.130	.799	363.484	11	.660
4	e	1		-.056	1.397	301.011	6	.659
5	e	0	767.955		.394	264.932	7	.692
6	e	0	365.506		.606	230.278	4	.000
7	e	0	816.678		.777	209.493	1	1.224
8	e	0	3865.969		.880	201.870	1	1.091
9	e	0	14198.770		.723	196.149	1	1.241
10	e	0	27514.720		.636	194.193	2	.000
11	e	0	84980.549		.929	192.238	1	1.282
12	e	0	244967.281		.905	191.020	1	1.313
13	e	0	532609.471		1.006	190.311	1	1.238
14	e	0	1629199.505		.836	189.824	1	1.318
15	e	0	2253947.733		1.156	189.599	1	.941
16	e	0	10204538.257		.624	189.356	1	1.192
17	e	0	9048644.386		.791	189.272	2	.000
18	e	0	21932954.126		.720	189.192	1	1.314
19	e	0	25702663.857		.909	189.152	1	1.072
20	e	0	81796290.072		.476	189.122	1	1.222
21	e	0	55332616.938		.874	189.115	1	.544
22	e	0	220824804.068		.216	189.103	1	1.054
23	e	0	177732061.883		.445	189.102	1	.773
24	e	0	309849294.556		.043	189.102	1	1.009
25	e	0	318607873.325		.021	189.102	1	1.003
26	e	0	325678422.540		.000	189.102	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	189.102	124	.000	1.525

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	972.202	153	.000	6.354

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.905	.892	.851	.647
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.440	.587	.539	.525

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.805	.760	.923	.902	.921
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.653	.746
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	65.102	31.941	106.222
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	819.202	724.449	921.435

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1.153	.397	.195	.648
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.928	4.995	4.417	5.619

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.057	.040	.072	.244
Independence model	.181	.170	.192	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	283.102	295.419	429.081	476.081
Saturated model	342.000	386.814	873.117	1044.117
Independence model	1008.202	1012.919	1064.109	1082.109

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.726	1.524	1.977	1.801

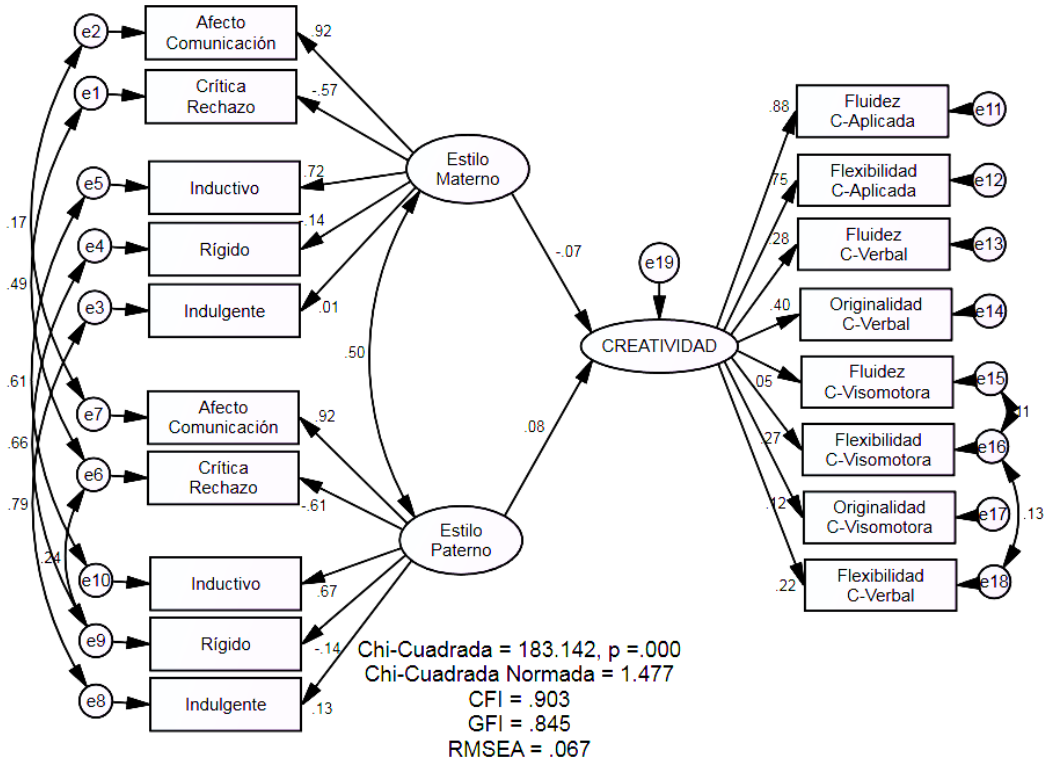
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Saturated model	2.085	2.085	2.085	2.359
Independence model	6.148	5.570	6.771	6.176

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	131	142
Independence model	31	34

Execution time summary

Minimization:	.054
Miscellaneous:	.552
Bootstrap:	.000
Total:	.606



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time
Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 03:48:49 p.m.

Title
modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 03:48 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)
The model is recursive.
Sample size = 107

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)
Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1

PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)
Minimum was achieved
Chi-square = 183.142
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	-.014	.028	-.515	.606	
C	<---	Estilo_Paterno	.206	.362	.568	.570	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.505	.095	5.323	***	
FuVe_1	<---	C	.147	.058	2.541	.011	
OrVe_1	<---	C	.505	.140	3.609	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.455	.078	-5.805	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.727	.108	6.715	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.136	.077	-1.765	.078	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.009	.044	.208	.835	
FuVM_1	<---	C	.008	.017	.475	.635	
FeVM_1	<---	C	.087	.035	2.477	.013	
OrVM_1	<---	C	.140	.129	1.085	.278	
FeVe_1	<---	C	.073	.035	2.055	.040	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	-1.502	1.173	-1.280	.200	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	9.107	4.918	1.852	.064	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-5.611	3.053	-1.838	.066	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	16.545	8.965	1.845	.065	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	-.069
C	<---	Estilo_Paterno	.079
FuCA_1	<---	C	.876
FeCA_1	<---	C	.745
FuVe_1	<---	C	.276
OrVe_1	<---	C	.401
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.918
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.573
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.715
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.145
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.014
FuVM_1	<---	C	.051
FeVM_1	<---	C	.269
OrVM_1	<---	C	.116
FeVe_1	<---	C	.222
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.130
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	-.144
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.672
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.614
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.919

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	2.090	1.237	1.690	.091	
e8	<-->	e3	15.933	2.495	6.386	***	
e4	<-->	e9	26.786	4.602	5.820	***	
e1	<-->	e6	9.634	2.264	4.255	***	
e10	<-->	e5	18.236	4.127	4.419	***	
e2	<-->	e7	2.183	5.587	.391	.696	
e15	<-->	e16	.012	.011	1.156	.248	
e6	<-->	e9	5.967	1.815	3.288	.001	
e16	<-->	e18	.029	.023	1.280	.200	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.496
e8	<-->	e3	.792
e4	<-->	e9	.662
e1	<-->	e6	.487
e10	<-->	e5	.607
e2	<-->	e7	.168
e15	<-->	e16	.113
e6	<-->	e9	.236
e16	<-->	e18	.127

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	52.504	10.929	4.804	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Paterno	.339	.363	.933	.351	
e19	2.272	.544	4.174	***	
e1	22.213	3.393	6.548	***	
e2	9.784	7.153	1.368	.171	
e4	45.238	6.232	7.259	***	
e6	17.590	2.756	6.382	***	
e7	17.158	12.439	1.379	.168	
e8	19.639	2.704	7.263	***	
e9	36.207	4.825	7.505	***	
e10	34.067	5.970	5.707	***	
e11	.693	.386	1.793	.073	
e12	.467	.116	4.030	***	
e13	.601	.084	7.153	***	
e3	20.621	2.833	7.280	***	
e14	3.038	.436	6.966	***	
e5	26.485	5.201	5.093	***	
e15	.055	.007	7.276	***	
e16	.222	.031	7.161	***	
e17	3.309	.456	7.260	***	
e18	.234	.032	7.201	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e14	<-->	Estilo_Paterno	4.996	.211
e13	<-->	e5	9.151	1.043
e13	<-->	e14	6.239	.335
e10	<-->	e14	5.160	1.985
e10	<-->	e3	5.909	3.330
e9	<-->	e19	6.039	1.662
e9	<-->	e11	6.182	1.267
e8	<-->	e14	4.558	-.997
e7	<-->	e16	4.528	.647
e6	<-->	e5	7.219	-4.223
e4	<-->	e19	5.591	-1.858
e4	<-->	e8	8.030	3.654

Variances: (Group number 1 - Default model)

M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
MIC_1	<---	FuVe_1	7.628	1.513
MIC_1	<---	PCR_1	6.449	-.211
OrVe_1	<---	Estilo_Paterno	4.606	.678
OrVe_1	<---	FuVe_1	5.688	.509
OrVe_1	<---	PIC_1	7.973	.062

			M.I.	Par Change
OrVe_1	<---	PRI_1	5.827	-.068
OrVe_1	<---	PCR_1	8.972	-.097
FuVe_1	<---	MIC_1	9.819	.032
FuVe_1	<---	OrVe_1	5.070	.090
FuVe_1	<---	PIC_1	5.490	.023
PIC_1	<---	MIN_1	5.350	.251
PRI_1	<---	C	6.012	.727
PRI_1	<---	FeVM_1	4.421	1.756
PRI_1	<---	FuCA_1	7.619	.654
PIN_1	<---	MRI_1	7.708	.108
PAC_1	<---	FeVM_1	4.436	2.798
PCR_1	<---	MIC_1	5.915	-.115
MRI_1	<---	C	5.473	-.806
MRI_1	<---	FuCA_1	6.223	-.687
MRI_1	<---	PIN_1	9.082	.320

Minimization History (Default model)

Itera-tion		Negative eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	11		-.474	9999.000	803.634	0	9999.000
1	e*	6		-.700	1.400	493.033	19	.851
2	e*	3		-.663	.580	382.837	5	.801
3	e	2		-.297	.375	319.270	5	.909
4	e	1		-.146	.511	280.340	6	.893
5	e	1		-.065	.382	274.781	9	.895
6	e	1		-.076	.467	269.140	6	.978
7	e	1		-.019	2.035	227.396	5	.602
8	e	0	804.766		.444	206.721	7	.692
9	e	0	3215.182		1.046	194.050	1	.904
10	e	0	4986.524		.599	190.007	3	.000
11	e	0	15625.945		.763	186.273	1	1.244
12	e	0	46838.234		.870	184.782	1	1.225
13	e	0	144688.992		.724	183.934	1	1.297
14	e	0	264732.336		.914	183.562	1	1.060
15	e	0	907095.038		.534	183.300	1	1.210
16	e	0	1016323.590		.883	183.237	1	.653
17	e	0	3604945.049		.291	183.156	1	1.073
18	e	0	3840320.819		.472	183.146	1	.873
19	e	0	6565987.524		.080	183.143	1	1.025
20	e	0	6768309.550		.038	183.142	1	1.010
21	e	0	6930721.073		.001	183.142	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	183.142	124	.000	1.477

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	762.988	153	.000	4.987

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	2.100	.845	.787	.613
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.945	.558	.506	.499

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.760	.704	.907	.880	.903
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.616	.732
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	59.142	26.874	99.397
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	609.988	527.518	699.978

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1.728	.558	.254	.938
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	7.198	5.755	4.977	6.604

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.067	.045	.087	.093
Independence model	.194	.180	.208	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	277.142	297.671	402.765	449.765
Saturated model	342.000	416.690	799.054	970.054
Independence model	798.988	806.850	847.099	865.099

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2.615	2.310	2.994	2.808

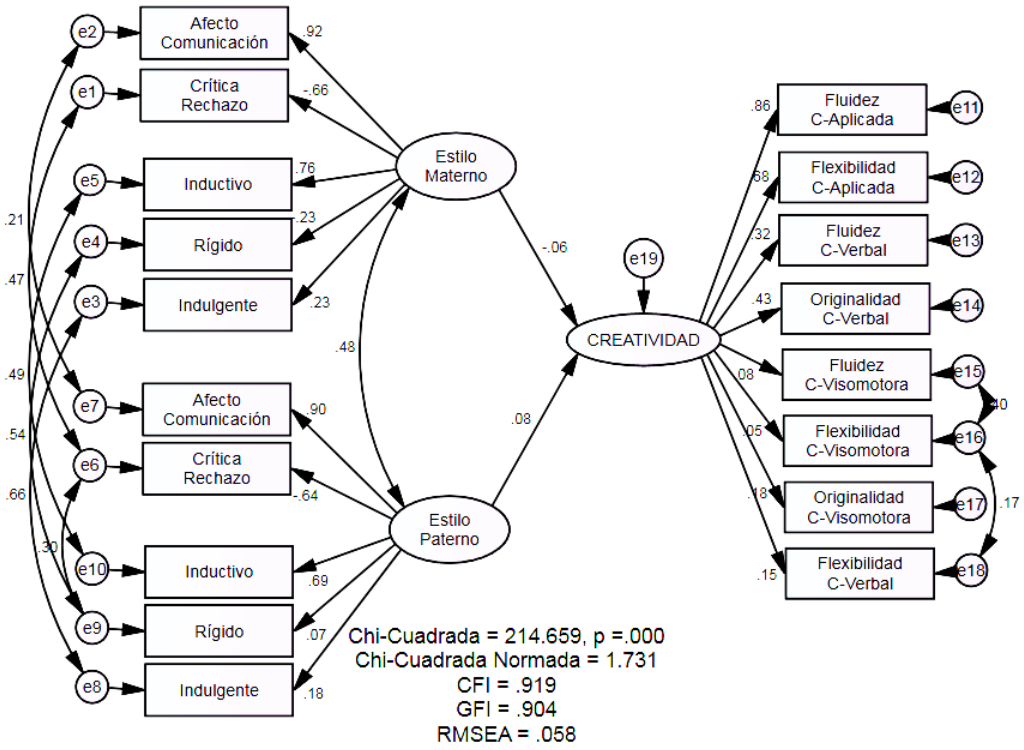
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Saturated model	3.226	3.226	3.226	3.931
Independence model	7.538	6.760	8.387	7.612

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	88	95
Independence model	26	28

Execution time summary

Minimization:	.050
Miscellaneous:	.507
Bootstrap:	.000
Total:	.557



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time
Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 04:05:55 p.m.

Title
modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 04:05 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)
The model is recursive.
Sample size = 216

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)
Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1

PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 214.659
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	-.012	.018	-.649	.516	
C	<---	Estilo_Paterno	.165	.196	.845	.398	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.320	.049	6.518	***	
FuVe_1	<---	C	.165	.041	4.043	***	
OrVe_1	<---	C	.533	.104	5.126	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.489	.047	-10.502	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.748	.064	11.684	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.192	.053	-3.630	***	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.136	.034	4.003	***	
FuVM_1	<---	C	.020	.019	1.057	.291	
FeVM_1	<---	C	.019	.027	.693	.488	
OrVM_1	<---	C	.204	.088	2.304	.021	
FeVe_1	<---	C	.014	.007	1.975	.048	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.553	.571	.969	.332	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	7.535	2.525	2.984	.003	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-4.860	1.641	-2.961	.003	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	11.586	3.863	2.999	.003	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	-.061
C	<---	Estilo_Paterno	.083

			Estimate
FuCA_1	<---	C	.864
FeCA_1	<---	C	.676
FuVe_1	<---	C	.325
OrVe_1	<---	C	.430
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.918
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.660
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.755
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.228
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.231
FuVM_1	<---	C	.080
FeVM_1	<---	C	.053
OrVM_1	<---	C	.178
FeVe_1	<---	C	.152
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.176
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.066
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.690
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.640
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.900

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	2.715	1.026	2.645	.008	
e8	<-->	e3	11.860	1.475	8.040	***	
e4	<-->	e9	20.671	2.853	7.246	***	
e1	<-->	e6	8.544	1.499	5.699	***	
e10	<-->	e5	14.075	2.667	5.278	***	
e2	<-->	e7	2.825	3.048	.927	.354	
e15	<-->	e16	.076	.014	5.474	***	
e6	<-->	e9	8.006	1.550	5.167	***	
e16	<-->	e18	.012	.004	2.687	.007	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.484
e8	<-->	e3	.660
e4	<-->	e9	.542
e1	<-->	e6	.468
e10	<-->	e5	.489
e2	<-->	e7	.207
e15	<-->	e16	.397
e6	<-->	e9	.301
e16	<-->	e18	.172

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	57.280	7.518	7.620	***	
Estilo_Paterno	.550	.365	1.507	.132	
e19	2.156	.396	5.444	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e1	17.780	1.975	9.004	***	
e2	10.749	4.034	2.664	.008	
e4	38.320	3.722	10.295	***	
e6	18.724	2.109	8.878	***	
e7	17.377	6.182	2.811	.005	
e8	17.131	1.660	10.317	***	
e9	37.906	3.554	10.666	***	
e10	34.365	4.175	8.232	***	
e11	.739	.299	2.469	.014	
e12	.264	.040	6.669	***	
e13	.504	.050	10.045	***	
e3	18.842	1.830	10.294	***	
e14	2.719	.281	9.686	***	
e5	24.086	3.209	7.505	***	
e15	.135	.013	10.352	***	
e16	.272	.026	10.411	***	
e17	2.756	.268	10.285	***	
e18	.018	.002	10.309	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e18	<-->	Estilo_Paterno	4.087	-.013
e18	<-->	Estilo_Materno	4.013	.128
e14	<-->	e17	4.147	.390
e13	<-->	e18	15.022	.025
e13	<-->	e16	6.442	-.058
e13	<-->	e15	5.129	.037
e13	<-->	e14	5.018	.185
e10	<-->	e11	4.850	-1.089
e9	<-->	e10	4.321	3.783
e8	<-->	e16	4.937	-.223
e8	<-->	e11	4.647	-.599
e7	<-->	e18	6.279	-.137
e6	<-->	e15	4.031	-.174
e6	<-->	e5	5.815	-2.921
e1	<-->	e4	5.474	3.118

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
FeVe_1	<---	FuVe_1	13.136	.043
FeVM_1	<---	FuVe_1	5.632	-.101
FuVM_1	<---	FuVe_1	4.485	.065
MIC_1	<---	PCR_1	5.293	-.132

			M.I.	Par Change
OrVe_1	<---	FuVe_1	4.392	.321
MIN_1	<---	OrVe_1	4.384	-.256
FuVe_1	<---	FeVe_1	11.654	1.240
FuVe_1	<---	MIC_1	6.163	.016
FuVe_1	<---	PIC_1	5.503	.014
FuCA_1	<---	PIC_1	5.086	-.025
FuCA_1	<---	PIN_1	7.093	-.056
PIC_1	<---	FuCA_1	4.862	-.490
PIC_1	<---	PRI_1	15.416	.241
PIC_1	<---	MRI_1	7.683	.165
PIN_1	<---	FeVM_1	4.447	-.860
PIN_1	<---	MRI_1	4.622	.072
PAC_1	<---	FeVe_1	4.792	-6.751
PAC_1	<---	PRI_1	4.844	-.148
PCR_1	<---	MRI_1	5.863	.098
MRI_1	<---	PCR_1	9.113	.187
MRI_1	<---	MCR_1	7.483	.170
MAC_1	<---	MRI_1	5.068	.119
MCR_1	<---	PRI_1	4.199	.087
MCR_1	<---	MRI_1	9.307	.126

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.518	9999.000	1366.059	0	9999.000
1	e	4		-.490	1.690	693.956	20	.781
2	e	2		-.568	.670	509.124	5	.778
3	e	1		-.155	.659	413.351	6	.770
4	e	1		-.001	1.266	297.511	5	.689
5	e	0	299.358		.344	270.300	6	.654
6	e	0	425.184		.857	238.752	1	.994
7	e	0	1100.376		.562	229.494	2	.000
8	e	0	3587.770		.542	221.147	1	1.227
9	e	0	9820.664		.839	218.935	1	.740
10	e	0	36992.213		.478	216.030	1	1.135
11	e	0	54986.137		.851	215.682	1	.439
12	e	0	219031.035		.334	214.823	1	1.077
13	e	0	256699.848		.560	214.727	1	.795
14	e	0	643328.310		.152	214.663	1	1.053
15	e	0	729569.606		.139	214.659	1	1.022
16	e	0	760153.764		.011	214.659	1	1.006
17	e	0	787368.621		.001	214.659	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	214.659	124	.000	1.731
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	1278.044	153	.000	8.353

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.759	.904	.867	.655
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.771	.588	.540	.526

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.832	.793	.921	.901	.919
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.674	.745
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	90.659	53.895	135.290
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1125.044	1014.694	1242.838

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.998	.422	.251	.629
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.944	5.233	4.720	5.781

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.058	.045	.071	.145
Independence model	.185	.176	.194	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	308.659	317.771	467.297	514.297
Saturated model	342.000	375.153	919.173	1090.173
Independence model	1314.044	1317.534	1374.799	1392.799

ECVI

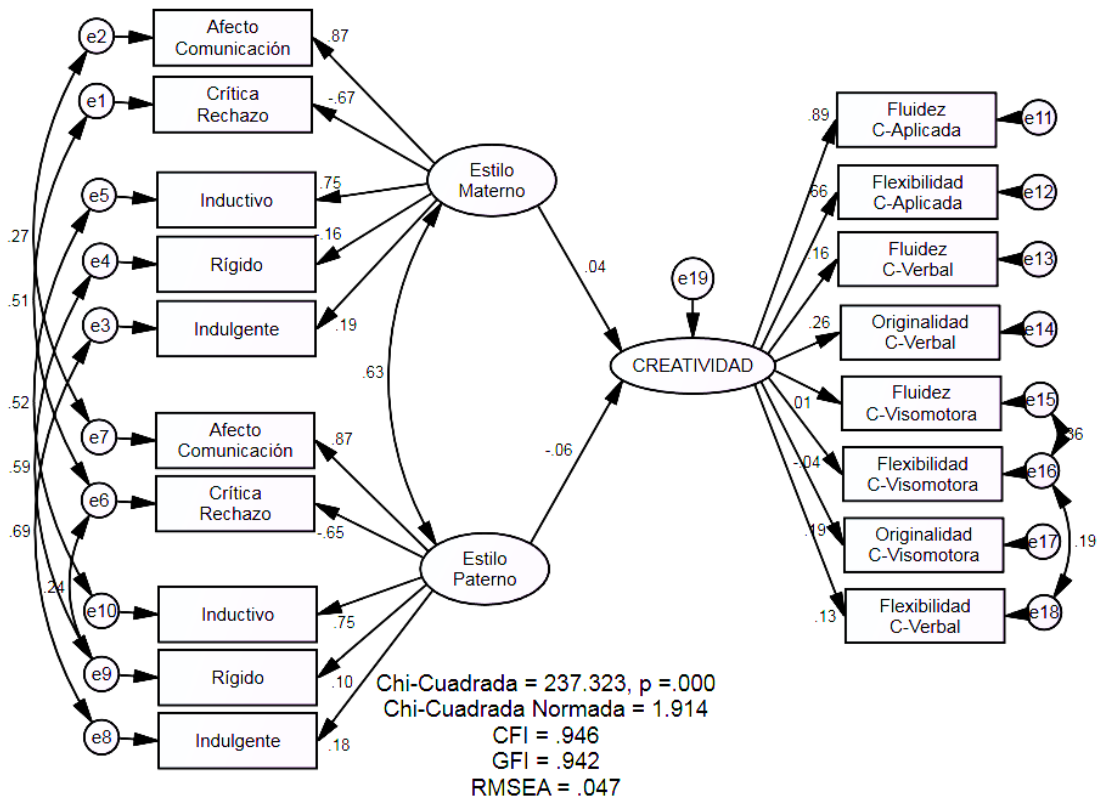
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.436	1.265	1.643	1.478
Saturated model	1.591	1.591	1.591	1.745
Independence model	6.112	5.599	6.660	6.128

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	152	164
Independence model	31	34

Execution time summary

Minimization:	.043
Miscellaneous:	.552
Bootstrap:	.000
Total:	.595



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time

Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 03:46:15 p.m.

Title

modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 03:46 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.
Sample size = 409

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21

Number of endogenous variables: 19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 237.323
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.009	.019	.498	.618	
C	<---	Estilo_Paterno	-.130	.186	-.698	.485	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.363	.060	6.014	***	
FuVe_1	<---	C	.089	.032	2.746	.006	
OrVe_1	<---	C	.307	.075	4.086	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.554	.041	-13.658	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.825	.057	14.590	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.162	.047	-3.459	***	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.113	.027	4.267	***	
FuVM_1	<---	C	.001	.011	.106	.915	
FeVM_1	<---	C	-.013	.017	-.734	.463	
OrVM_1	<---	C	.198	.063	3.149	.002	
FeVe_1	<---	C	.020	.009	2.253	.024	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.902	.484	1.862	.063	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	8.892	2.144	4.148	***	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-5.230	1.275	-4.103	***	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	12.039	2.896	4.157	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.040
C	<---	Estilo_Paterno	-.056
FuCA_1	<---	C	.886
FeCA_1	<---	C	.662
FuVe_1	<---	C	.159
OrVe_1	<---	C	.256
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.871
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.670
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.746
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.164
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.187
FuVM_1	<---	C	.006
FeVM_1	<---	C	-.040
OrVM_1	<---	C	.186
FeVe_1	<---	C	.128
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.182
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.099
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.749
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.654
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.869

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	2.632	.690	3.814	***	
e8	<-->	e3	9.324	.813	11.469	***	
e4	<-->	e9	21.531	2.060	10.453	***	
e1	<-->	e6	7.960	.989	8.050	***	
e10	<-->	e5	12.562	1.790	7.018	***	
e2	<-->	e7	4.293	2.016	2.130	.033	
e15	<-->	e16	.051	.007	6.967	***	
e6	<-->	e9	5.678	.912	6.225	***	
e16	<-->	e18	.020	.005	3.943	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.630
e8	<-->	e3	.695
e4	<-->	e9	.587
e1	<-->	e6	.513
e10	<-->	e5	.520
e2	<-->	e7	.265
e15	<-->	e16	.361
e6	<-->	e9	.245
e16	<-->	e18	.186

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	41.055	4.298	9.552	***	
Estilo_Paterno	.425	.203	2.087	.037	
e19	2.262	.406	5.567	***	
e1	15.485	1.309	11.827	***	
e2	13.103	2.478	5.288	***	
e4	38.929	2.739	14.213	***	
e6	15.546	1.279	12.152	***	
e7	19.981	3.623	5.514	***	
e8	12.422	.875	14.199	***	
e9	34.575	2.372	14.574	***	
e10	26.279	2.587	10.157	***	
e11	.622	.358	1.737	.082	
e12	.382	.054	7.075	***	
e13	.695	.049	14.193	***	
e3	14.496	1.021	14.192	***	
e14	3.054	.218	13.998	***	
e5	22.222	2.212	10.044	***	
e15	.087	.006	14.283	***	
e16	.228	.016	14.341	***	
e17	2.499	.177	14.154	***	
e18	.053	.004	14.227	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e15	<-->	Estilo_Paterno	11.364	.026
e15	<-->	Estilo_Materno	7.723	-.213
e5	<-->	Estilo_Paterno	6.723	.328
e14	<-->	e17	4.980	.308
e3	<-->	Estilo_Paterno	4.248	-.160
e3	<-->	e14	6.083	-.591

			M.I.	Par Change
e13	<-->	e18	4.569	.020
e13	<-->	e5	8.338	.544
e13	<-->	e14	6.056	.179
e9	<-->	e3	4.030	1.241
e9	<-->	e10	11.930	3.828
e8	<-->	e16	4.651	-.119
e8	<-->	e14	7.267	.598
e7	<-->	e9	4.340	-2.623
e6	<-->	e15	5.504	-.110
e4	<-->	e5	6.050	2.763
e4	<-->	e3	10.194	-2.167
e4	<-->	e8	8.813	1.864
e2	<-->	Estilo_Paterno	4.599	-.276
e1	<-->	e5	4.483	1.671
e1	<-->	e10	5.396	-2.020
e1	<-->	e4	10.751	2.869

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
FeVe_1	<---	FuVe_1	4.433	.028
OrVM_1	<---	FeVM_1	4.113	.333
OrVM_1	<---	OrVe_1	4.596	.093
FuVM_1	<---	Estilo_Paterno	4.035	.046
FuVM_1	<---	PAC_1	4.063	.003
FuVM_1	<---	PCR_1	7.972	-.007
MIC_1	<---	FuVe_1	8.188	.764
MIC_1	<---	PAC_1	4.138	.051
MIC_1	<---	PCR_1	4.318	-.090
MIC_1	<---	MRI_1	5.528	.084
OrVe_1	<---	OrVM_1	4.778	.118
OrVe_1	<---	FuVe_1	5.877	.250
MIN_1	<---	OrVe_1	5.919	-.183
MIN_1	<---	MRI_1	5.945	-.053
FuVe_1	<---	FeVe_1	4.561	.380
FuVe_1	<---	MIC_1	10.160	.019
FuVe_1	<---	OrVe_1	5.589	.054
FuVe_1	<---	PIC_1	4.017	.011
PIC_1	<---	PRI_1	20.009	.186
PIC_1	<---	MRI_1	4.161	.079
PRI_1	<---	PIC_1	4.208	.060
PIN_1	<---	FeVM_1	4.401	-.553
PIN_1	<---	OrVe_1	6.675	.180
PIN_1	<---	MRI_1	5.730	.048

			M.I.	Par Change
PAC_1	<---	PRI_1	5.275	-.109
PCR_1	<---	FuVM_1	4.607	-1.240
PCR_1	<---	MRI_1	4.615	.058
MRI_1	<---	PCR_1	8.960	.142
MRI_1	<---	MCR_1	11.912	.161
MCR_1	<---	PRI_1	5.730	.072
MCR_1	<---	MRI_1	16.719	.115

Minimization History (Default model)

Itera-tion		Negative eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.498	9999.000	2454.818	0	9999.000
1	e	4		-.817	1.649	1201.014	20	.786
2	e	2		-.626	.611	847.555	4	.828
3	e	1		-.188	.553	668.556	5	.857
4	e	1		-.046	1.455	423.376	5	.619
5	e	0	1151.505		.438	329.964	6	.799
6	e	0	1160.398		.762	283.931	1	1.017
7	e	0	1897.671		.545	257.926	1	1.207
8	e	0	6041.463		.844	254.517	1	.358
9	e	0	20852.179		.497	241.917	1	1.115
10	e	0	36249.254		.767	240.124	1	.799
11	e	0	140444.725		.384	238.134	1	1.129
12	e	0	155124.456		.710	237.904	1	.417
13	e	0	543292.954		.210	237.369	1	1.049
14	e	0	651213.942		.290	237.330	1	.966
15	e	0	919910.040		.047	237.323	1	1.024
16	e	0	941912.542		.014	237.323	1	1.006
17	e	0	938022.247		.000	237.323	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	237.323	124	.000	1.914
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	2262.382	153	.000	14.787

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.437	.942	.920	.683
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.202	.598	.551	.535

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.895	.871	.947	.934	.946
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.725	.767
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	113.323	73.617	160.835
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	2109.382	1959.209	2266.925

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.582	.278	.180	.394
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.545	5.170	4.802	5.556

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.047	.038	.056	.675
Independence model	.184	.177	.191	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	331.323	335.914	519.967	566.967
Saturated model	342.000	358.704	1028.345	1199.345
Independence model	2298.382	2300.140	2370.629	2388.629

ECVI

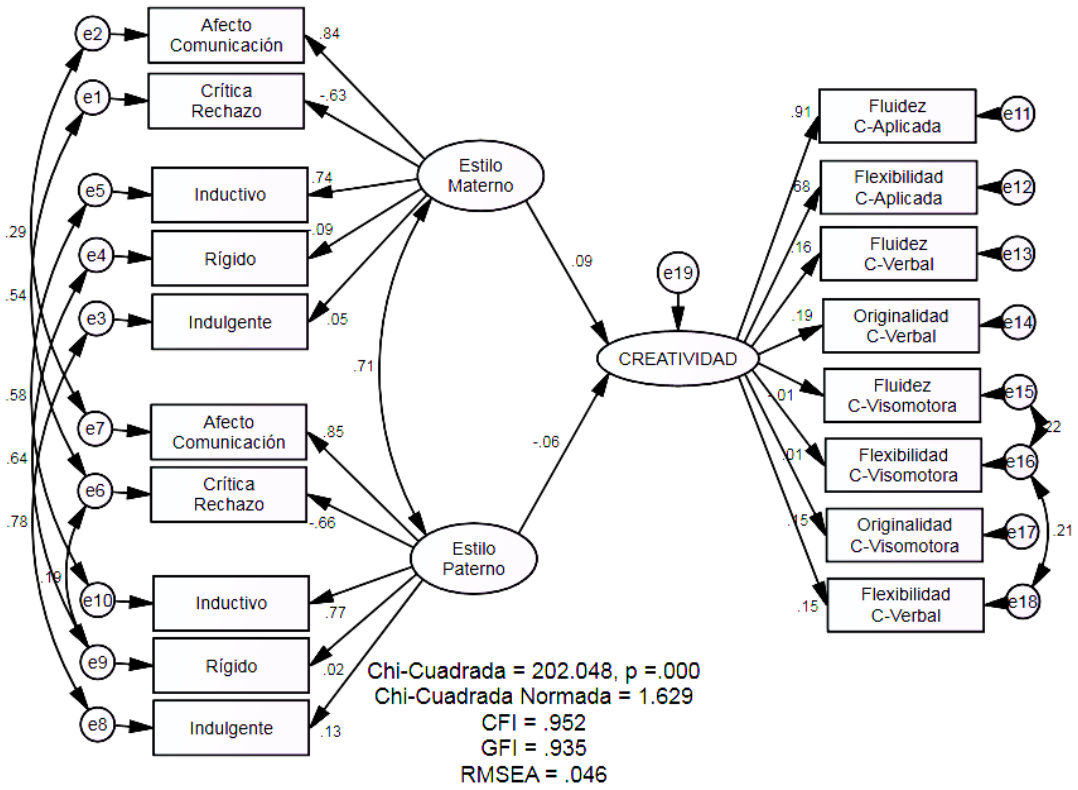
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.812	.715	.929	.823
Saturated model	.838	.838	.838	.879
Independence model	5.633	5.265	6.019	5.638

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	260	282
Independence model	33	36

Execution time summary

Minimization:	.034
Miscellaneous:	.782
Bootstrap:	.000
Total:	.816



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time
Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 04:03:14 p.m.

Title
modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 04:03 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)
The model is recursive.
Sample size = 299

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)
Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1

PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)
Minimum was achieved
Chi-square = 202.048
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.022	.027	.825	.410	
C	<---	Estilo_Paterno	-.208	.345	-.604	.546	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.442	.093	4.780	***	
FuVe_1	<---	C	.092	.040	2.331	.020	
OrVe_1	<---	C	.233	.085	2.740	.006	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.566	.056	-10.204	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.879	.079	11.078	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.100	.063	-1.590	.112	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.033	.031	1.077	.281	
FuVM_1	<---	C	-.002	.008	-.205	.838	
FeVM_1	<---	C	.003	.019	.157	.875	
OrVM_1	<---	C	.167	.074	2.270	.023	
FeVe_1	<---	C	.037	.017	2.176	.030	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.311	.717	.434	.664	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	12.445	4.572	2.722	.006	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-6.934	2.565	-2.703	.007	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	16.869	6.197	2.722	.006	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.086
C	<---	Estilo_Paterno	-.064
FuCA_1	<---	C	.911
FeCA_1	<---	C	.684
FuVe_1	<---	C	.157
OrVe_1	<---	C	.191
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.841
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.630
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.739
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.089
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.053
FuVM_1	<---	C	-.013
FeVM_1	<---	C	.010
OrVM_1	<---	C	.152
FeVe_1	<---	C	.145
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.133
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.025
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.767
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.656
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.851

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	1.883	.723	2.606	.009	
e8	<-->	e3	9.795	.921	10.640	***	
e4	<-->	e9	24.084	2.543	9.471	***	
e1	<-->	e6	8.037	1.127	7.130	***	
e10	<-->	e5	12.900	2.122	6.078	***	
e2	<-->	e7	5.187	2.508	2.068	.039	
e15	<-->	e16	.019	.005	3.724	***	
e6	<-->	e9	4.142	.904	4.583	***	
e16	<-->	e18	.035	.010	3.558	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.707
e8	<-->	e3	.785
e4	<-->	e9	.642
e1	<-->	e6	.540
e10	<-->	e5	.581
e2	<-->	e7	.290
e15	<-->	e16	.216
e6	<-->	e9	.193
e16	<-->	e18	.206

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	33.306	4.463	7.462	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Paterno	.213	.156	1.367	.172	
e19	2.249	.501	4.486	***	
e1	16.278	1.590	10.240	***	
e2	13.819	2.838	4.870	***	
e4	41.615	3.415	12.186	***	
e6	13.583	1.315	10.329	***	
e7	23.169	4.515	5.132	***	
e8	11.908	.979	12.167	***	
e9	33.818	2.720	12.434	***	
e10	23.036	2.894	7.961	***	
e11	.461	.453	1.018	.308	
e12	.502	.098	5.143	***	
e13	.759	.063	12.143	***	
e3	13.090	1.073	12.200	***	
e14	3.244	.268	12.105	***	
e5	21.423	2.651	8.081	***	
e15	.039	.003	12.206	***	
e16	.203	.017	12.231	***	
e17	2.659	.219	12.148	***	
e18	.146	.012	12.154	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e3	<-->	e18	5.800	-.117
e13	<-->	e5	12.560	.779
e13	<-->	e14	4.651	.197
e12	<-->	e17	4.339	-.149
e11	<-->	e5	4.861	-.701
e9	<-->	e3	9.422	1.714
e9	<-->	e10	5.118	2.552
e8	<-->	e9	9.035	-1.603
e4	<-->	e3	17.453	-2.650
e4	<-->	e8	19.477	2.673
e1	<-->	e4	5.461	2.346

Variances: (Group number 1 - Default model)

M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
FeVe_1	<---	MIN_1	5.324	-.014
FuVM_1	<---	MRI_1	5.641	-.004
MIC_1	<---	FuVe_1	10.949	.944
OrVe_1	<---	FuVe_1	4.519	.252
MIN_1	<---	FeVe_1	6.693	-.872
MIN_1	<---	MRI_1	8.118	-.057

			M.I.	Par Change
FuVe_1	<---	MIC_1	9.594	.023
FuVe_1	<---	OrVe_1	4.457	.058
FuVe_1	<---	MRI_1	4.741	.017
FeCA_1	<---	OrVM_1	4.225	-.055
PIC_1	<---	PRI_1	5.099	.102
PIN_1	<---	MRI_1	10.620	.063
MRI_1	<---	MCR_1	6.259	.136
MCR_1	<---	MRI_1	8.187	.092

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.458	9999.000	1927.700	0	9999.000
1	e*	5		-.738	1.391	1021.447	19	.889
2	e*	3		-.661	.532	752.977	5	.837
3	e	2		-.369	.392	608.772	5	.866
4	e	1		-.233	.573	504.816	7	.854
5	e	1		-.136	.542	484.281	5	.523
6	e	1		-.150	1.217	421.444	4	.374
7	e	1		-.013	.191	359.334	7	.803
8	e	0	1479.216		.661	273.475	7	.880
9	e	0	16613.589		1.000	269.723	1	.103
10	e	0	9177.399		.688	220.095	1	1.135
11	e	0	16891.892		.688	211.562	1	1.261
12	e	0	45715.975		.755	207.379	1	1.269
13	e	0	124863.810		.703	204.929	1	1.307
14	e	0	257619.426		.776	203.636	1	1.213
15	e	0	750771.150		.586	202.819	1	1.294
16	e	0	914524.568		.800	202.491	1	.923
17	e	0	3443655.228		.376	202.193	1	1.156
18	e	0	2764361.399		.744	202.158	1	.343
19	e	0	10378834.074		.171	202.055	1	1.034
20	e	0	10481181.310		.264	202.049	1	.937
21	e	0	14231027.137		.026	202.048	1	1.009
22	e	0	14071200.116		.006	202.048	1	1.002
23	e	0	14756435.529		.000	202.048	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	202.048	124	.000	1.629
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	1786.765	153	.000	11.678

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.095	.935	.910	.678
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	7.876	.589	.540	.527

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.887	.860	.953	.941	.952
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.719	.772
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	78.048	43.019	120.985
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1633.765	1501.377	1773.558

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.678	.262	.144	.406
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.996	5.482	5.038	5.952

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.046	.034	.057	.710
Independence model	.189	.181	.197	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	296.048	302.449	469.969	516.969
Saturated model	342.000	365.290	974.776	1145.776
Independence model	1822.765	1825.217	1889.373	1907.373

ECVI

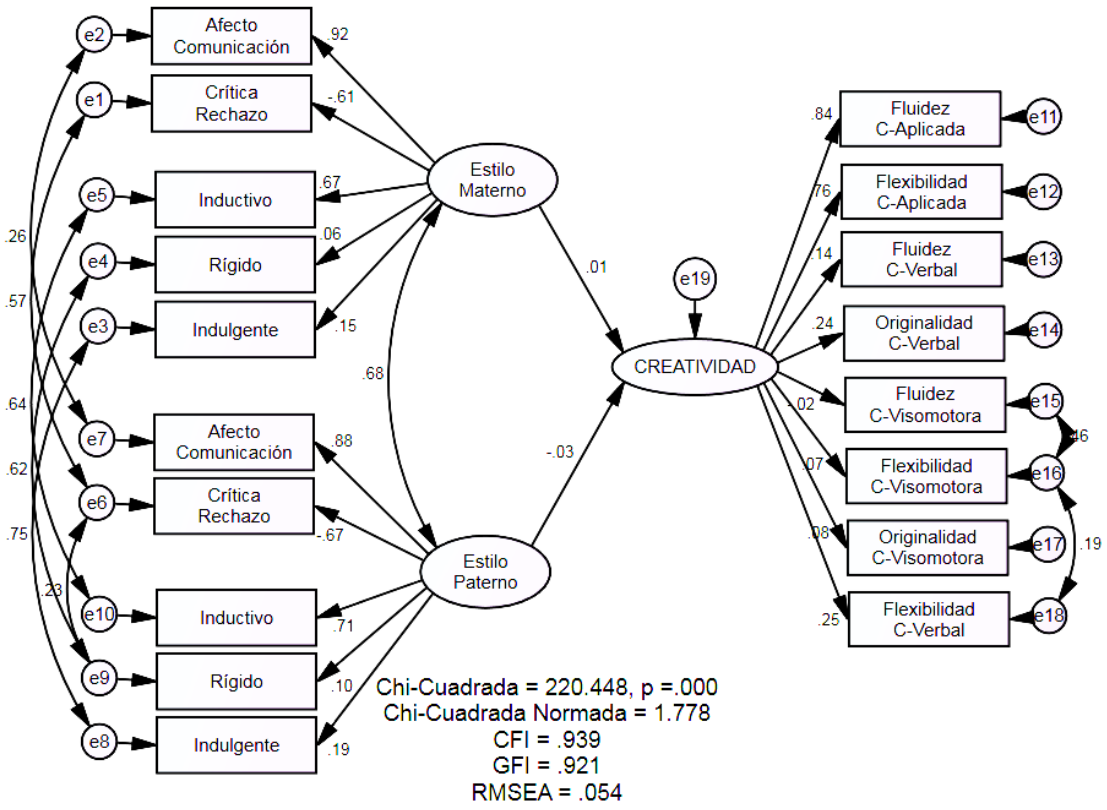
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.993	.876	1.138	1.015
Saturated model	1.148	1.148	1.148	1.226
Independence model	6.117	5.672	6.586	6.125

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	223	242
Independence model	31	33

Execution time summary

Minimization:	.044
Miscellaneous:	.521
Bootstrap:	.000
Total:	.565



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time

Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 03:39:57 p.m.

Title

modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 03:39 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.
Sample size = 272

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 220.448
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.002	.023	.076	.940	
C	<---	Estilo_Paterno	-.071	.222	-.318	.750	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.460	.081	5.682	***	
FuVe_1	<---	C	.075	.038	2.002	.045	
OrVe_1	<---	C	.300	.090	3.354	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.494	.051	-9.667	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.664	.064	10.347	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	.050	.051	.985	.325	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.090	.032	2.860	.004	
FuVM_1	<---	C	-.004	.014	-.294	.769	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
FeVM_1	<---	C	.025	.024	1.038	.299	
OrVM_1	<---	C	.090	.076	1.188	.235	
FeVe_1	<---	C	.038	.011	3.478	***	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.764	.478	1.598	.110	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	6.983	1.898	3.679	***	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-4.696	1.287	-3.650	***	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	10.750	2.915	3.688	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.008
C	<---	Estilo_Paterno	-.034
FuCA_1	<---	C	.844
FeCA_1	<---	C	.759
FuVe_1	<---	C	.139
OrVe_1	<---	C	.240
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.921
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.613
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.674
MRI_1	<---	Estilo_Materno	.056
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.147
FuVM_1	<---	C	-.020
FeVM_1	<---	C	.071
OrVM_1	<---	C	.081
FeVe_1	<---	C	.251
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.192
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.102
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.712
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.668
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.878

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	3.375	.991	3.405	***	
e8	<-->	e3	11.452	1.165	9.831	***	
e4	<-->	e9	20.237	2.284	8.861	***	
e1	<-->	e6	9.281	1.306	7.104	***	
e10	<-->	e5	15.858	2.197	7.217	***	
e2	<-->	e7	3.190	2.908	1.097	.273	
e15	<-->	e16	.072	.010	7.002	***	
e6	<-->	e9	4.547	.907	5.014	***	
e16	<-->	e18	.022	.006	3.419	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.685
e8	<-->	e3	.749
e4	<-->	e9	.621
e1	<-->	e6	.565
e10	<-->	e5	.641
e2	<-->	e7	.261
e15	<-->	e16	.461
e6	<-->	e9	.225
e16	<-->	e18	.190

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	46.684	5.980	7.806	***	
Estilo_Paterno	.521	.280	1.857	.063	
e19	2.267	.460	4.927	***	
e1	18.933	1.892	10.006	***	
e2	8.355	3.893	2.146	.032	
e4	37.085	3.187	11.636	***	
e6	14.250	1.469	9.697	***	
e7	17.818	4.552	3.914	***	
e8	13.668	1.181	11.570	***	
e9	28.631	2.410	11.881	***	
e10	24.720	2.769	8.927	***	
e11	.919	.387	2.378	.017	
e12	.354	.086	4.130	***	
e13	.660	.057	11.582	***	
e3	17.117	1.475	11.605	***	
e14	3.338	.291	11.454	***	
e5	24.747	2.728	9.070	***	
e15	.090	.008	11.639	***	
e16	.274	.023	11.719	***	
e17	2.765	.238	11.621	***	
e18	.049	.004	11.436	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e15	<-->	Estilo_Paterno	9.293	.029
e15	<-->	Estilo_Materno	8.247	-.257
e5	<-->	Estilo_Paterno	10.644	.482
e5	<-->	Estilo_Materno	4.823	-3.020
e14	<-->	Estilo_Paterno	5.136	.151
e13	<-->	e14	8.455	.264
e12	<-->	e13	6.033	-.085
e11	<-->	e18	4.022	-.035

			M.I.	Par Change
e10	<-->	Estilo_Materno	4.731	3.085
e9	<-->	e3	7.939	1.884
e9	<-->	e10	7.795	2.880
e8	<-->	e9	6.376	-1.511
e6	<-->	e15	6.019	-.126
e6	<-->	e5	8.214	-2.290
e4	<-->	e3	8.124	-2.232
e4	<-->	e8	10.001	2.216
e2	<-->	e6	7.777	2.437

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
OrVM_1	<---	FeVM_1	4.339	.401
FuVM_1	<---	PCR_1	4.759	-.007
MIC_1	<---	Estilo_Paterno	5.298	.867
MIC_1	<---	PAC_1	4.162	.058
MIC_1	<---	PCR_1	11.381	-.168
OrVe_1	<---	Estilo_Paterno	4.297	.346
OrVe_1	<---	FuVe_1	8.261	.391
OrVe_1	<---	PIC_1	4.534	.034
OrVe_1	<---	PCR_1	4.690	-.048
FuVe_1	<---	MIC_1	10.574	.024
FuVe_1	<---	OrVe_1	7.869	.074
FuVe_1	<---	PIC_1	9.456	.021
FeCA_1	<---	FuVe_1	5.903	-.126
FuCA_1	<---	FeVe_1	4.271	-.742
PIC_1	<---	PRI_1	13.983	.180
PRI_1	<---	PIC_1	4.504	.073
PCR_1	<---	FeVe_1	4.035	1.709
PCR_1	<---	FuVM_1	7.391	-1.763
PCR_1	<---	MRI_1	5.688	.076
MRI_1	<---	PCR_1	4.704	.122
MRI_1	<---	MCR_1	5.051	.116
MAC_1	<---	PCR_1	4.060	.109
MCR_1	<---	MRI_1	4.473	.078

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.435	9999.000	1858.347	0	9999.000
1	e	6		-.385	1.080	1110.665	18	1.000

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
2	e	4		-.569	.675	767.925	4	.880
3	e	3		-.416	.438	612.357	5	.789
4	e	2		-.200	.886	478.466	9	.685
5	e	1		-.297	1.504	395.314	4	.302
6	e	0	1301.208		.184	325.821	8	.837
7	e	0	7163.166		.935	303.076	3	.000
8	e	0	3478.759		.811	236.270	1	1.062
9	e	0	8275.203		.570	226.267	1	1.185
10	e	0	21840.491		.577	223.094	1	1.268
11	e	0	50475.122		.557	221.589	1	1.271
12	e	0	118190.196		.485	220.874	1	1.274
13	e	0	220952.949		.418	220.577	1	1.245
14	e	0	401728.262		.292	220.473	1	1.228
15	e	0	596494.963		.185	220.450	1	1.160
16	e	0	707836.713		.064	220.448	1	1.077
17	e	0	739736.079		.009	220.448	1	1.012
18	e	0	743861.127		.000	220.448	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	220.448	124	.000	1.778
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	1742.317	153	.000	11.388

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.560	.921	.891	.668
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.052	.576	.526	.515

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.873	.844	.940	.925	.939
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.708	.761

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	96.448	58.912	141.834
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1589.317	1458.708	1727.332

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.813	.356	.217	.523
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	6.429	5.865	5.383	6.374

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.054	.042	.065	.294
Independence model	.196	.188	.204	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	314.448	321.536	483.921	530.921
Saturated model	342.000	367.786	958.592	1129.592
Independence model	1778.317	1781.031	1843.221	1861.221

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.160	1.022	1.328	1.186
Saturated model	1.262	1.262	1.262	1.357
Independence model	6.562	6.080	7.071	6.572

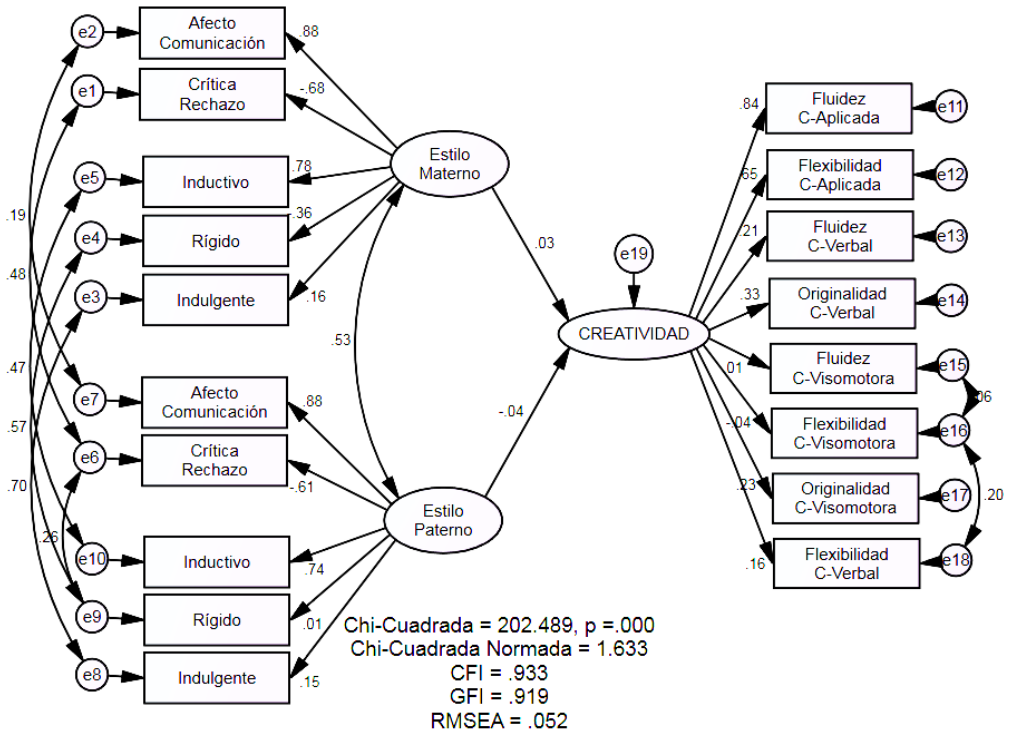
HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	186	202
Independence model	29	31

Execution time summary

Minimization: .047

Miscellaneous:	.531
Bootstrap:	.000
Total:	.578



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time

Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 03:36:21 p.m.

Title

modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 03:36 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.
Sample size = 238

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 202.489
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.007	.019	.345	.730	
C	<---	Estilo_Paterno	-.101	.230	-.437	.662	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.396	.074	5.334	***	
FuVe_1	<---	C	.137	.050	2.729	.006	
OrVe_1	<---	C	.436	.110	3.962	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.555	.049	-11.260	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.894	.073	12.320	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.373	.061	-6.092	***	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.092	.032	2.864	.004	
FuVM_1	<---	C	.001	.013	.088	.930	
FeVM_1	<---	C	-.013	.024	-.540	.589	
OrVM_1	<---	C	.295	.099	2.977	.003	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
FeVe_1	<---	C	.047	.022	2.123	.034	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.072	.716	.101	.920	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	10.894	4.123	2.642	.008	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-5.911	2.262	-2.613	.009	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	15.249	5.770	2.643	.008	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.033
C	<---	Estilo_Paterno	-.043
FuCA_1	<---	C	.837
FeCA_1	<---	C	.651
FuVe_1	<---	C	.213
OrVe_1	<---	C	.332
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.875
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.682
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.776
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.364
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.156
FuVM_1	<---	C	.007
FeVM_1	<---	C	-.040
OrVM_1	<---	C	.235
FeVe_1	<---	C	.162
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.145
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.006
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.737
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.612
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.878

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	1.970	.809	2.435	.015	
e8	<-->	e3	10.465	1.188	8.806	***	
e4	<-->	e9	23.690	3.027	7.827	***	
e1	<-->	e6	8.162	1.360	6.001	***	
e10	<-->	e5	12.769	2.575	4.958	***	
e2	<-->	e7	3.235	2.727	1.186	.236	
e15	<-->	e16	.006	.006	.871	.384	
e6	<-->	e9	7.443	1.520	4.895	***	
e16	<-->	e18	.032	.011	2.974	.003	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.525

			Estimate
e8	<-->	e3	.700
e4	<-->	e9	.575
e1	<-->	e6	.479
e10	<-->	e5	.469
e2	<-->	e7	.188
e15	<-->	e16	.056
e6	<-->	e9	.261
e16	<-->	e18	.197

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	43.433	5.733	7.575	***	
Estilo_Paterno	.324	.244	1.328	.184	
e19	1.779	.379	4.695	***	
e1	15.335	1.673	9.168	***	
e2	13.255	3.011	4.402	***	
e4	39.534	3.724	10.615	***	
e6	18.925	1.973	9.591	***	
e7	22.358	6.272	3.565	***	
e8	14.982	1.381	10.845	***	
e9	43.004	3.851	11.168	***	
e10	32.357	4.245	7.623	***	
e11	.759	.315	2.412	.016	
e12	.381	.060	6.346	***	
e13	.701	.065	10.722	***	
e3	14.903	1.374	10.844	***	
e14	2.743	.263	10.418	***	
e5	22.858	3.053	7.488	***	
e15	.056	.005	10.886	***	
e16	.182	.017	10.882	***	
e17	2.652	.248	10.682	***	
e18	.144	.013	10.795	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e17	<-->	Estilo_Materno	5.478	1.543
e14	<-->	e17	4.691	.388
e13	<-->	e5	12.774	.948
e9	<-->	e16	4.182	.281
e9	<-->	e10	4.287	3.849
e4	<-->	e16	5.805	-.334
e4	<-->	e5	9.400	4.928
e4	<-->	e3	5.054	-2.063
e4	<-->	e8	7.427	2.507

			M.I.	Par Change
e2	<-->	e17	5.189	1.150
e1	<-->	e4	8.746	3.517

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
OrVM_1	<---	Estilo_Materno	4.919	.039
OrVM_1	<---	MIC_1	5.509	.033
OrVM_1	<---	OrVe_1	4.058	.122
OrVM_1	<---	MAC_1	6.505	.036
MIC_1	<---	MIN_1	4.064	-.163
MIC_1	<---	FuVe_1	11.306	1.238
MIC_1	<---	MRI_1	6.812	.122
OrVe_1	<---	OrVM_1	4.375	.136
MIN_1	<---	MRI_1	4.566	-.057
FuVe_1	<---	MIC_1	8.181	.021
PIC_1	<---	PRI_1	7.034	.149
PIN_1	<---	MRI_1	8.866	.079
MRI_1	<---	FeVM_1	6.080	-1.916
MRI_1	<---	PCR_1	7.876	.169
MRI_1	<---	MCR_1	8.201	.177
MAC_1	<---	OrVM_1	5.765	.441
MCR_1	<---	MRI_1	10.407	.113

Minimization History (Default model)

Itera-tion		Negative eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	11		-.585	9999.000	1433.101	0	9999.000
1	e	4		-.468	1.578	752.415	20	.778
2	e	2		-.351	.506	571.335	6	.902
3	e	1		-.307	.388	494.661	5	.785
4	e	1		-.156	.724	428.993	8	.714
5	e	1		-.237	1.804	328.851	5	.396
6	e	0	656.590		.291	273.282	7	.698
7	e	0	624.296		.705	232.765	2	.000
8	e	0	1793.302		.689	216.679	1	1.252
9	e	0	6265.228		.792	210.337	1	1.171
10	e	0	22885.506		.633	206.365	1	1.271
11	e	0	45482.570		.951	205.185	1	.686
12	e	0	198837.311		.491	203.388	1	1.125
13	e	0	210988.078		1.009	203.375	1	.025
14	e	0	1056561.233		.342	202.599	1	1.057

Itera-tion		Negative eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
15	e	0	1096769.670		.626	202.541	1	.735
16	e	0	2962973.911		.163	202.493	1	1.050
17	e	0	3346485.265		.179	202.489	1	1.005
18	e	0	3762766.461		.014	202.489	1	1.007
19	e	0	3820946.421		.001	202.489	1	1.000
20	e	0	3776571.560		.000	202.489	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	202.489	124	.000	1.633
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	1319.195	153	.000	8.622

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.729	.919	.888	.666
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.937	.597	.549	.534

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.847	.811	.934	.917	.933
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.686	.756
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	78.489	43.398	121.487
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1166.195	1053.907	1285.924

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.854	.331	.183	.513
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.566	4.921	4.447	5.426

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.052	.038	.064	.401
Independence model	.179	.170	.188	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	296.489	304.682	459.686	506.686
Saturated model	342.000	371.807	935.758	1106.758
Independence model	1355.195	1358.333	1417.696	1435.696

ECVI

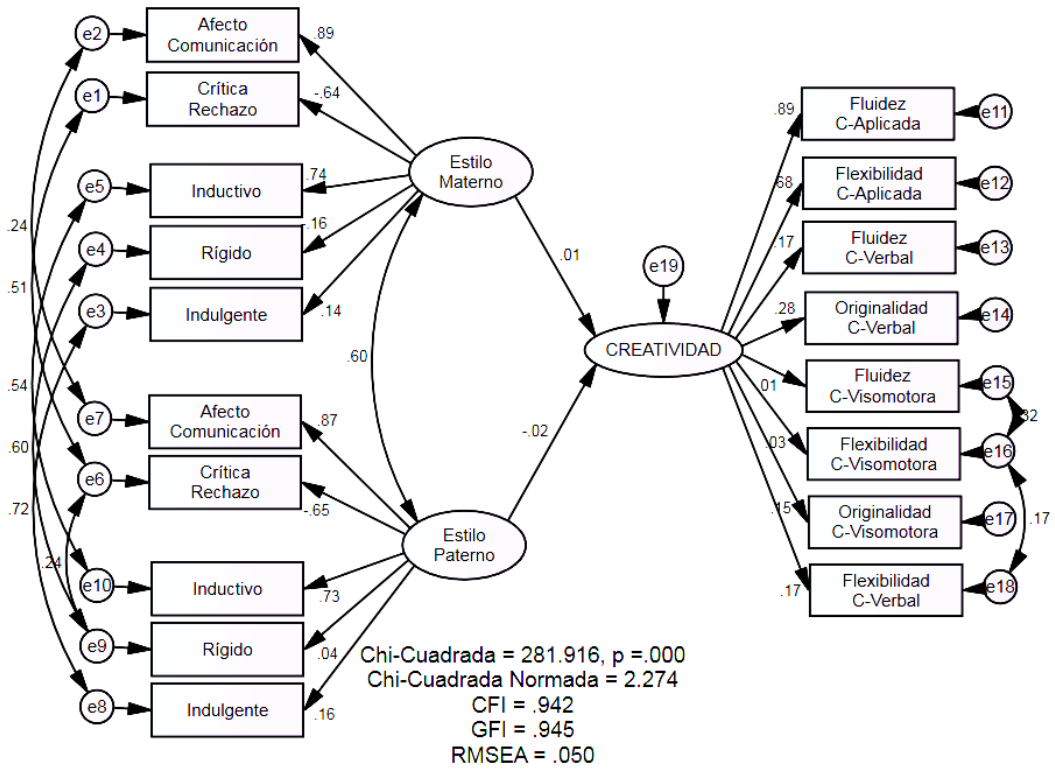
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.251	1.103	1.432	1.286
Saturated model	1.443	1.443	1.443	1.569
Independence model	5.718	5.244	6.223	5.731

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	177	192
Independence model	33	36

Execution time summary

Minimization:	.055
Miscellaneous:	.779
Bootstrap:	.000
Total:	.834



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo totales.amw

Analysis Summary

Date and Time

Date: lunes, 30 de mayo de 2016
Time: 03:30:15 p.m.

Title

modelo totales: lunes, 30 de mayo de 2016 03:30 p.m.

Groups

Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)

The model is recursive.
Sample size = 516

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables
MCR_1
MAC_1
MRI_1
PCR_1
PAC_1
PIN_1
PRI_1
PIC_1
FuCA_1
FeCA_1
FuVe_1
MIN_1
OrVe_1
MIC_1
FuVM_1
FeVM_1
OrVM_1
FeVe_1
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	40
Number of observed variables:	18
Number of unobserved variables:	22
Number of exogenous variables:	21
Number of endogenous variables:	19

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	22	0	0	0	0	22
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	17	9	21	0	0	47
Total	39	9	21	0	0	69

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	171
Number of distinct parameters to be estimated:	47
Degrees of freedom (171 - 47):	124

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 281.916
Degrees of freedom = 124
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.001	.016	.078	.938	
C	<---	Estilo_Paterno	-.045	.166	-.268	.789	
FuCA_1	<---	C	1.000				
FeCA_1	<---	C	.390	.054	7.282	***	
FuVe_1	<---	C	.095	.028	3.416	***	
OrVe_1	<---	C	.329	.066	5.002	***	
MAC_1	<---	Estilo_Materno	1.000				
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.526	.036	-14.719	***	
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.799	.050	16.049	***	
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.156	.040	-3.877	***	
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.088	.023	3.875	***	
FuVM_1	<---	C	.002	.009	.231	.818	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
FeVM_1	<---	C	.009	.015	.611	.541	
OrVM_1	<---	C	.164	.055	2.991	.003	
FeVe_1	<---	C	.034	.010	3.274	.001	
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	1.000				
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.382	.408	.937	.349	
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	9.022	2.055	4.391	***	
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-5.381	1.238	-4.349	***	
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	12.977	2.952	4.397	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.005
C	<---	Estilo_Paterno	-.018
FuCA_1	<---	C	.894
FeCA_1	<---	C	.679
FuVe_1	<---	C	.174
OrVe_1	<---	C	.276
MAC_1	<---	Estilo_Materno	.886
MCR_1	<---	Estilo_Materno	-.645
MIC_1	<---	Estilo_Materno	.741
MRI_1	<---	Estilo_Materno	-.160
MIN_1	<---	Estilo_Materno	.144
FuVM_1	<---	C	.011
FeVM_1	<---	C	.030
OrVM_1	<---	C	.151
FeVe_1	<---	C	.166
PIN_1	<---	Estilo_Paterno	.165
PRI_1	<---	Estilo_Paterno	.040
PIC_1	<---	Estilo_Paterno	.732
PCR_1	<---	Estilo_Paterno	-.645
PAC_1	<---	Estilo_Paterno	.874

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	2.514	.620	4.054	***	
e8	<-->	e3	10.889	.822	13.252	***	
e4	<-->	e9	22.547	1.894	11.902	***	
e1	<-->	e6	8.505	.924	9.203	***	
e10	<-->	e5	13.772	1.662	8.287	***	
e2	<-->	e7	3.750	1.960	1.913	.056	
e15	<-->	e16	.044	.006	7.000	***	
e6	<-->	e9	5.717	.825	6.926	***	
e16	<-->	e18	.025	.006	4.029	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.603
e8	<-->	e3	.723
e4	<-->	e9	.597
e1	<-->	e6	.513
e10	<-->	e5	.542
e2	<-->	e7	.237
e15	<-->	e16	.319
e6	<-->	e9	.239
e16	<-->	e18	.171

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	43.939	4.074	10.785	***	
Estilo_Paterno	.396	.179	2.210	.027	
e19	2.351	.352	6.674	***	
e1	17.091	1.252	13.652	***	
e2	12.086	2.417	5.001	***	
e4	40.264	2.520	15.976	***	
e6	16.079	1.174	13.693	***	
e7	20.661	3.691	5.597	***	
e8	14.202	.889	15.970	***	
e9	35.434	2.157	16.424	***	
e10	27.916	2.405	11.606	***	
e11	.588	.305	1.925	.054	
e12	.419	.053	7.874	***	
e13	.680	.043	15.934	***	
e3	15.974	.999	15.991	***	
e14	3.095	.197	15.695	***	
e5	23.091	2.057	11.226	***	
e15	.081	.005	16.046	***	
e16	.231	.014	16.093	***	
e17	2.708	.170	15.966	***	
e18	.093	.006	15.945	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e15	<-->	Estilo_Paterno	5.232	.015
e15	<-->	Estilo_Materno	4.226	-.144
e5	<-->	Estilo_Paterno	7.296	.301
e14	<-->	e17	8.081	.366
e13	<-->	e5	15.124	.645
e13	<-->	e14	12.078	.224
e9	<-->	e16	4.027	.180
e9	<-->	e3	4.316	1.150

			M.I.	Par Change
e9	<-->	e10	9.332	3.046
e8	<-->	e9	4.061	-1.052
e6	<-->	e5	8.287	-2.003
e6	<-->	e13	4.919	-.282
e4	<-->	e3	11.026	-2.030
e4	<-->	e8	16.741	2.360
e4	<-->	e6	4.327	1.572
e1	<-->	e10	4.928	-1.804
e1	<-->	e4	9.106	2.456

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
OrVM_1	<---	FeVM_1	6.266	.378
OrVM_1	<---	FuVM_1	4.980	.571
OrVM_1	<---	OrVe_1	7.364	.108
FeVM_1	<---	PRI_1	4.646	.007
MIC_1	<---	Estilo_Paterno	4.487	.734
MIC_1	<---	FuVe_1	14.371	.909
MIC_1	<---	PCR_1	9.495	-.118
OrVe_1	<---	OrVM_1	7.868	.132
OrVe_1	<---	FuVe_1	11.650	.318
MIN_1	<---	MRI_1	6.484	-.048
FuVe_1	<---	MIC_1	17.924	.022
FuVe_1	<---	OrVe_1	11.007	.066
FuVe_1	<---	PIC_1	8.079	.013
FuVe_1	<---	PCR_1	5.468	-.016
FeCA_1	<---	FeVe_1	4.333	.207
FuCA_1	<---	FeVe_1	4.368	-.394
PIC_1	<---	PRI_1	19.597	.164
PIC_1	<---	MRI_1	5.153	.078
PIN_1	<---	MRI_1	13.531	.066
PAC_1	<---	PRI_1	4.319	-.092
PCR_1	<---	FuVe_1	4.641	-.396
PCR_1	<---	MRI_1	7.553	.066
MRI_1	<---	PIN_1	5.757	.139
MRI_1	<---	PCR_1	10.233	.134
MRI_1	<---	MCR_1	12.532	.144
MAC_1	<---	PCR_1	4.116	.080
MCR_1	<---	PRI_1	5.934	.067
MCR_1	<---	MRI_1	15.092	.099

Minimization History (Default model)

Iteration		Negative eigenvalues	Condition #	Smallest eigenvalue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.478	9999.000	3092.909	0	9999.000
1	e*	4		-1.149	1.711	1582.839	20	.720
2	e	2		-.366	.554	1113.331	4	.820
3	e	2		-.313	.742	854.388	6	.717
4	e	1		-.147	.613	739.932	5	.776
5	e	1		-.056	1.590	467.126	4	.583
6	e	0	714.304		.305	388.456	6	.732
7	e	0	871.703		.741	328.924	1	1.118
8	e	0	1905.030		.479	311.753	2	.000
9	e	0	6349.548		.650	296.833	1	1.288
10	e	0	17416.141		.714	289.547	1	1.241
11	e	0	52213.351		.603	285.459	1	1.297
12	e	0	99958.307		.718	283.656	1	1.105
13	e	0	321594.442		.433	282.525	1	1.221
14	e	0	379540.566		.638	282.206	1	.812
15	e	0	1142302.149		.214	281.951	1	1.081
16	e	0	1245926.793		.274	281.921	1	.972
17	e	0	1699650.887		.037	281.916	1	1.017
18	e	0	1672830.021		.008	281.916	1	1.003
19	e	0	1719333.392		.000	281.916	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	47	281.916	124	.000	2.274
Saturated model	171	.000	0		
Independence model	18	2860.437	153	.000	18.696

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.390	.945	.924	.685
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.299	.602	.555	.539

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.901	.878	.942	.928	.942
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.810	.731	.763
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	157.916	112.945	210.611
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	2707.437	2537.475	2884.742

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.547	.307	.219	.409
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	5.554	5.257	4.927	5.601

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.050	.042	.057	.511
Independence model	.185	.179	.191	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	375.916	379.517	575.483	622.483
Saturated model	342.000	355.101	1068.084	1239.084
Independence model	2896.437	2897.816	2972.867	2990.867

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.730	.643	.832	.737
Saturated model	.664	.664	.664	.690
Independence model	5.624	5.294	5.968	5.627

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	276	299
Independence model	33	36

Execution time summary

Minimization:	.034
Miscellaneous:	.754
Bootstrap:	.000
Total:	.788

APÉNDICE E

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

RESULTADOS DESCRITIVOS DEMOGRÁFICOS

Tabla de frecuencia

Instituto

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	IVS-C	18	3,3	3,3	3,3
	ICF	172	31,4	31,4	34,7
	IVS	143	26,1	26,1	60,9
	CJE	68	12,4	12,4	73,3
	ISAR	146	26,6	26,7	100,0
	Total	547	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		548	100,0		

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	288	52,6	53,4	53,4
	Femenino	251	45,8	46,6	100,0
	Total	539	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	9	1,6		
Total		548	100,0		

Lugar de nacimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nuevo León	266	48,5	49,3	49,3
	Cohahuila	62	11,3	11,5	60,7
	Estado de México	21	3,8	3,9	64,6
	Veracruz	15	2,7	2,8	67,4
	Tabasco	21	3,8	3,9	71,3
	Jalisco	10	1,8	1,9	73,1
	Puebla	6	1,1	1,1	74,3
	Oaxaca	3	,5	,6	74,8
	Zacatecas	1	,2	,2	75,0
	Baja California	9	1,6	1,7	76,7
	Morelos	17	3,1	3,1	79,8
	Guerrero	7	1,3	1,3	81,1
	Quintana Ro	5	,9	,9	82,0
	Tamaulipas	11	2,0	2,0	84,1

	Chihuahua	10	1,8	1,9	85,9
	Chiapas	15	2,7	2,8	88,7
	San Luis Potosí	2	,4	,4	89,1
	Sonora	10	1,8	1,9	90,9
	Yucatán	5	,9	,9	91,9
	Michoacán	2	,4	,4	92,2
	Sinaloa	5	,9	,9	93,1
	Campeche	1	,2	,2	93,3
	Txaxcala	1	,2	,2	93,5
	Aguascalientes	1	,2	,2	93,7
	Nayarit	1	,2	,2	93,9
	Querétaro	3	,5	,6	94,4
	Guanajuato	1	,2	,2	94,6
	USA	21	3,8	3,9	98,5
	Argentina	2	,4	,4	98,9
	Brasil	1	,2	,2	99,1
	Perú	1	,2	,2	99,3
	Francia	1	,2	,2	99,4
	Costa Rica	1	,2	,2	99,6
	Guatemala	1	,2	,2	99,8
	Ucrania	1	,2	,2	100,0
	Total	540	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,5		
Total		548	100,0		

Religión que profeso

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Adventista del Séptimo Día	425	77,6	78,7	78,7
	Católica Apostólica Romana	53	9,7	9,8	88,5
	Evangélica	46	8,4	8,5	97,0
	Testigo de Jehová	2	,4	,4	97,4
	Ninguna	14	2,6	2,6	100,0
	Total	540	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,5		
Total		548	100,0		

Participo en actividades de mi iglesia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Nada	45	8,2	8,3	8,3
	Poco	242	44,2	44,7	53,0
	Bastante	140	25,5	25,9	78,9
	Mucho	114	20,8	21,1	100,0
	Total	541	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,3		
Total		548	100,0		

Es tu familia por

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nacimiento	533	97,3	98,7	98,7
	Adopción	5	,9	,9	99,6
	Educación	2	,4	,4	100,0
	Total	540	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,5		
Total		548	100,0		

¿Con quién vives?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		8	1,5	1,5	1,5
	Con ambos padres	409	74,6	74,6	76,1
	Padre	14	2,6	2,6	78,6
	Madre	94	17,2	17,2	95,8
	Abuel@	8	1,5	1,5	97,3
	Tí@	8	1,5	1,5	98,7
	Herman@	3	,5	,5	99,3
	Otro	4	,7	,7	100,0
	Total	548	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	1	,2	,2	,2
	11	5	,9	,9	1,1
	12	98	17,9	17,9	19,0
	13	122	22,3	22,3	41,4
	14	87	15,9	15,9	57,3
	15	99	18,1	18,1	75,5

	16	96	17,5	17,6	93,0
	17	29	5,3	5,3	98,4
	18	6	1,1	1,1	99,5
	19	2	,4	,4	99,8
	21	1	,2	,2	100,0
	Total	546	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		548	100,0		

Grado Escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero secundaria	97	17,7	17,8	17,8
	Segundo secundaria	130	23,7	23,8	41,6
	Tercero secundaria	92	16,8	16,8	58,4
	Primero preparatoria	116	21,2	21,2	79,7
	Segundo preparatoria	111	20,3	20,3	100,0
	Total	546	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		548	100,0		

¿Cuántos hijos componen tu familia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	9,9	10,2	10,2
	2	208	38,0	39,2	49,4
	3	185	33,8	34,9	84,3
	4	61	11,1	11,5	95,8
	5	17	3,1	3,2	99,1
	6	2	,4	,4	99,4
	7	2	,4	,4	99,8
	13	1	,2	,2	100,0
	Total	530	96,7	100,0	
Perdidos	Sistema	18	3,3		
Total		548	100,0		

Tu eres el _____ hij@?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	229	41,8	43,4	43,4
	2	181	33,0	34,3	77,7
	3	90	16,4	17,0	94,7
	4	25	4,6	4,7	99,4
	5	2	,4	,4	99,8
	12	1	,2	,2	100,0
	Total	528	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	20	3,6		
Total		548	100,0		

Acerca de tus Padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conviven juntos	372	67,9	71,4	71,4
	No conviven juntos	65	11,9	12,5	83,9
	Uno se ha vuelto a casar	26	4,7	5,0	88,9
	Ambos se han vuelto a casar	16	2,9	3,1	91,9
	Viven en unión libre de hecho	42	7,7	8,1	100,0
	Total	521	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	27	4,9		
Total		548	100,0		

Nivel de escolaridad de tu padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos		57	10,4	10,4	10,4
	Básica	29	5,3	5,3	15,7
	Secundaria	47	8,6	8,6	24,3
	Preparatoria	70	12,8	12,8	37,0
	Técnico	51	9,3	9,3	46,4
	Licenciatura	140	25,5	25,5	71,9
	Maestría	109	19,9	19,9	91,8
	Doctorado	45	8,2	8,2	100,0
	Total	548	100,0	100,0	

Nivel de escolaridad de tu madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básica	18	3,3	3,6	3,6
	Secundaria	46	8,4	9,2	12,8
	Preparatoria	103	18,8	20,6	33,4
	Técnico	48	8,8	9,6	43,0
	Licenciatura	174	31,8	34,8	77,8
	Maestría	87	15,9	17,4	95,2
	Doctorado	24	4,4	4,8	100,0
	Total	500	91,2	100,0	
Perdidos	Sistema	48	8,8		
Total		548	100,0		

Ingreso económico familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy deficiente	2	,4	,4	,4
	Deficiente	14	2,6	2,7	3,1
	Aceptable	149	27,2	28,6	31,7
	Bueno	290	52,9	55,7	87,3
	Muy bueno	66	12,0	12,7	100,0
	Total	521	95,1	100,0	
Perdidos	Sistema	27	4,9		
Total		548	100,0		

Expreso mi creatividad visomotora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Escuchando música	59	10,8	15,9	15,9
	Cantando	30	5,5	8,1	24,1
	Ejecutando un instrumento	36	6,6	9,7	33,8
	Dibujando	105	19,2	28,4	62,2
	Pintando	21	3,8	5,7	67,8
	Fotografiando	4	,7	1,1	68,9
	Expresándome corporalmente	10	1,8	2,7	71,6
	Practicando un deporte	77	14,1	20,8	92,4
	Manualidades	21	3,8	5,7	98,1
	Videojuegos	7	1,3	1,9	100,0
	Total	370	67,5	100,0	
Perdidos	Sistema	178	32,5		
Total		548	100,0		

Expreso mi creatividad aplicada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Filosofía de vida (forma de ser y actuar)	34	6,2	22,1	22,1
	Comportamiento (decisiones en el diario vivir)	17	3,1	11,0	33,1
	Respuesta ante requerimientos cognitivos	16	2,9	10,4	43,5
	Relaciones interpersonales	29	5,3	18,8	62,3
	Proyectos, tareas	22	4,0	14,3	76,6
	Investigación, descubrimiento y calidad inventiva	35	6,4	22,7	99,4
	8	1	,2	,6	100,0
	Total	154	28,1	100,0	
Perdidos	Sistema	394	71,9		
Total		548	100,0		

Expreso mi creatividad verbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Espresión literaria	59	10,8	60,2	60,2
	Expresión humorística	10	1,8	10,2	70,4
	Expresión verbal al comunicar ideas	29	5,3	29,6	100,0
	Total	98	17,9	100,0	
Perdidos	Sistema	450	82,1		
Total		548	100,0		

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=Edad
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas

Resultados creados		28-mar-2016 20:27:04
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\Lilian\Desktop\Datos al 27 marzo 2016.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	548
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados	Se han utilizado todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=Edad /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,031
	Tiempo transcurrido	00:00:00,020

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Lilian\Desktop\Datos al 27 marzo 2016.sav

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	546	10	21	14,15	1,660
N válido (según lista)	546				

DESCRIPTIVES VARIABLES=Edad
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX KURTOSIS SKEWNESS.

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Edad	546	10	21	14,15	1,660	,340	,105	-,375	,209
N válido (según lista)	546								

RESULTADOS DESCRIPTIVOS VARIABLES

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EP1	506	1	5	4.50	.886
EP2	507	1	5	3.45	1.341
EP3	499	1	5	2.32	1.158
EP4	497	1	5	4.04	1.198
EP5	499	1	5	1.54	.965
EP6	500	1	5	3.47	1.330
EP7	501	1	5	1.63	.984
EP8	500	1	5	3.97	1.230
EP9	502	1	5	3.08	1.385
E10	500	1	5	2.19	1.041
EP11	498	1	5	3.55	1.471
EP12	497	1	5	1.28	.784
EP13	500	1	5	4.05	1.211
EP14	504	1	5	3.38	1.315
EP15	504	1	5	1.48	.950
EP16	496	1	5	4.56	.906
EP17	496	1	5	2.15	1.404
EP18	501	1	5	3.53	1.321
EP19	505	1	5	4.14	1.223
EP20	504	1	5	3.47	1.394
EM1	540	1	5	4.62	.727
EM2	534	1	5	4.03	1.154
EM3	531	1	5	2.42	1.126
EM4	528	1	5	4.42	.918
EM5	535	1	5	1.50	.946
EM6	535	1	5	3.94	1.165
EM7	536	1	5	1.79	1.117
EM8	536	1	5	4.32	1.023
EM9	538	1	5	3.61	1.259
EM10	536	1	5	2.24	1.056
EM11	534	1	5	4.10	1.232
EM12	537	1	5	1.30	.852
EM13	534	1	5	4.20	1.126
EM14	540	1	5	3.90	1.127
EM15	535	1	5	1.57	1.016
EM16	533	1	5	4.67	.818
EM17	535	1	5	2.17	1.393
EM18	537	1	5	3.80	1.155
EM19	540	1	5	4.45	.988
EM20	541	1	5	3.99	1.260
N válido (según lista)	385				

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
NP1	496	1	5	3.78	1.312
NP2	496	1	5	2.17	1.199
NP3	499	1	5	2.47	.986
NP4	492	1	5	2.79	1.522
NP5	493	1	5	1.72	1.064
NP6	492	1	5	3.55	1.388
NP7	491	1	5	2.12	1.101
NP8	490	1	5	3.70	1.348
NP9	495	1	5	2.32	1.234
NP10	493	1	5	1.30	.767
NP11	494	1	5	3.85	1.284
NP12	488	1	5	2.86	1.386
NP13	491	1	5	1.70	1.003
NP14	491	1	5	4.12	1.187
NP15	491	1	5	3.44	1.296
NP16	491	1	5	1.27	.745
NP17	492	1	5	3.60	1.340
NP18	483	1	5	3.86	1.310
NP19	482	1	5	3.91	1.298
NP20	489	1	5	3.07	1.401
NP21	482	1	5	2.65	1.263
NP22	492	1	5	3.76	1.416
NP23	486	1	5	2.19	1.152
NP24	487	1	5	1.68	.933
NP25	483	1	5	3.19	1.309
NP26	486	1	5	4.11	1.184
NP27	485	1	5	2.22	1.254
NP28	481	1	5	3.99	1.092
NM1	533	1	5	3.90	1.171
NM2	529	1	5	2.43	1.273
NM3	535	1	5	2.51	.973
NM4	530	1	5	2.91	1.513
NM5	527	1	5	1.76	1.112
NM6	531	1	5	3.61	1.308
NM7	531	1	5	2.17	1.095
NM8	530	1	5	3.92	1.204
NM9	536	1	5	2.43	1.282
NM10	534	1	5	1.30	.758
NM11	530	1	5	4.05	1.131
NM12	527	1	5	2.96	1.400
NM13	530	1	5	1.73	1.098
NM14	529	1	5	4.34	.981
NM15	532	1	5	3.44	1.293
NM16	528	1	5	1.30	.828
NM17	531	1	5	3.80	1.232
NM18	526	1	5	4.00	1.227
NM19	521	1	5	4.08	1.171
NM20	525	1	5	3.19	1.363
NM21	523	1	5	2.69	1.299
NM22	526	1	5	3.87	1.286
NM23	524	1	5	2.47	1.269
NM24	526	1	5	1.70	.941
NM25	524	1	5	3.53	1.250

NM26	525	1	5	4.25	1.061
NM27	521	1	5	2.47	1.337
NM28	523	1	5	4.16	.987
N válido (según lista)	356				

Tabla de frecuencia

FluidezVisomotora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1.1	1.1	1.1
	2	3	.5	.5	1.6
	3	19	3.5	3.5	5.1
	4	519	94.9	94.9	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

FlexibilidadVisomotora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1.1	1.1	1.1
	1	6	1.1	1.1	2.2
	2	13	2.4	2.4	4.6
	3	25	4.6	4.6	9.1
	4	497	90.9	90.9	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

OriginalidadVisomotor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	426	77.9	77.9	77.9
	4	121	22.1	22.1	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

TotalVisomotora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1.1	1.1	1.1
	3	1	.2	.2	1.3
	4	1	.2	.2	1.5
	5	5	.9	.9	2.4
	6	19	3.5	3.5	5.9
	7	29	5.3	5.3	11.2
	8	365	66.7	66.7	77.9
	11	3	.5	.5	78.4

	12	118	21.6	21.6	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

FluidezAplicada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	1.1	1.1	1.1
	1	6	1.1	1.1	2.2
	2	39	7.1	7.1	9.3
	3	80	14.6	14.6	23.9
	4	144	26.3	26.3	50.3
	5	95	17.4	17.4	67.6
	6	82	15.0	15.0	82.6
	7	42	7.7	7.7	90.3
	8	53	9.7	9.7	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

FlexibilidadAplicada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	3	.5	.5	.5
	2	1	.2	.2	.7
	3	2	.4	.4	1.1
	4	10	1.8	1.8	2.9
	5	14	2.6	2.6	5.5
	6	60	11.0	11.0	16.5
	7	120	21.9	21.9	38.4
	8	337	61.6	61.6	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

OriC Originalidad Aplicada

		Frecuencia	Porcentaje	%válido	%acumulado
Válidos	0	12	2.4	2.4	2.4
	1	15	3.0	3.0	5.5
	2	44	8.9	8.9	14.4
	3	41	8.3	8.3	22.8
	4	69	14.0	14.0	36.8
	5	55	11.2	11.2	48.0
	6	46	9.3	9.3	57.3
	7	73	14.8	14.8	72.2
	8	137	27.8	27.8	100.0
	Total	492	100.0	100.0	

TotalAplicada

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	0	3	.5	.5	.5
	3	3	.5	.5	1.1
	4	1	.2	.2	1.3
	5	2	.4	.4	1.6
	6	8	1.5	1.5	3.1
	7	8	1.5	1.5	4.6
	8	28	5.1	5.1	9.7
	9	20	3.7	3.7	13.3
	10	65	11.9	11.9	25.2
	11	52	9.5	9.5	34.7
	12	103	18.8	18.8	53.6
	13	87	15.9	15.9	69.5
	14	74	13.5	13.5	83.0
	15	43	7.9	7.9	90.9
	16	50	9.1	9.1	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

FluidezVerbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	.4	.4	.4
	1	34	6.2	6.2	6.6
	2	253	46.3	46.3	52.9
	3	161	29.4	29.5	82.4
	4	96	17.6	17.6	100.0
	Total	546	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		547	100.0		

FlexibilidadVerbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	4	.7	.7	.7
	2	2	.4	.4	1.1
	3	31	5.7	5.7	6.8
	4	509	93.1	93.1	99.8
	5	1	.2	.2	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

OriginalidadVerbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	387	70.7	70.7	70.7
	4	160	29.3	29.3	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

TotalVerbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	.4	.4	.4
	1	1	.2	.2	.5
	2	1	.2	.2	.7
	3	1	.2	.2	.9
	4	8	1.5	1.5	2.4
	5	33	6.0	6.0	8.4
	6	193	35.3	35.3	43.7
	7	89	16.3	16.3	60.0
	8	59	10.8	10.8	70.7
	9	5	.9	.9	71.7
	10	55	10.1	10.1	81.7
	11	65	11.9	11.9	93.6
	12	35	6.4	6.4	100.0
	Total	547	100.0	100.0	

RESULTADOS DESCRIPTIVOS AFECTO

(AFECTO-COMUNICACIÓN Y CRÍTICA-RECHAZO)

Frecuencias

Estadísticos

		PCR Afecto Crítica-Rechazo Paterno	PAC Afecto-Comunicación Paterno	MCR Afecto Crítica-Rechazo Materno	MAC Afecto-Comunicación Materno
N	Válidos	458	471	494	495
	Perdidos	90	77	54	53
Media		17.4301	35.8323	17.3462	40.3919
Mediana		15.0000	38.0000	15.0000	42.0000
Desv. típ.		6.41051	10.28547	6.04812	8.01112
Asimetría		1.344	-.648	1.243	-1.025
Error típ. de asimetría		.114	.113	.110	.110
Curtosis		1.749	-.362	1.603	.780
Error típ. de curtosis		.228	.225	.219	.219

Tabla de frecuencia

PCR Afecto Crítica-Rechazo Paterno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10.00	27	4.9	5.9	5.9
	11.00	35	6.4	7.6	13.5
	12.00	43	7.8	9.4	22.9
	13.00	42	7.7	9.2	32.1
	14.00	38	6.9	8.3	40.4
	15.00	46	8.4	10.0	50.4
	16.00	26	4.7	5.7	56.1
	17.00	30	5.5	6.6	62.7
	18.00	22	4.0	4.8	67.5
	19.00	18	3.3	3.9	71.4
	20.00	19	3.5	4.1	75.5
	21.00	11	2.0	2.4	77.9
	22.00	16	2.9	3.5	81.4
	23.00	10	1.8	2.2	83.6
	24.00	8	1.5	1.7	85.4
	25.00	13	2.4	2.8	88.2
	26.00	7	1.3	1.5	89.7
	27.00	6	1.1	1.3	91.0
	28.00	7	1.3	1.5	92.6
	29.00	6	1.1	1.3	93.9
	30.00	5	.9	1.1	95.0

	31.00	3	.5	.7	95.6
	32.00	5	.9	1.1	96.7
	33.00	6	1.1	1.3	98.0
	36.00	2	.4	.4	98.5
	38.00	1	.2	.2	98.7
	39.00	2	.4	.4	99.1
	40.00	1	.2	.2	99.3
	42.00	2	.4	.4	99.8
	43.00	1	.2	.2	100.0
	Total	458	83.6	100.0	
Perdidos	Sistema	90	16.4		
Total		548	100.0		

PAC Afecto-Comunicación Paterno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10.00	6	1.1	1.3	1.3
	11.00	2	.4	.4	1.7
	12.00	8	1.5	1.7	3.4
	13.00	3	.5	.6	4.0
	14.00	3	.5	.6	4.7
	15.00	3	.5	.6	5.3
	16.00	5	.9	1.1	6.4
	17.00	2	.4	.4	6.8
	18.00	1	.2	.2	7.0
	19.00	4	.7	.8	7.9
	20.00	8	1.5	1.7	9.6
	21.00	6	1.1	1.3	10.8
	22.00	8	1.5	1.7	12.5
	23.00	4	.7	.8	13.4
	24.00	5	.9	1.1	14.4
Válidos	25.00	9	1.6	1.9	16.3
	26.00	14	2.6	3.0	19.3
	27.00	10	1.8	2.1	21.4
	28.00	10	1.8	2.1	23.6
	29.00	14	2.6	3.0	26.5
	30.00	11	2.0	2.3	28.9
	31.00	15	2.7	3.2	32.1
	32.00	11	2.0	2.3	34.4
	33.00	14	2.6	3.0	37.4
	34.00	17	3.1	3.6	41.0
	35.00	9	1.6	1.9	42.9
	36.00	17	3.1	3.6	46.5
	37.00	11	2.0	2.3	48.8
	38.00	16	2.9	3.4	52.2
	39.00	16	2.9	3.4	55.6
	40.00	19	3.5	4.0	59.7

	41.00	21	3.8	4.5	64.1
	42.00	22	4.0	4.7	68.8
	43.00	25	4.6	5.3	74.1
	44.00	11	2.0	2.3	76.4
	45.00	12	2.2	2.5	79.0
	46.00	21	3.8	4.5	83.4
	47.00	17	3.1	3.6	87.0
	48.00	24	4.4	5.1	92.1
	49.00	18	3.3	3.8	96.0
	50.00	19	3.5	4.0	100.0
	Total	471	85.9	100.0	
Perdidos	Sistema	77	14.1		
Total		548	100.0		

MCR Afecto Crítica-Rechazo Materno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10.00	28	5.1	5.7	5.7
	11.00	30	5.5	6.1	11.7
	12.00	51	9.3	10.3	22.1
	13.00	43	7.8	8.7	30.8
	14.00	49	8.9	9.9	40.7
	15.00	49	8.9	9.9	50.6
	16.00	30	5.5	6.1	56.7
	17.00	30	5.5	6.1	62.8
	18.00	24	4.4	4.9	67.6
	19.00	8	1.5	1.6	69.2
	20.00	19	3.5	3.8	73.1
	21.00	15	2.7	3.0	76.1
	22.00	18	3.3	3.6	79.8
	23.00	22	4.0	4.5	84.2
	24.00	16	2.9	3.2	87.4
	25.00	11	2.0	2.2	89.7
	26.00	9	1.6	1.8	91.5
	27.00	12	2.2	2.4	93.9
	28.00	5	.9	1.0	94.9
	29.00	6	1.1	1.2	96.2
	30.00	2	.4	.4	96.6
	31.00	2	.4	.4	97.0
	32.00	1	.2	.2	97.2
	33.00	1	.2	.2	97.4
	34.00	6	1.1	1.2	98.6
	36.00	1	.2	.2	98.8
	37.00	1	.2	.2	99.0
	38.00	1	.2	.2	99.2
	39.00	2	.4	.4	99.6
	42.00	1	.2	.2	99.8

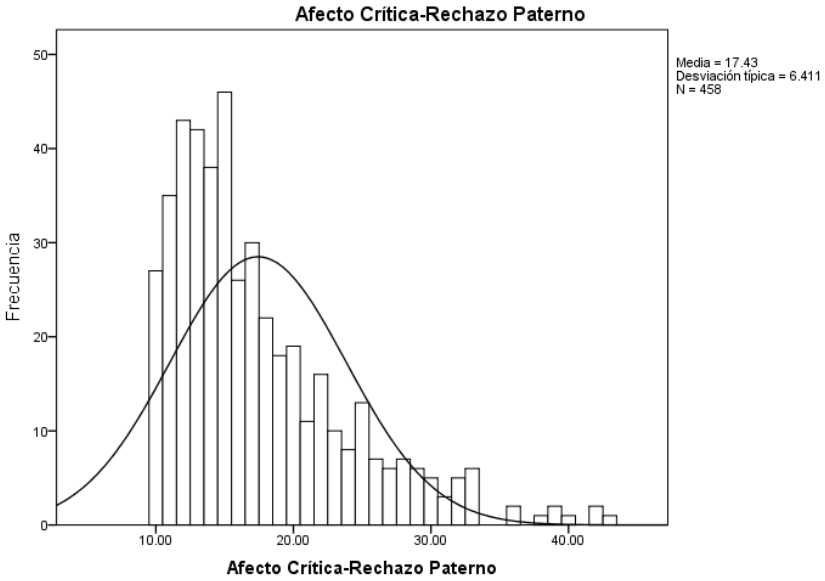
	43.00	1	.2	.2	100.0
	Total	494	90.1	100.0	
Perdidos	Sistema	54	9.9		
Total		548	100.0		

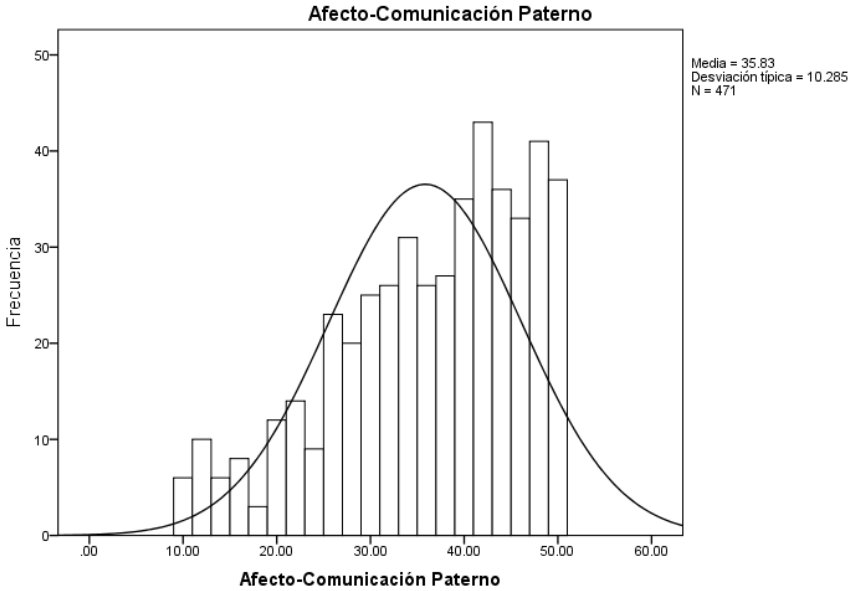
MAC Afecto-Comunicación Materno

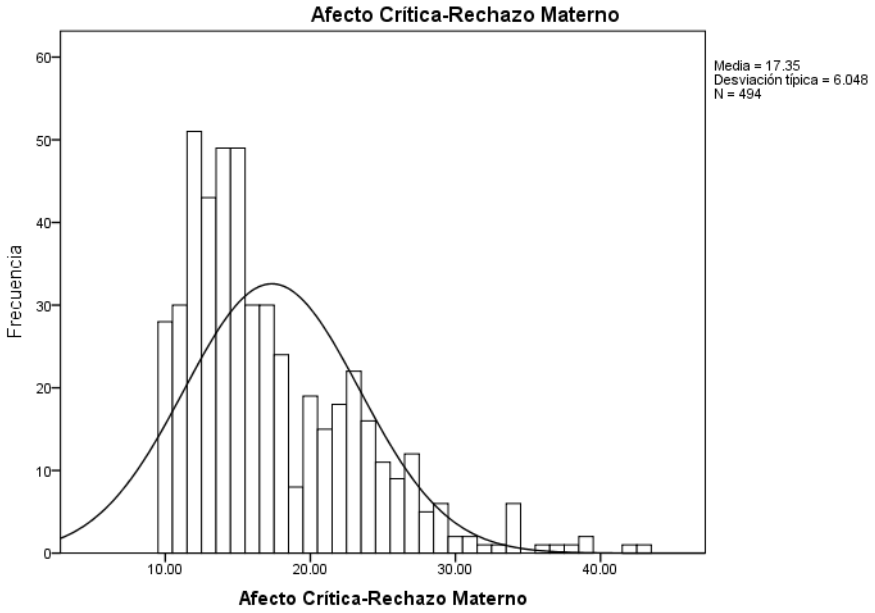
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10.00	1	.2	.2	.2
	12.00	1	.2	.2	.4
	13.00	1	.2	.2	.6
	14.00	1	.2	.2	.8
	16.00	3	.5	.6	1.4
	18.00	3	.5	.6	2.0
	20.00	1	.2	.2	2.2
	21.00	4	.7	.8	3.0
	22.00	1	.2	.2	3.2
	23.00	2	.4	.4	3.6
	24.00	5	.9	1.0	4.6
	25.00	2	.4	.4	5.1
	26.00	4	.7	.8	5.9
	27.00	8	1.5	1.6	7.5
	28.00	4	.7	.8	8.3
	29.00	9	1.6	1.8	10.1
	30.00	10	1.8	2.0	12.1
	31.00	17	3.1	3.4	15.6
	32.00	9	1.6	1.8	17.4
	33.00	13	2.4	2.6	20.0
	34.00	10	1.8	2.0	22.0
	35.00	13	2.4	2.6	24.6
	36.00	19	3.5	3.8	28.5
	37.00	17	3.1	3.4	31.9
	38.00	11	2.0	2.2	34.1
	39.00	11	2.0	2.2	36.4
	40.00	23	4.2	4.6	41.0
	41.00	26	4.7	5.3	46.3
	42.00	22	4.0	4.4	50.7
	43.00	27	4.9	5.5	56.2
	44.00	31	5.7	6.3	62.4
	45.00	24	4.4	4.8	67.3
	46.00	28	5.1	5.7	72.9
	47.00	35	6.4	7.1	80.0
	48.00	31	5.7	6.3	86.3
	49.00	27	4.9	5.5	91.7
	50.00	41	7.5	8.3	100.0
	Total	495	90.3	100.0	
Perdidos	Sistema	53	9.7		

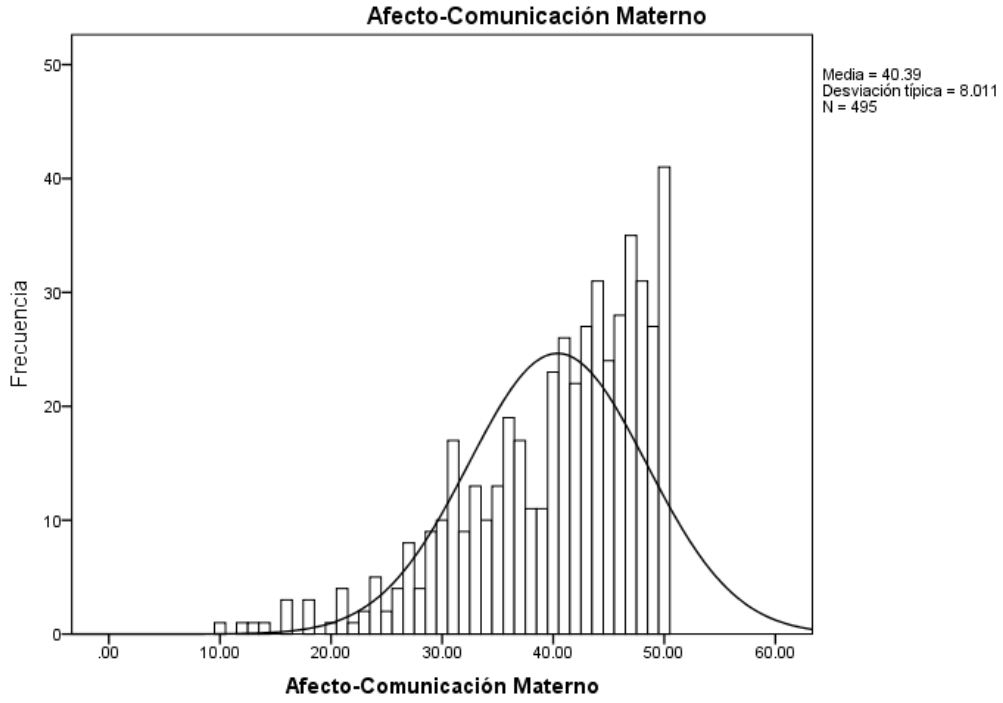
Total	548	100.0

Histograma









Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.

PAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	3.55	1.471
PAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	3.38	1.315
PAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	3.53	1.321
PAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	4.14	1.223
PAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	3.45	1.341
PAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	3.47	1.394
PAC4 4. Me pone atención	4.04	1.198
PAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	3.47	1.330
PAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	3.97	1.230
PAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	3.08	1.385
PCR1 1. Me acepta tal como soy	4.50	.886
PCR10 10. Lo que hago le parece mal	2.19	1.041
PCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.28	.784
PCR13 13. Sé que confía en mí	4.05	1.211
PCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.48	.950
PCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	4.56	.906
PCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	2.15	1.404
PCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	2.32	1.158
PCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.54	.965
PCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.63	.984

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.
MAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	4.10	1.232
MAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	3.90	1.127
MAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	3.80	1.155
MAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	4.45	.988
MAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	4.03	1.154
MAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	3.99	1.260
MAC4 4. Me pone atención	4.42	.918
MAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	3.94	1.165
MAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	4.32	1.023
MAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	3.61	1.259
MCR1 1. Me acepta tal como soy	4.62	.727
MCR10 10. Lo que hago le parece mal	2.24	1.056
MCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.30	.852
MCR13 13. Sé que confía en mí	4.20	1.126
MCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.57	1.016
MCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	4.67	.818
MCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	2.17	1.393
MCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	2.42	1.126
MCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.50	.946
MCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.79	1.117

RESULTADOS DESCRIPTIVOS NORMAS Y EXIGENCIAS

Frecuencias

Estadísticos

		PIC Norma y exigencia Inductiva Paterna	PRI Norma y exigencia Rígida Paterna	PIN Norma y exigencia Indulgente Paterna	MIC Norma y exigencia Inductiva Materna	MRI Norma y exigencia Rígida Materna	MIN Norma y exigencia Indulgente Materna
N	Válidos	443	448	457	488	487	502
	Perdidos	105	100	91	60	61	46
Media		38.4853	28.0179	14.8359	39.8566	29.8029	15.1255
Mediana		40.0000	28.0000	14.0000	41.0000	29.0000	15.0000
Desv. típ.		9.06670	6.93044	4.40262	7.76820	6.85071	4.65862
Asimetría		-.940	.073	.878	-.933	.103	1.097
Error típ. de asimetría		.116	.115	.114	.111	.111	.109
Curtosis		.614	.228	.999	.837	.000	2.051
Error típ. de curtosis		.231	.230	.228	.221	.221	.218

Tabla de frecuencia

PIC Norma y exigencia Inductiva Paterna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10.00	5	.9	1.1	1.1
	11.00	1	.2	.2	1.4
	12.00	2	.4	.5	1.8
	13.00	1	.2	.2	2.0
	14.00	3	.5	.7	2.7
	15.00	1	.2	.2	2.9
	16.00	2	.4	.5	3.4
	17.00	1	.2	.2	3.6
	18.00	2	.4	.5	4.1
	19.00	1	.2	.2	4.3
	20.00	1	.2	.2	4.5
	21.00	3	.5	.7	5.2
	22.00	1	.2	.2	5.4
	23.00	3	.5	.7	6.1
	24.00	6	1.1	1.4	7.4
	25.00	3	.5	.7	8.1
	26.00	5	.9	1.1	9.3
	27.00	11	2.0	2.5	11.7
	28.00	8	1.5	1.8	13.5
	29.00	11	2.0	2.5	16.0
	30.00	11	2.0	2.5	18.5
	31.00	12	2.2	2.7	21.2

	32.00	11	2.0	2.5	23.7
	33.00	12	2.2	2.7	26.4
	34.00	15	2.7	3.4	29.8
	35.00	7	1.3	1.6	31.4
	36.00	21	3.8	4.7	36.1
	37.00	22	4.0	5.0	41.1
	38.00	14	2.6	3.2	44.2
	39.00	16	2.9	3.6	47.9
	40.00	16	2.9	3.6	51.5
	41.00	19	3.5	4.3	55.8
	42.00	17	3.1	3.8	59.6
	43.00	14	2.6	3.2	62.8
	44.00	29	5.3	6.5	69.3
	45.00	13	2.4	2.9	72.2
	46.00	29	5.3	6.5	78.8
	47.00	23	4.2	5.2	84.0
	48.00	20	3.6	4.5	88.5
	49.00	25	4.6	5.6	94.1
	50.00	26	4.7	5.9	100.0
	Total	443	80.8	100.0	
Perdidos	Sistema	105	19.2		
Total		548	100.0		

PRI Norma y exigencia Rígida Paterna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10.00	6	1.1	1.3	1.3
	11.00	1	.2	.2	1.6
	12.00	1	.2	.2	1.8
	13.00	1	.2	.2	2.0
	14.00	3	.5	.7	2.7
	15.00	4	.7	.9	3.6
	16.00	6	1.1	1.3	4.9
	17.00	5	.9	1.1	6.0
	18.00	11	2.0	2.5	8.5
	19.00	9	1.6	2.0	10.5
Válidos	20.00	9	1.6	2.0	12.5
	21.00	9	1.6	2.0	14.5
	22.00	20	3.6	4.5	19.0
	23.00	20	3.6	4.5	23.4
	24.00	31	5.7	6.9	30.4
	25.00	28	5.1	6.3	36.6
	26.00	30	5.5	6.7	43.3
	27.00	26	4.7	5.8	49.1
	28.00	24	4.4	5.4	54.5
	29.00	23	4.2	5.1	59.6
	30.00	27	4.9	6.0	65.6

	31.00	19	3.5	4.2	69.9
	32.00	22	4.0	4.9	74.8
	33.00	19	3.5	4.2	79.0
	34.00	16	2.9	3.6	82.6
	35.00	15	2.7	3.3	85.9
	36.00	13	2.4	2.9	88.8
	37.00	14	2.6	3.1	92.0
	38.00	5	.9	1.1	93.1
	39.00	7	1.3	1.6	94.6
	40.00	9	1.6	2.0	96.7
	41.00	1	.2	.2	96.9
	42.00	4	.7	.9	97.8
	43.00	4	.7	.9	98.7
	44.00	1	.2	.2	98.9
	45.00	1	.2	.2	99.1
	46.00	2	.4	.4	99.6
	50.00	2	.4	.4	100.0
	Total	448	81.8	100.0	
Perdidos	Sistema	100	18.2		
Total		548	100.0		

PIN Norma y exigencia Indulgente Paterna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	8.00	18	3.3	3.9	3.9
	9.00	18	3.3	3.9	7.9
	10.00	37	6.8	8.1	16.0
	11.00	39	7.1	8.5	24.5
	12.00	43	7.8	9.4	33.9
	13.00	43	7.8	9.4	43.3
	14.00	41	7.5	9.0	52.3
	15.00	41	7.5	9.0	61.3
	16.00	35	6.4	7.7	68.9
	17.00	32	5.8	7.0	75.9
	18.00	24	4.4	5.3	81.2
Válidos	19.00	21	3.8	4.6	85.8
	20.00	17	3.1	3.7	89.5
	21.00	15	2.7	3.3	92.8
	22.00	8	1.5	1.8	94.5
	23.00	4	.7	.9	95.4
	24.00	6	1.1	1.3	96.7
	25.00	7	1.3	1.5	98.2
	26.00	1	.2	.2	98.5
	27.00	1	.2	.2	98.7
	29.00	3	.5	.7	99.3
	30.00	1	.2	.2	99.6
	31.00	1	.2	.2	99.8

	33.00	1	.2	.2	100.0
	Total	457	83.4	100.0	
Perdidos	Sistema	91	16.6		
Total		548	100.0		

MIC Norma y exigencia Inductiva Materna

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10.00	1	.2	.2	.2
	11.00	1	.2	.2	.4
	12.00	1	.2	.2	.6
	13.00	1	.2	.2	.8
	14.00	1	.2	.2	1.0
	16.00	1	.2	.2	1.2
	17.00	1	.2	.2	1.4
	18.00	2	.4	.4	1.8
	19.00	1	.2	.2	2.0
	21.00	1	.2	.2	2.3
	22.00	2	.4	.4	2.7
	23.00	1	.2	.2	2.9
	24.00	1	.2	.2	3.1
	25.00	3	.5	.6	3.7
	26.00	9	1.6	1.8	5.5
	27.00	13	2.4	2.7	8.2
	28.00	1	.2	.2	8.4
	29.00	5	.9	1.0	9.4
	30.00	12	2.2	2.5	11.9
Válidos	31.00	9	1.6	1.8	13.7
	32.00	18	3.3	3.7	17.4
	33.00	19	3.5	3.9	21.3
	34.00	17	3.1	3.5	24.8
	35.00	17	3.1	3.5	28.3
	36.00	8	1.5	1.6	29.9
	37.00	18	3.3	3.7	33.6
	38.00	23	4.2	4.7	38.3
	39.00	23	4.2	4.7	43.0
	40.00	16	2.9	3.3	46.3
	41.00	19	3.5	3.9	50.2
	42.00	23	4.2	4.7	54.9
	43.00	27	4.9	5.5	60.5
	44.00	20	3.6	4.1	64.5
	45.00	36	6.6	7.4	71.9
	46.00	30	5.5	6.1	78.1
	47.00	30	5.5	6.1	84.2
	48.00	24	4.4	4.9	89.1
	49.00	21	3.8	4.3	93.4
	50.00	32	5.8	6.6	100.0

	Total	488	89.1	100.0	
Perdidos	Sistema	60	10.9		
Total		548	100.0		

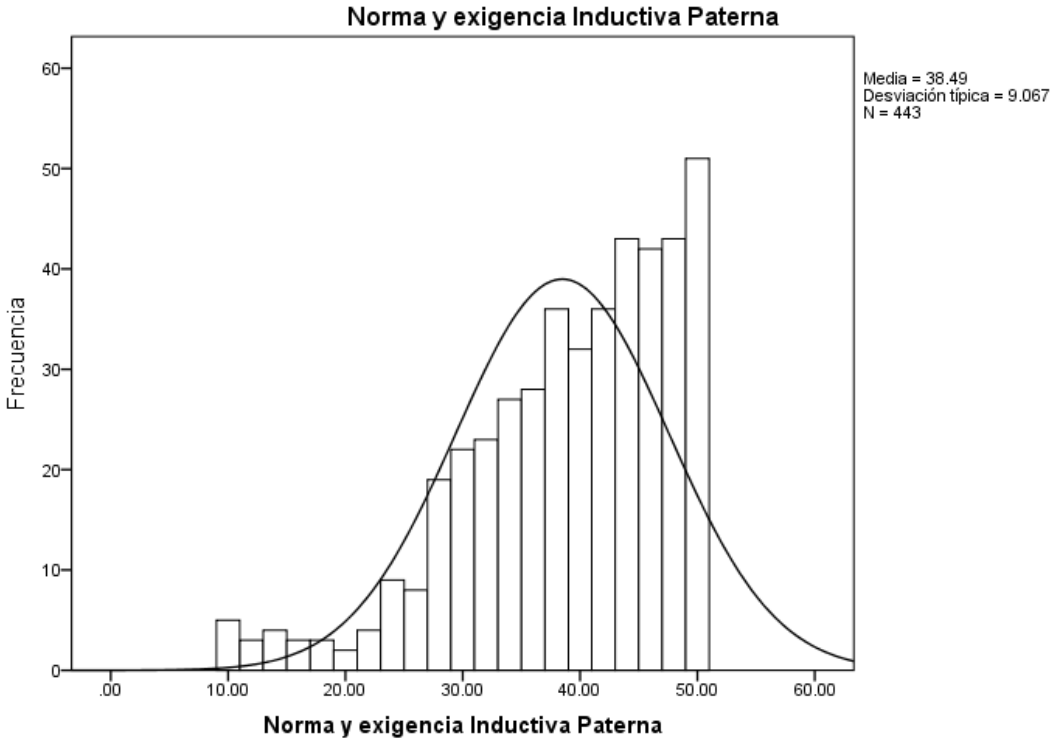
MRI Norma y exigencia Rígida Materna

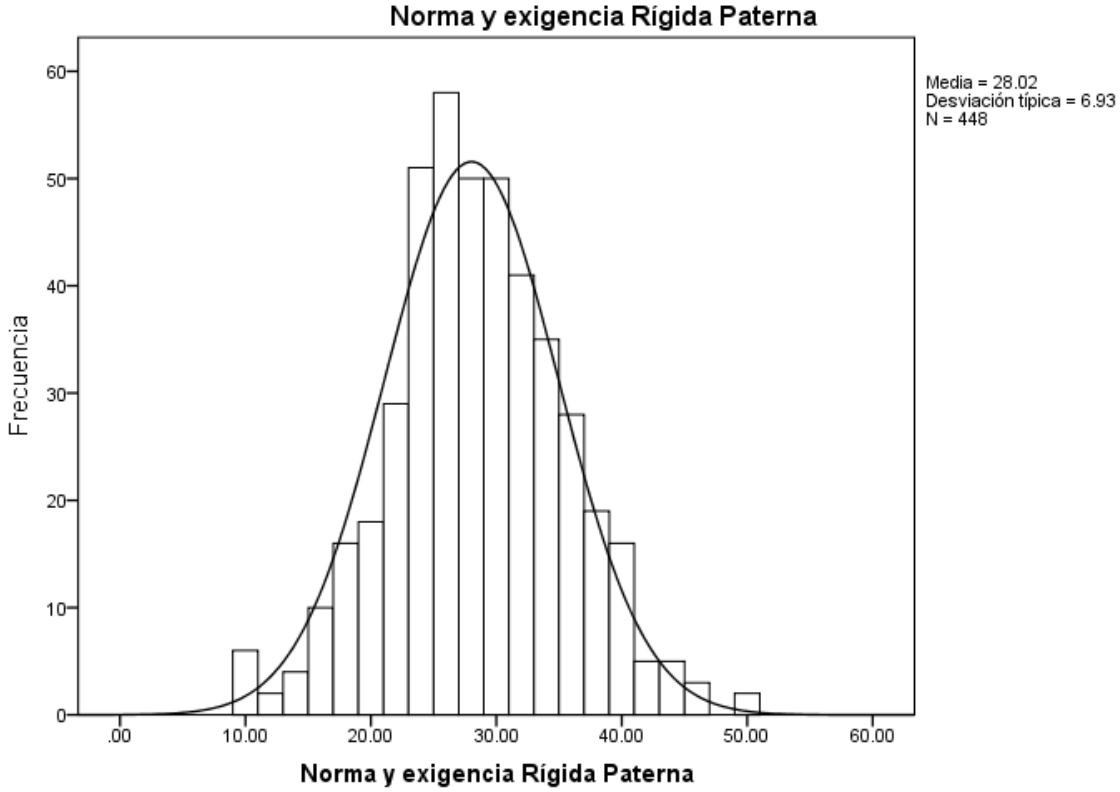
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10.00	2	.4	.4	.4
	13.00	1	.2	.2	.6
	14.00	3	.5	.6	1.2
	16.00	4	.7	.8	2.1
	17.00	7	1.3	1.4	3.5
	18.00	9	1.6	1.8	5.3
	19.00	8	1.5	1.6	7.0
	20.00	4	.7	.8	7.8
	21.00	12	2.2	2.5	10.3
	22.00	17	3.1	3.5	13.8
	23.00	15	2.7	3.1	16.8
	24.00	20	3.6	4.1	20.9
	25.00	31	5.7	6.4	27.3
	26.00	22	4.0	4.5	31.8
	27.00	29	5.3	6.0	37.8
	28.00	35	6.4	7.2	45.0
	29.00	27	4.9	5.5	50.5
	30.00	23	4.2	4.7	55.2
Válidos	31.00	28	5.1	5.7	61.0
	32.00	15	2.7	3.1	64.1
	33.00	34	6.2	7.0	71.0
	34.00	21	3.8	4.3	75.4
	35.00	25	4.6	5.1	80.5
	36.00	12	2.2	2.5	83.0
	37.00	14	2.6	2.9	85.8
	38.00	17	3.1	3.5	89.3
	39.00	13	2.4	2.7	92.0
	40.00	13	2.4	2.7	94.7
	41.00	6	1.1	1.2	95.9
	42.00	4	.7	.8	96.7
	43.00	2	.4	.4	97.1
	44.00	5	.9	1.0	98.2
	45.00	3	.5	.6	98.8
	47.00	1	.2	.2	99.0
	48.00	3	.5	.6	99.6
	50.00	2	.4	.4	100.0
	Total	487	88.9	100.0	
Perdidos	Sistema	61	11.1		
Total		548	100.0		

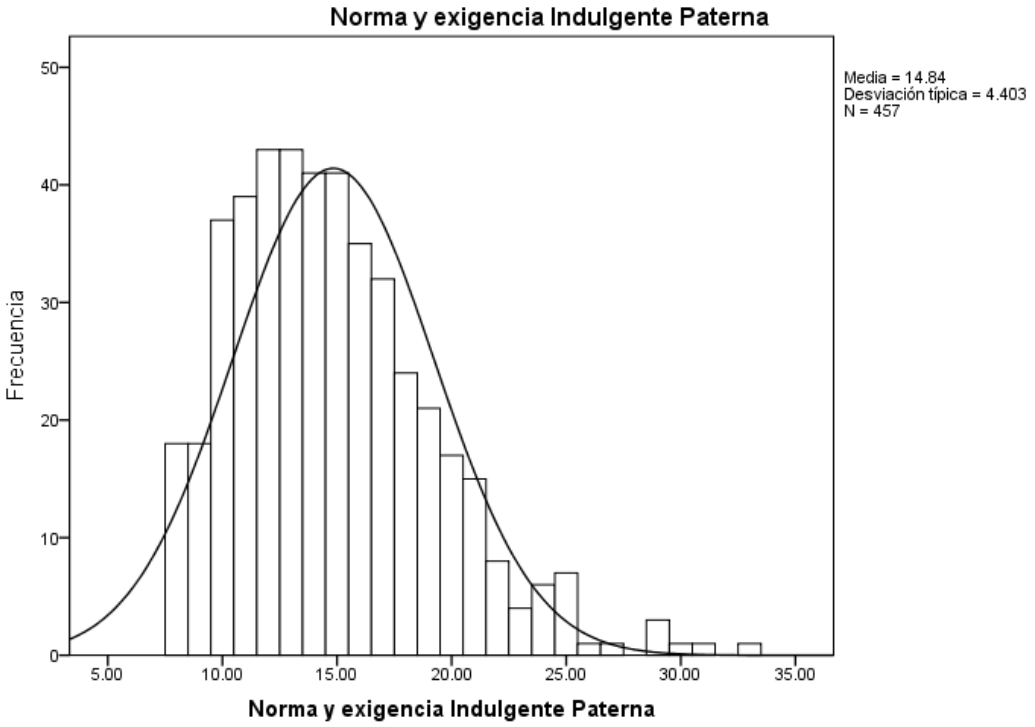
MIN Norma y exigencia Indulgente Materna

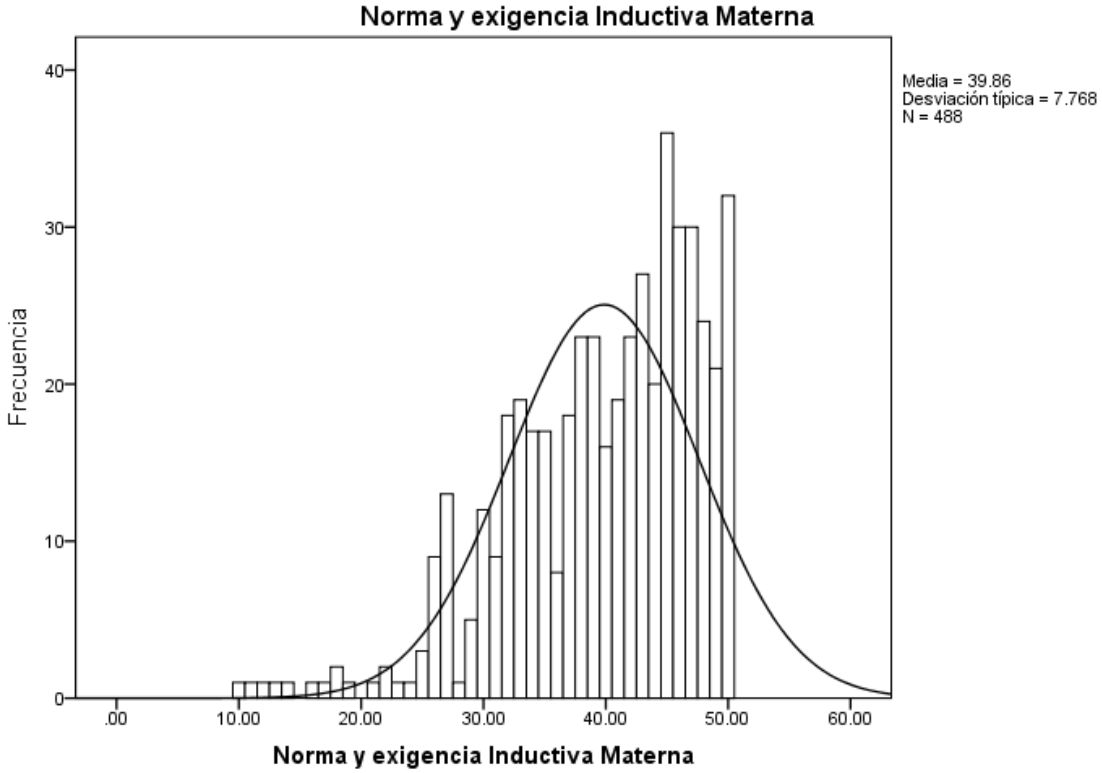
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8.00	17	3.1	3.4	3.4
	9.00	24	4.4	4.8	8.2
	10.00	34	6.2	6.8	14.9
	11.00	35	6.4	7.0	21.9
	12.00	49	8.9	9.8	31.7
	13.00	46	8.4	9.2	40.8
	14.00	45	8.2	9.0	49.8
	15.00	58	10.6	11.6	61.4
	16.00	24	4.4	4.8	66.1
	17.00	37	6.8	7.4	73.5
	18.00	33	6.0	6.6	80.1
	19.00	29	5.3	5.8	85.9
	20.00	9	1.6	1.8	87.6
	21.00	17	3.1	3.4	91.0
	22.00	14	2.6	2.8	93.8
	23.00	6	1.1	1.2	95.0
	24.00	4	.7	.8	95.8
	25.00	6	1.1	1.2	97.0
	26.00	2	.4	.4	97.4
	27.00	4	.7	.8	98.2
	28.00	2	.4	.4	98.6
	29.00	2	.4	.4	99.0
	30.00	1	.2	.2	99.2
	33.00	1	.2	.2	99.4
	34.00	1	.2	.2	99.6
	36.00	2	.4	.4	100.0
	Total	502	91.6	100.0	
Perdidos	Sistema	46	8.4		
Total		548	100.0		

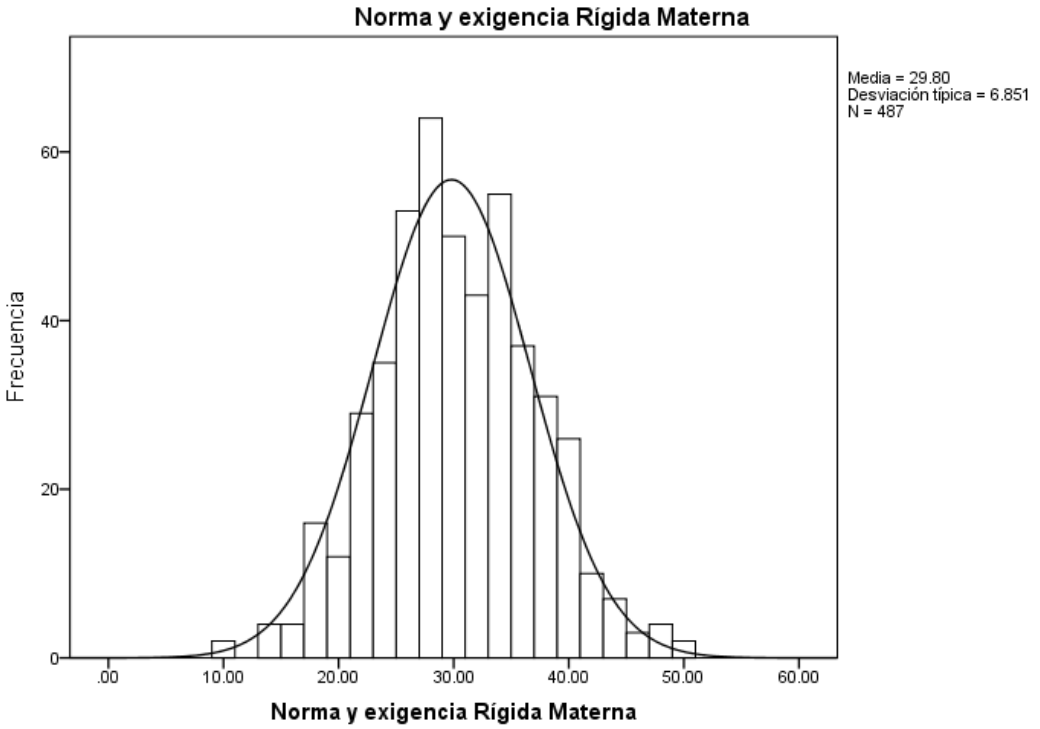
Histograma

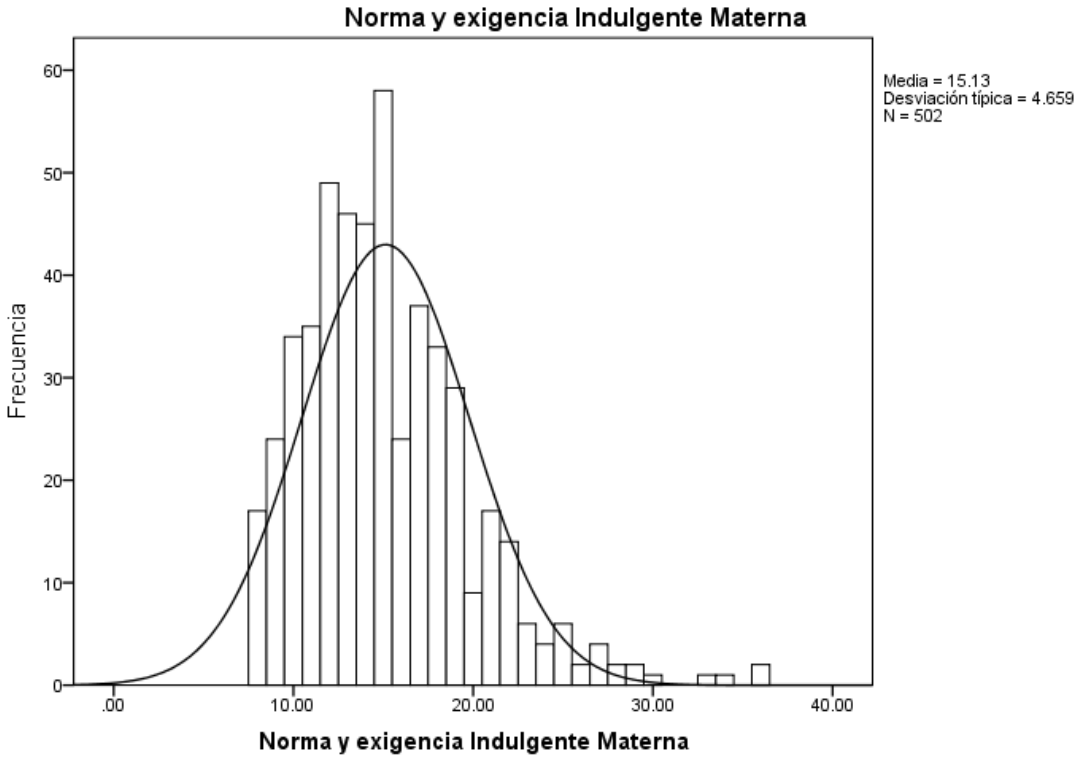

Norma y exigencia Inductiva Paterna
Media = 38.49
Desviación típica = 9.067
N = 443
Frecuencia
0
10
20
30
40
50
60
.00
10.00
20.00
30.00
40.00
50.00
60.00
Norma y exigencia Inductiva Paterna


Norma y exigencia Rígida Paterna
Media = 28.02
Desviación típica = 6.93
N = 448
Frecuencia
0
10
20
30
40
50
60
.00
10.00
20.00
30.00
40.00
50.00
60.00
Norma y exigencia Rígida Paterna


Norma y exigencia Indulgente Paterna
Media = 14.84
Desviación típica = 4.403
N = 457
Frecuencia
50
40
30
20
10
0
5.00
10.00
15.00
20.00
25.00
30.00
35.00
Norma y exigencia Indulgente Paterna


Norma y exigencia Inductiva Materna
Media = 39.86
Desviación típica = 7.768
N = 488
Frecuencia
40
30
20
10
0
.00
10.00
20.00
30.00
40.00
50.00
60.00
Norma y exigencia Inductiva Materna


Norma y exigencia Rígida Materna
Media = 29.80
Desviación típica = 6.851
N = 487
Frecuencia
0
20
40
60
.00
10.00
20.00
30.00
40.00
50.00
60.00
Norma y exigencia Rígida Materna


Norma y exigencia Indulgente Materna
Media = 15.13
Desviación típica = 4.659
N = 502
Frecuencia
0
10
20
30
40
50
60
.00
10.00
20.00
30.00
40.00
Norma y exigencia Indulgente Materna

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.
PIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	3.78	1.312
PIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	3.85	1.284
PIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	4.12	1.187
PIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	3.60	1.340
PIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	3.91	1.298
PIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	3.76	1.416
PIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	4.11	1.184
PIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	3.99	1.092
PIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	3.55	1.388
PIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	3.70	1.348
PIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.30	.767
PIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.70	1.003
PIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.27	.745
PIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	2.65	1.263
PIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.68	.933
PIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	2.47	.986
PIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.72	1.064
PIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	2.12	1.101
PRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	2.86	1.386
PRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	3.44	1.296
PRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	3.86	1.310
PRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	2.17	1.199
PRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	3.07	1.401
PRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	2.19	1.152
PRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	3.19	1.309
PRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	2.22	1.254
PRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	2.79	1.522
PRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	2.32	1.234

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.
MIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	3.90	1.171
MIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	4.05	1.131
MIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	4.34	.981
MIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	3.80	1.232
MIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	4.08	1.171
MIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	3.87	1.286
MIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	4.25	1.061
MIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	4.16	.987
MIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	3.61	1.308
MIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	3.92	1.204
MIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.30	.758
MIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.73	1.098
MIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.30	.828
MIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	2.69	1.299
MIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.70	.941
MIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	2.51	.973
MIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.76	1.112
MIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	2.17	1.095
MRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	2.96	1.400
MRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	3.44	1.293
MRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	4.00	1.227
MRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	2.43	1.273
MRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	3.19	1.363
MRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	2.47	1.269
MRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	3.53	1.250
MRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	2.47	1.337
MRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	2.91	1.513
MRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	2.43	1.282

RESULTADOS DESCRIPTIVOS ESTILOS PARENTALES

(INDUCTIVO, RÍGIDO, INDULGENTE)

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Esta-dístico	Esta-dístico	Esta-dístico	Esta-dístico	Esta-dístico	Esta-dístico	Error tí-pico	Esta-dístico	Error tí-pico
Estilo Padre In-ductivo	503	1,00	45,00	33,5606	9,10889	-1,119	,109	1,223	,217
Estilo Padre rí-gido	502	1,00	50,00	29,0279	7,55018	-,549	,109	,952	,218
Estilo Padre in-dulgente	503	1,00	33,00	14,5547	4,58915	,588	,109	1,092	,217
Estilo madre in-ductivo	538	3,00	45,00	35,2379	7,56075	-1,182	,105	1,930	,210
Estilo madre rí-gido	538	3,00	50,00	29,2472	7,31037	-,192	,105	,457	,210
Estilo madre in-dulgente	537	2,00	36,00	14,9311	4,70480	,998	,105	2,001	,210
Estilo padre crí-tico	510	2,00	43,00	25,1922	4,33226	-,610	,108	5,090	,216
Estilo padre afectuoso	507	1,00	50,00	35,6923	10,39307	-,726	,108	-,131	,217
Etilo madre afectuosa	542	7,00	50,00	40,1365	8,07885	-1,074	,105	1,041	,209
Estilo madre crí-tica	542	1,00	50,00	26,1550	4,22933	,655	,105	5,017	,209
N válido (según lista)	494								

RESULTADOS DESCRIPTIVOS CREATIVIDAD

Estadísticos

	FFAV Fluidez y Flexibilidad Aplicada y Verbal	FFVM Fluidez y Flexibilidad Viso-Motora	ORG Originali-dad

N	Válidos	546	547	547
	Perdidos	2	1	1
Media		18.5476	7.7404	2.0548
Mediana		19.0000	8.0000	.0000
Desv. típ.		3.10586	.99554	2.63338
Asimetría		-1.281	-5.867	.916
Error típ. de asimetría		.105	.104	.104
Curtosis		4.783	39.790	-.295
Error típ. de curtosis		.209	.209	.209

Tabla de frecuencia

FFAV Fluidez y Flexibilidad Aplicada y Verbal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	.00	2	.4	.4	.4
	6.00	1	.2	.2	.5
	7.00	2	.4	.4	.9
	9.00	1	.2	.2	1.1
	10.00	2	.4	.4	1.5
	11.00	1	.2	.2	1.6
	12.00	9	1.6	1.6	3.3
	13.00	10	1.8	1.8	5.1
	14.00	18	3.3	3.3	8.4
	15.00	28	5.1	5.1	13.6
	16.00	40	7.3	7.3	20.9
	17.00	58	10.6	10.6	31.5
	18.00	77	14.1	14.1	45.6
	19.00	86	15.7	15.8	61.4
	20.00	58	10.6	10.6	72.0
	21.00	67	12.2	12.3	84.2
	22.00	50	9.1	9.2	93.4
	23.00	20	3.6	3.7	97.1
	24.00	16	2.9	2.9	100.0
	Total	546	99.6	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.4		
Total		548	100.0		

FFVM Fluidez y Flexibilidad Viso-Motora

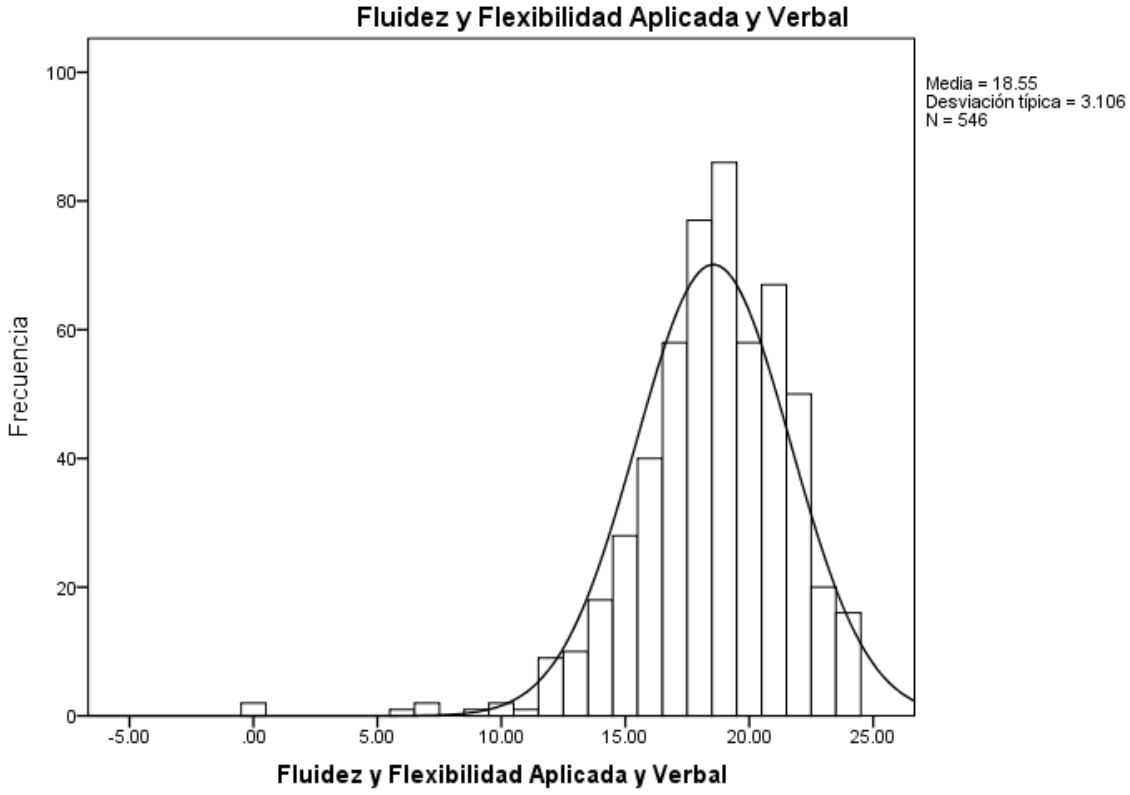
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	.00	6	1.1	1.1	1.1
	3.00	1	.2	.2	1.3
	4.00	1	.2	.2	1.5
	5.00	5	.9	.9	2.4

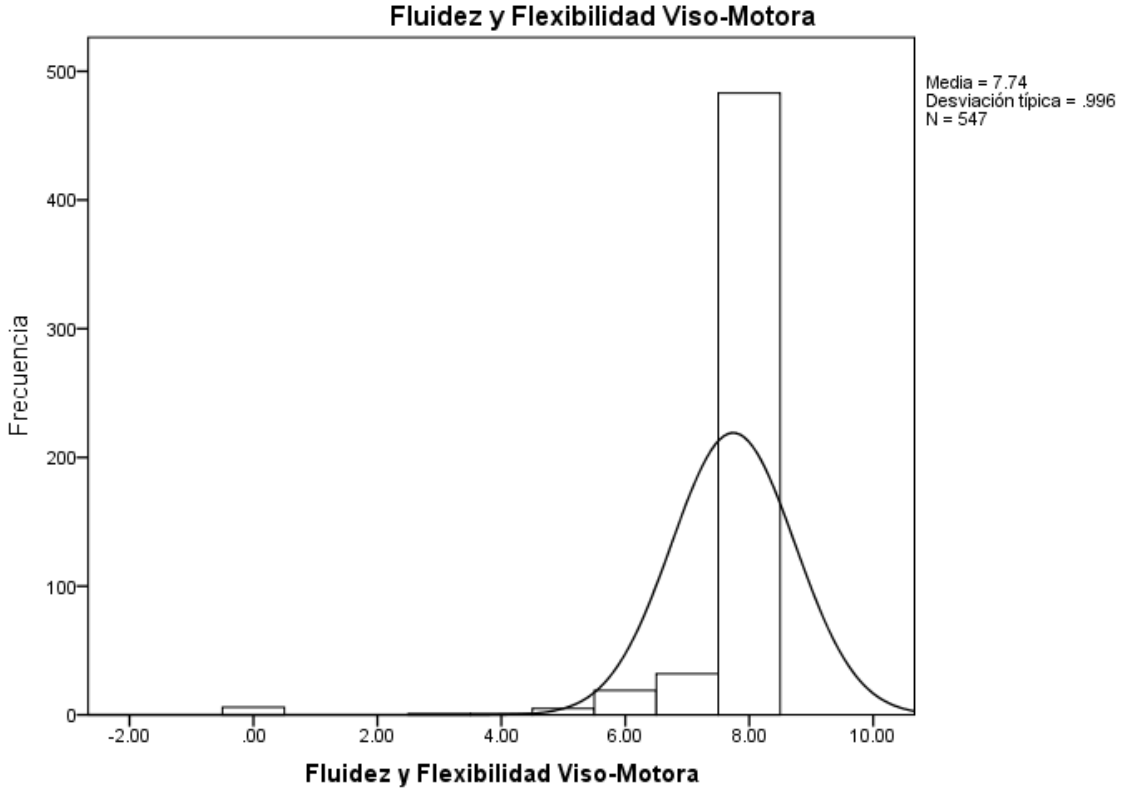
	6.00	19	3.5	3.5	5.9
	7.00	32	5.8	5.9	11.7
	8.00	483	88.1	88.3	100.0
	Total	547	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		548	100.0		

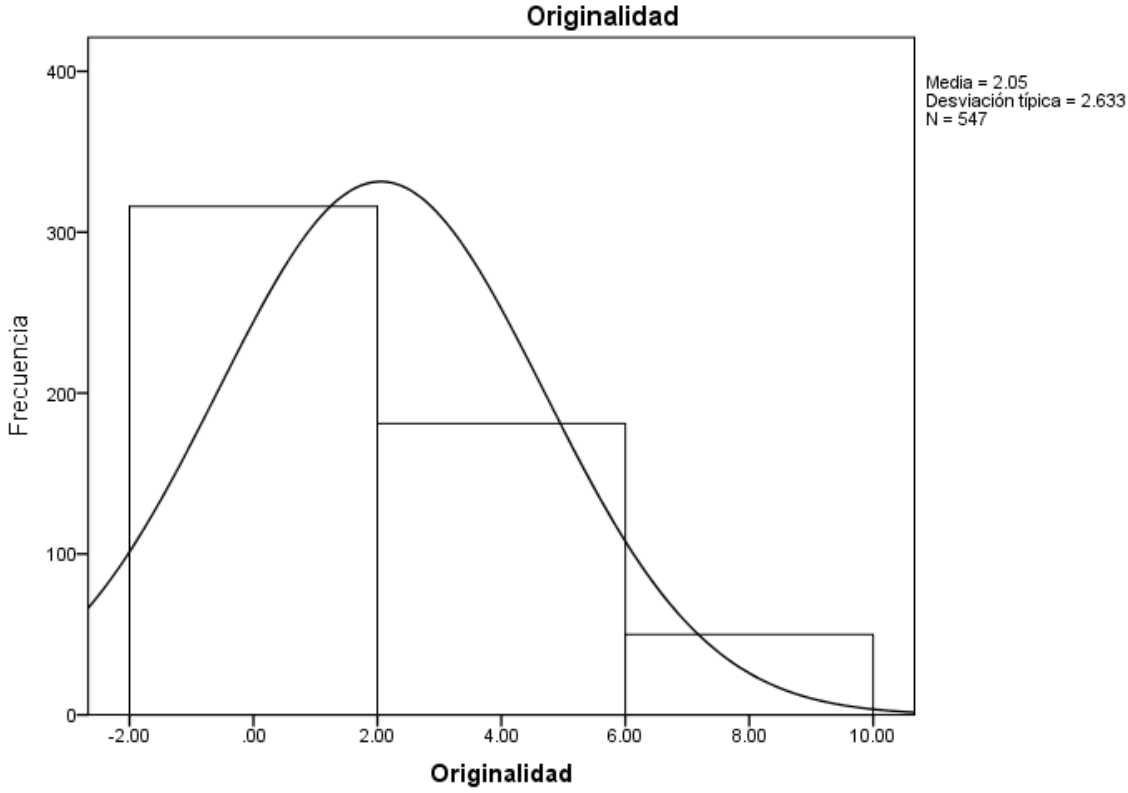
ORG Originalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	.00	316	57.7	57.8	57.8
	4.00	181	33.0	33.1	90.9
	8.00	50	9.1	9.1	100.0
	Total	547	99.8	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.2		
Total		548	100.0		

Histogramas




Fluidez y Flexibilidad Viso-Motora
Media = 7.74
Desviación típica = .996
N = 547
Frecuencia
500
400
300
200
100
0
-2.00
.00
2.00
4.00
6.00
8.00
10.00
Fluidez y Flexibilidad Viso-Motora


Originalidad
Media = 2.05
Desviación típica = 2.633
N = 547
Frecuencia
400
300
200
100
0
-2.00
.00
2.00
4.00
6.00
8.00
10.00
Originalidad

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. típ.
FeCA Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	7.34	1.120
FuCA Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	4.73	1.789
FuVM Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.	3.91	.474
FeVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	3.91	.427
FeVM Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo	3.83	.622
FuVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.	2.58	.862
OrVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	1.17	1.821
OrVM Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	.88	1.662

RESULTADOS DESCRIPTIVOS VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

ESCALAS ESTILOS PARENTALES DE CONDUCTA: EA-H Y ENE-H

ESCALA CREATIVIDAD MULTIFACTORIAL: EMUC

ESCALA EA-H PADRE (Afecto-comunicación y Crítica-rechazo)
A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.948
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4417.233
	gl	190
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PCR1 1. Me acepta tal como soy	1.000	.561
PAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	1.000	.595
PCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	1.000	.408
PAC4 4. Me pone atención	1.000	.601
PCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.000	.483
PAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	1.000	.596
PCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.000	.205
PAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	1.000	.568
PAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	1.000	.493
PCR10 10. Lo que hago le parece mal	1.000	.452
PAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	1.000	.711

PCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.000	.269
PCR13 13. Sé que confía en mí	1.000	.576
PAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	1.000	.633
PCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.000	.515
PCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	1.000	.480
PCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	1.000	.475
PAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	1.000	.550
PAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	1.000	.699
PAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	1.000	.705

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8.675	43.374	43.374	7.039	35.197	35.197
2	1.900	9.502	52.876	3.536	17.680	52.876
3	.972	4.859	57.735			
4	.866	4.332	62.067			
5	.860	4.302	66.369			
6	.754	3.768	70.137			
19	.254	1.270	98.843			
20	.231	1.157	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente	
	1	2
PAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	**.820**	-.181
PAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	**.798**	-.251
PAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	**.782**	-.317
PAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	**.775**	-.180
PAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	**.760**	-.137
PAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	**.740**	-.218
PAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	**.736**	
PAC4 4. Me pone atención	**.728**	-.266
PAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	**.709**	-.254
PAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	**.702**	
PCR13 13. Sé que confía en mí	.650	**-.392**
PCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	.607	**-.333**
PCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	-.155	**.701**
PCR10 10. Lo que hago le parece mal	-.174	**.649**
PCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	-.125	**.626**
PCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	-.288	**.626**
PCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	-.320	**.617**
PCR1 1. Me acepta tal como soy	.519	**-.541**
PCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	-.112	**.506**
PCR7 7. Lo pongo nervioso/a.		**.453**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	.871	-.491
2	.491	.871

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ESCALA EA-H MADRE (Afecto-comunicación y Crítica-rechazo)

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.921
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3514.774
	gl	190
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
MCR1 1. Me acepta tal como soy	1.000	.444
MAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	1.000	.575
MCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	1.000	.367
MAC4 4. Me pone atención	1.000	.418
MCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	1.000	.338
MAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	1.000	.487
MCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	1.000	.300
MAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	1.000	.504
MAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	1.000	.418
MCR10 10. Lo que hago le parece mal	1.000	.405
MAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	1.000	.558
MCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	1.000	.344
MCR13 13. Sé que confía en mí	1.000	.502
MAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	1.000	.572
MCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	1.000	.586
MCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	1.000	.410
MCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	1.000	.381
MAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	1.000	.419
MAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	1.000	.567
MAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	1.000	.589

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.455	37.277	37.277	5.886	29.430	29.430
2	1.731	8.654	45.931	3.300	16.500	45.931
3	1.005	5.025	50.956			
4	.925	4.627	55.583			
5	.889	4.443	60.027			
19	.300	1.502	98.797			
20	.241	1.203	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente	
	1	2
MAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	**.743**	-.141
MAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	**.726**	-.248
MAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	**.725**	-.222
MAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	**.695**	-.290
MAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	**.686**	-.295
MAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	**.683**	-.145
MAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	**.680**	-.205
MAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	**.642**	
MAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	**.634**	-.133
MAC4 4. Me pone atención	**.632**	-.136
MCR13 13. Sé que confía en mí	.607	**-.366**
MCR1 1. Me acepta tal como soy	.495	**-.446**
MCR16 16. Está contento/a de tenerme como hijo/a	.489	**-.414**
MCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	-.119	**.757**
MCR10 10. Lo que hago le parece mal	-.180	**.611**
MCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa		**.585**
MCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	-.241	**.556**
MCR7 7. Lo pongo nervioso/a.		**.547**
MCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	-.283	**.508**
MCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	-.382	**.485**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2
1	.852	-.524
2	.524	.852

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.864
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3196.925
	gl	378
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	1.000	.527
PRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	1.000	.380
PIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	1.000	.360
PRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	1.000	.348
PIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.000	.308
PIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	1.000	.551
PIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	1.000	.367
PIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	1.000	.562
PRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	1.000	.290
PIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.000	.275
PIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	1.000	.661
PRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	1.000	.371
PIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.000	.401
PIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	1.000	.651
PRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	1.000	.386
PIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.000	.332
PIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	1.000	.616
PRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	1.000	.385
PIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	1.000	.534
PRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	1.000	.346
PIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	1.000	.281
PIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	1.000	.479
PRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	1.000	.302

PIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.000	.392
PRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	1.000	.138
PIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	1.000	.516
PRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	1.000	.334
PIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	1.000	.325

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.704	20.370	20.370	5.655	20.196	20.196
2	3.100	11.070	31.440	3.092	11.042	31.238
3	2.612	9.328	40.768	2.668	9.530	40.768
4	1.236	4.415	45.182			
5	1.075	3.838	49.020			
6	1.048	3.741	52.762			
7	.946	3.378	56.140			
27	.302	1.078	99.012			
28	.277	.988	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente		
	1	2	3
PIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	**.793**	.177	
PIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	**.785**	.159	
PIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	**.784**		
PIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	**.731**	.159	
PIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	**.719**	-.145	.113
PIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	**.715**		
PIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	**.712**	-.140	
PIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	**.697**	.177	-.127
PIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	**.670**	-.167	
PIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	**.439**	.360	
PRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	.139	**.591**	
PRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella		**.579**	
PRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	.106	**.578**	
PRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	.233	**.576**	
PRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	-.226	**.572**	
PRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer		**.524**	-.119
PRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	.318	**.517**	-.127
PRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	-.214	**.475**	.251
PRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	-.137	**.426**	.319
PRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	.166	**.247**	.222
PIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera			**.624**

PIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir		.163	**.604**
PIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	.170		**.574**
PIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	.178	-.143	**.561**
PIN5 5. Si desobedezco no pasa nada			**.548**
PIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	-.237		**.524**
PIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	-.173	.180	**.461**
PIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	.322		**.420**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	.991	.135	.016
2	-.133	.932	.338
3	.031	-.337	.941

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

A. factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.846
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3367.539
	gl	378
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
MIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	1.000	.483
MRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	1.000	.469
MIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	1.000	.288
MRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	1.000	.359
MIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	1.000	.367
MIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	1.000	.482
MIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	1.000	.455
MIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	1.000	.506
MRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	1.000	.345
MIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	1.000	.297
MIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	1.000	.649
MRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	1.000	.339
MIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	1.000	.371

MIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	1.000	.604
MRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	1.000	.328
MIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	1.000	.346
MIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	1.000	.568
MRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	1.000	.334
MIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	1.000	.509
MRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	1.000	.296
MIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	1.000	.327
MIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	1.000	.440
MRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	1.000	.237
MIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	1.000	.446
MRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	1.000	.094
MIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	1.000	.484
MRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	1.000	.401
MIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	1.000	.250

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5.281	18.862	18.862	5.231	18.683	18.683
2	3.079	10.997	29.859	3.093	11.045	29.728
3	2.715	9.695	39.554	2.751	9.826	39.554
4	1.255	4.483	44.038			
5	1.095	3.909	47.947			
6	1.044	3.727	51.673			
7	.992	3.542	55.216			
27	.330	1.178	99.039			
28	.269	.961	100.000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente		
	1	2	3
MIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	**.790**	.128	
MIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	**.757**	.160	
MIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	**.751**		
MIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	**.705**		
MIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	**.695**		
MIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	**.678**	.204	
MIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	**.676**	-.142	
MIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	**.631**	-.281	
MIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	**.629**	-.196	
MRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	-.133	**.579**	
MRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	-.368	**.574**	
MRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer		**.570**	-.120
MRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	.123	**.560**	-.103
MRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón		**.542**	

MRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	.206	**.518**	-.132
MRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	-.359	**.510**	.114
MRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	.300	**.487**	
MRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	-.127	**.426**	.199
MIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	**.335**	.370	
MRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo		**.276**	.134
MIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera			**.667**
MIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	.109	-.148	**.649**
MIN5 5. Si desobedezco no pasa nada			**.601**
MIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	-.143	.128	**.578**
MIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	-.186		**.550**
MIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	.174		**.507**
MIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	.258	-.112	**.498**
MIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	-.208	.194	**.464**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	.990	-.100	-.102
2	.082	.983	-.164
3	.117	.154	.981

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Análisis de fiabilidad

Escala: PCR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.825	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PCR1R	15.9236	33.756	.646	.798

PCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	15.1070	33.684	.462	.815
PCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	15.9454	34.634	.547	.806
PCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	15.7969	36.438	.305	.829
PCR10 10. Lo que hago le parece mal	15.2336	33.501	.548	.805
PCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	16.1463	36.909	.366	.822
PCR13R	15.4760	31.646	.593	.800
PCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	15.9389	33.852	.568	.803
PCR16R	16.0087	35.085	.508	.810
PCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	15.2948	29.845	.611	.799

Análisis de fiabilidad

Escala: PAC

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.928	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	32.40	86.138	.732	.920
PAC4 4. Me pone atención	31.80	88.790	.696	.922
PAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	32.39	86.145	.725	.920
PAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	31.90	88.211	.690	.922
PAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	32.78	88.178	.606	.926
PAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	32.31	82.556	.782	.917
PAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	32.48	85.952	.746	.919

PAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	32.34	87.555	.664	.923
PAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	31.71	86.686	.773	.918
PAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	32.39	83.582	.793	.916

Análisis de fiabilidad

Escala: MCR

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.800	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MCR1R	15.9818	31.896	.529	.781
MCR3 3. Se enoja conmigo por cualquier cosa que hago	14.9352	29.777	.466	.783
MCR5 5. Siento que soy un estorbo para él/ella	15.8806	31.172	.459	.784
MCR7 7. Lo pongo nervioso/a.	15.5607	31.050	.345	.799
MCR10 10. Lo que hago le parece mal	15.1053	29.620	.515	.777
MCR12 12. Se disgusta cuando yo estoy en casa	16.0628	32.209	.400	.790
MCR13R	15.5425	29.186	.506	.778
MCR15 15. Aprovecha cualquier oportunidad para criticarme	15.7996	29.345	.577	.770
MCR16R	16.0425	31.728	.491	.783
MCR17 17. Le gustaría que fuera diferente	15.2045	26.905	.545	.776

Análisis de fiabilidad
Escala: MAC

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.889	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MAC2 2. Si tengo un problema puedo contárselo	36.39	51.368	.679	.874
MAC4 4. Me pone atención	35.96	55.940	.559	.882
MAC6 6. Habla conmigo de los temas que son importante para mí	36.47	52.234	.625	.878
MAC8 8. Es cariñoso/a conmigo	36.08	53.623	.639	.877
MAC9 9. Habla conmigo de lo que hago con mis amigos/as	36.82	53.499	.498	.888
MAC11 11. Me consuela cuando estoy triste	36.31	50.882	.666	.875
MAC14 14. Dedica tiempo a hablar conmigo	36.50	51.781	.685	.873
MAC18 18. Me muestra su afecto con detalles que me gustan	36.62	53.378	.559	.882
MAC19 19. Puedo contar con él/ella cuando lo necesito	35.94	53.484	.677	.875
MAC20 20. Me da confianza para que le cuente mis cosas	36.43	50.092	.698	.872

Análisis de fiabilidad

Escala: PIC

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.891	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	34.67	67.696	.608	.882
PIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	34.91	66.010	.643	.880
PIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	34.78	65.849	.671	.878
PIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	34.61	65.207	.759	.872
PIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	34.36	67.001	.718	.875
PIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	34.87	64.995	.719	.874
PIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	34.61	67.144	.625	.881
PIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	34.69	66.953	.583	.884
PIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	34.36	68.408	.636	.880
PIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	34.50	74.640	.342	.898

Análisis de fiabilidad

Escala: PRI

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.719	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento

PRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	25.87	40.481	.403	.693
PRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	25.25	37.747	.429	.688
PRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	25.73	41.184	.346	.702
PRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	25.15	38.330	.454	.684
PRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	24.57	39.494	.418	.690
PRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	24.15	39.765	.400	.693
PRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	24.94	38.702	.430	.688
PRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	25.86	42.019	.324	.705
PRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	24.83	42.680	.212	.723
PRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	25.80	40.801	.356	.700

Análisis de fiabilidad

Escala: PIN

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.678	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	12.38	15.192	.416	.636
PIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	13.11	15.251	.359	.650
PIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	12.73	14.404	.455	.625
PIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	13.54	16.959	.285	.666

PIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	13.16	15.478	.379	.645
PIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	13.57	16.829	.322	.659
PIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	12.20	14.854	.305	.671
PIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	13.17	15.216	.457	.628

Análisis de fiabilidad

Escala: MIC

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.863	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MIC1 1. Toma en cuenta las circunstancias antes de castigarme	35.96	49.194	.592	.849
MIC6 6. Antes de castigarme escuchas mis razones	36.27	48.709	.546	.853
MIC8 8. Me explica lo importante que son las reglas para la convivencia	35.94	48.481	.623	.846
MIC11 11. Me explica las razones por la que debo cumplir las reglas	35.83	47.783	.713	.839
MIC14 14. Me explica muy claro lo que se debe y no se debe hacer	35.53	50.044	.663	.844
MIC17 17. Razona y acuerda las reglas conmigo	36.05	47.681	.662	.842
MIC19 19. Me explica las consecuencias de no cumplir las reglas	35.81	49.155	.588	.849

MIC22 22. Si alguna vez se equivoca conmigo lo reconoce	36.01	49.320	.515	.856
MIC26 26. Me anima a hacer las cosas por mí mismo/a	35.62	50.224	.601	.848
MIC28 28. A medida que me hago mayor, me da más responsabilidades	35.70	55.635	.256	.872

Análisis de fiabilidad

Escala: MRI

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.696	10

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MRI2 2. Intenta controlar mi vida en todo momento	27.40	38.150	.458	.655
MRI4 4. Me dice que en casa manda él/ella	26.90	36.832	.425	.659
MRI9 9. Me pone castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer	27.36	39.043	.386	.667
MRI12 12. Me exige que cumpla las reglas aunque no las entienda	26.84	38.223	.392	.666
MRI15 15. Por encima de todo tengo que hacer lo que me dice, pase lo que pase	26.34	39.469	.354	.673
MRI18 18. Me exige respeto absoluto a su autoridad	25.80	40.626	.311	.680
MRI20 20. Me dice que los padres siempre tienen la razón	26.64	38.988	.353	.673
MRI23 23. Me trata como si fuera un/a niño/a pequeño/a	27.34	40.087	.320	.679
MRI25 25. Le disgusta que salga a la calle por temor a que me pase algo	26.26	42.941	.149	.706
MRI27 27. Me fastidia porque siempre está pendiente de mí	27.33	38.650	.391	.666

Análisis de fiabilidad

Escala: MIN

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.701	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MIN3 3. Me dice que sí a todo lo que le pido	12.64	17.950	.348	.681
MIN5 5. Si desobedezco no pasa nada	13.35	16.473	.436	.661
MIN7 7. Me da libertad total para hacer lo que yo quiera	12.96	16.162	.491	.648
MIN10 10. Llorando y enojándome, consigo siempre lo que quiero	13.84	19.051	.316	.688
MIN13 13. Aunque sabe que a veces desobedezco, finge que no se da cuenta con tal de no discutir	13.41	16.901	.403	.669
MIN16 16. Le da igual que obedezca o desobedezca	13.83	18.504	.360	.680
MIN21 21. Está de acuerdo que haga lo que me gusta en todo momento	12.43	16.485	.337	.691
MIN24 24. Con tal de que sea feliz, me deja que yo haga lo que quiera	13.42	17.082	.474	.655

ESCALA EMUC

A.Factorial

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.634
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	798.890
	gl	36
	Sig.	.000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
FluV Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.	1.000	.749

FleV Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo	1.000	.730
OriV Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	1.000	.149
FluC Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	1.000	.818
FleC Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	1.000	.640
OriC Originalidad Aplicada	1.000	.673
FluVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.	1.000	.534
FleVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	1.000	.324
OriVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	1.000	.434

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.390	26.560	26.560	2.390	26.560	26.560	2.153	23.927	23.927
2	1.563	17.362	43.922	1.563	17.362	43.922	1.590	17.665	41.592
3	1.098	12.199	56.121	1.098	12.199	56.121	1.308	14.529	56.121
4	1.038	11.528	67.649						
5	.843	9.364	77.013						
6	.800	8.893	85.906						
7	.545	6.057	91.963						
8	.444	4.934	96.897						
9	.279	3.103	100.000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados[a]

	Componente		
	1	2	3
FluC Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	**.888**		.154
OriC Originalidad Aplicada	**.818**		
FleC Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	**.793**		.105
FluV Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.		**.864**	
FleV Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo		**.852**	
OriV Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	.173	**.307**	.159
FluVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.			**.725**
OriVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	.175		**.629**
FleVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.			**.563**

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Análisis de fiabilidad
Escala: VM

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.228	3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FluV Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.	.257	.127
FleV Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo	.228	.084
OriV Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	.119	.673

Análisis de fiabilidad

Escala: CA

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.748	3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FluC Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	.729	.478
FleC Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	.574	.760
OriC Originalidad Aplicada	.618	.705

Análisis de fiabilidad

Escala: Ve

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.245	3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FluVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.	.211	.074
FleVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	.134	.260
OriVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	.209	.165

Análisis de fiabilidad

Escala: Creatividad

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.560	8

Estadísticos total-elemento

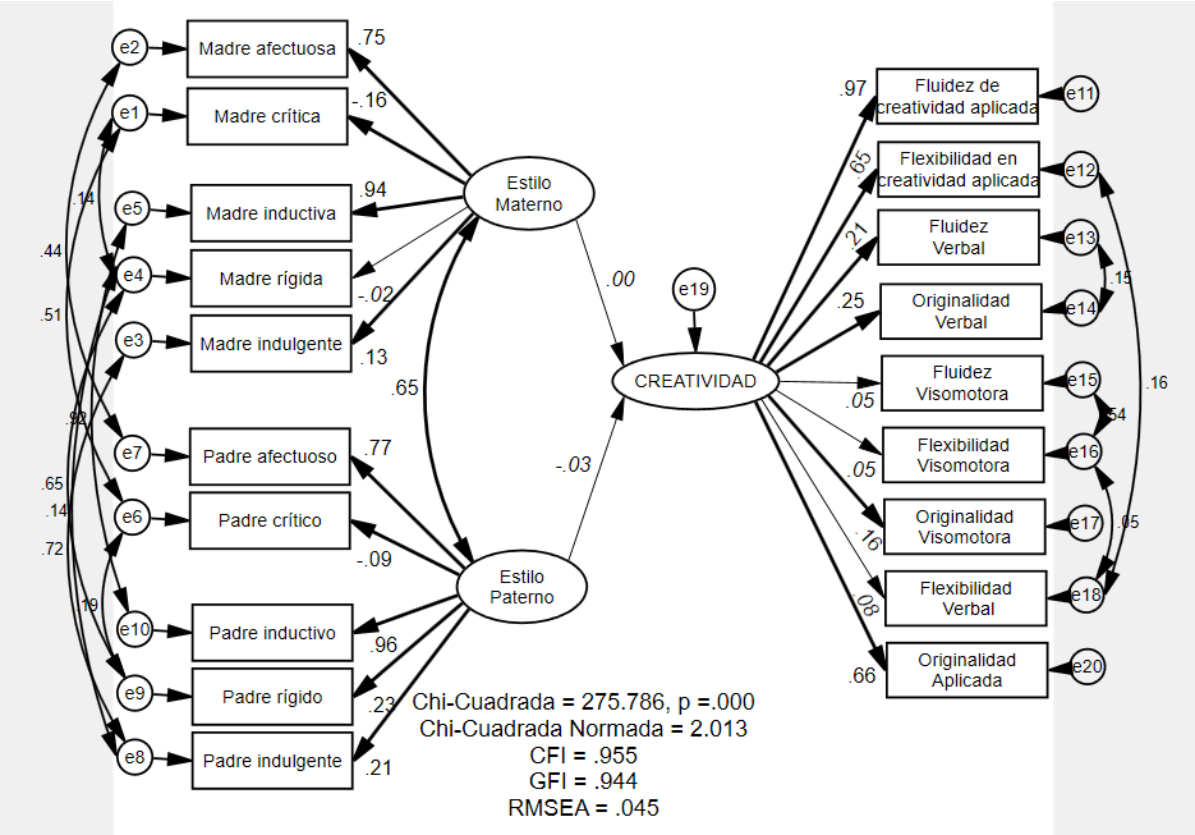
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
FuVM Fluidez Visomotora : Número de trazos generados en el dibujo.	24.44	22.250	.274	.545
FeVM Flexibilidad Visomotora: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes en el dibujo	24.52	21.872	.248	.543
OrVM Originalidad Visomotora: Grado en que es novedoso el dibujo creado.	27.46	18.319	.184	.573
FuCA Fluidez de creatividad aplicada: Cantidad de usos que se le dé a cada objeto.	23.62	14.177	.469	.436
FeCA Flexibilidad en creatividad aplicada: número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes.	21.01	17.833	.488	.458
FuVe Fluidez Verbal: Número de líneas utilizadas en el cuento.	25.77	20.824	.271	.531
FeVe Flexibilidad Verbal: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	24.44	22.401	.277	.547

OrVe Originalidad Verbal: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	27.17	16.621	.253	.552

APÉNDICE F

PRUEBA DE HIPÓTESIS

RESULTADOS MODELO DE HIPÓTESIS



C:\Users\JAIME RODRIGUEZ\Documents\Tesis\Doctorado en Educación Familiar\Lilian Rojas\modelo final.amw

Analysis Summary

Date and Time
Date: miércoles, 26 de octubre de 2016
Time: 10:58:30 a. m.

Title
modelo final: miércoles, 26 de octubre de 2016 10:58 a. m.

Groups
Group number 1 (Group number 1)

Notes for Group (Group number 1)
The model is recursive.
Sample size = 492

Variable Summary (Group number 1)

Your model contains the following variables (Group number 1)

Observed, endogenous variables
EAMcritia
EAMafectuosa
Mrigido
EAPcritica
EAPafectuosa
Pindulgente
Prígido
Pinductivo
FluidezdecreatividadaplicadaCantidaddeusosqueseledéacadaobjeto
Flexibilidadencreatividadaplicadanúmerodecategoríasoagrupamiento
FluidezVerbalNúmerodelíneasutilizadasenelcuento
Mindulgente
OriginalidadVerbalFantasíasituacionespococomunesutilizadasenelcu
Minductivo
FluidezVisomotoraNúmerodetrazosgeneradoseneldibujo
FlexibilidadVisomotoraNúmerodecategoríasoagrupamientostemáticosd
OriginalidadVisomotoraGradoenqueesnovedosoeldibujocreado
FlexibilidadVerbalCantidaddeideasdiferentesquesegenerenyadaptaci
OrifinalidadAplicadaRespuestasdeusosfueradelocomun
Unobserved, endogenous variables
C
Unobserved, exogenous variables
e1
e2
e4
e6
e7
e8
e9
e10
e11
e12
e13
e3
e14
e5
Estilo_Materno
e15
e16
e17
e18
e19
Estilo_Paterno
e20

Variable counts (Group number 1)

Number of variables in your model:	42
Number of observed variables:	19
Number of unobserved variables:	23
Number of exogenous variables:	22
Number of endogenous variables:	20

Parameter Summary (Group number 1)

	Weights	Covariances	Variances	Means	Intercepts	Total
Fixed	23	0	0	0	0	23
Labeled	0	0	0	0	0	0
Unlabeled	18	13	22	0	0	53
Total	41	13	22	0	0	76

Models

Default model (Default model)

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	190
Number of distinct parameters to be estimated:	53
Degrees of freedom (190 - 53):	137

Result (Default model)

Minimum was achieved
Chi-square = 275.786
Degrees of freedom = 137
Probability level = .000

Group number 1 (Group number 1 - Default model)

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Esti-mate	S.E.	C.R.	P	Label
C	<---	Estilo_Materno	.000	.002	.004	.996	
C	<---	Estilo_Paterno	-.001	.002	-.547	.584	
Fluidezdecreatividadaplicada-Cantidaddeusosquese-ledéacadaobjeto	<---	C	6.616	1.934	3.421	***	
Flexibilidadencreatividadaplica-danúmerodecategoríasoagrupa-miento	<---	C	2.520	.738	3.415	***	
FluidezVerbalNúmerodelí-neasutilizadasenelcuento	<---	C	.681	.246	2.763	.006	
OriginalidadVerbalFantasíasi-tuacionespococomunesutiliza-dasenelcu	<---	C	1.757	.597	2.946	.003	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EAMafectuosa	<---	Estilo_Materno	.849	.089	9.576	***	
EAMcritia	<---	Estilo_Materno	-.091	.025	-3.608	***	
Minductivo	<---	Estilo_Materno	1.000				
Mrigido	<---	Estilo_Materno	-.023	.040	-.586	.558	
Mindulgente	<---	Estilo_Materno	.091	.026	3.506	***	
FluidezVisomotoraNúmerodetrazosgeneradoseneldibujo	<---	C	.070	.073	.959	.338	
FlexibilidadVisomotoraNúmerodecategoríasoagrupamientostemáticos	<---	C	.112	.105	1.066	.286	
OriginalidadVisomotoraGradoenqueesnovedosoeldibujocreado	<---	C	1.000				
FlexibilidadVerbalCantidaddeideasdiferentesquesegenerenyadaptaci	<---	C	.115	.073	1.574	.116	
Pindulgente	<---	Estilo_Paterno	.114	.021	5.496	***	
Prígido	<---	Estilo_Paterno	.193	.034	5.609	***	
Pinductivo	<---	Estilo_Paterno	1.000				
EAPcritica	<---	Estilo_Paterno	-.042	.019	-2.195	.028	
EAPafectuosa	<---	Estilo_Paterno	.916	.079	11.636	***	
OrifinalidadAplicadaRespuestasdeusosfueradelocomun	<---	C	5.900	1.727	3.416	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
C	<---	Estilo_Materno	.000
C	<---	Estilo_Paterno	-.034
FluidezdecreatividadaplicadaCantidaddeusosqueseledéacadaobjeto	<---	C	.971
Flexibilidadencreatividadaplicadanúmerodecategoríasoagrupamiento	<---	C	.653
FluidezVerbalNúmerodelíneasutilizadasenelcuento	<---	C	.207
OriginalidadVerbalFantasíasituacionespococomunesutilizadasenelcu	<---	C	.249
EAMafectuosa	<---	Estilo_Materno	.750
EAMcritia	<---	Estilo_Materno	-.160
Minductivo	<---	Estilo_Materno	.945
Mrigido	<---	Estilo_Materno	-.023

			Estimate
Mindulgente	<---	Estilo_Materno	.135
FluidezVisomotoraNúmerodetrazosgeneradoseneldibujo	<---	C	.046
FlexibilidadVisomotoraNúmerodecategoríasoagrupamientostemáticosd	<---	C	.052
OriginalidadVisomotoraGradoenqueesnovedosoeldibujocreado	<---	C	.159
FlexibilidadVerbalCantidaddeideasdiferentesquesegenerenyadaptaci	<---	C	.082
Pindulgente	<---	Estilo_Paterno	.211
Prígido	<---	Estilo_Paterno	.231
Pinductivo	<---	Estilo_Paterno	.957
EAPcritica	<---	Estilo_Paterno	-.094
EAPafectuosa	<---	Estilo_Paterno	.766
OrifinalidadAplicadaRespuestasdeusosfueradelocomun	<---	C	.657

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	38.690	4.864	7.954	***	
e8	<-->	e3	15.018	1.153	13.027	***	
e4	<-->	e9	31.849	2.571	12.390	***	
e1	<-->	e6	7.627	.745	10.242	***	
e2	<-->	e7	15.050	3.169	4.749	***	
e15	<-->	e16	.117	.011	10.536	***	
e6	<-->	e9	4.906	.836	5.870	***	
e16	<-->	e18	.010	.008	1.380	.168	
e10	<-->	e5	5.707	3.471	1.644	.100	
e4	<-->	e8	4.433	.748	5.925	***	
e1	<-->	e4	3.889	.893	4.353	***	
e12	<-->	e18	.043	.013	3.333	***	
e13	<-->	e14	.222	.068	3.289	.001	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Estilo_Materno	<-->	Estilo_Paterno	.653
e8	<-->	e3	.717
e4	<-->	e9	.648
e1	<-->	e6	.512
e2	<-->	e7	.441
e15	<-->	e16	.540
e6	<-->	e9	.191
e16	<-->	e18	.052

			Estimate
e10	<-->	e5	.917
e4	<-->	e8	.139
e1	<-->	e4	.136
e12	<-->	e18	.156
e13	<-->	e14	.151

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Estilo_Materno	49.584	6.034	8.217	***	
Estilo_Paterno	70.723	7.366	9.602	***	
e19	.067	.039	1.721	.085	
e1	15.724	1.000	15.717	***	
e2	27.743	4.091	6.781	***	
e4	51.679	3.204	16.129	***	
e6	14.134	.893	15.828	***	
e7	41.943	5.388	7.784	***	
e8	19.781	1.244	15.895	***	
e9	46.705	2.942	15.874	***	
e10	6.495	5.559	1.169	.243	
e11	.175	.160	1.088	.277	
e12	.571	.043	13.163	***	
e13	.696	.045	15.622	***	
e3	22.179	1.418	15.637	***	
e14	3.119	.200	15.594	***	
e5	5.968	5.053	1.181	.238	
e15	.153	.010	15.667	***	
e16	.310	.020	15.679	***	
e17	2.581	.165	15.644	***	
e18	.131	.008	15.664	***	
e20	3.074	.235	13.094	***	

Modification Indices (Group number 1 - Default model)

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
e13	<-->	Estilo_Materno	6.482	.518
e13	<-->	e18	5.676	.032
e13	<-->	e5	5.941	.366
e8	<-->	e13	4.085	-.225
e7	<-->	e3	9.364	-2.642
e7	<-->	e8	7.100	2.134
e6	<-->	Estilo_Materno	5.822	-1.777
e6	<-->	e5	4.395	-1.136
e4	<-->	Estilo_Paterno	7.465	3.927
e4	<-->	e10	11.445	3.324
e4	<-->	e6	7.406	1.725

			M.I.	Par Change
e2	<-->	e3	4.815	1.556
e1	<-->	e20	4.021	.518
e1	<-->	e18	4.173	-.105
e1	<-->	e8	4.810	.941

Variances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			M.I.	Par Change
OrifinalidadAplicadaRespuestas-deusosfueradelocomun	<---	EAMcritia	6.903	.053
FlexibilidadVerbalCantidad-deideasdiferentesquesegeneren-yadaptaci	<---	FluidezVerbalNúmerodelí-neasutilizadasenelcuento	6.746	.049
FlexibilidadVerbalCantidad-deideasdiferentesquesegeneren-yadaptaci	<---	EAMcritia	5.263	-.009
OriginalidadVisomotoraGradoen-queesnovedosoeldibujocreado	<---	FlexibilidadVisomotoraNúmero-decategoríasoagrupamientoste-mático	5.236	.298
FlexibilidadVisomotoraNúmero-decategoríasoagrupamientoste-máticosd	<---	Prígido	4.138	.006
Minductivo	<---	FluidezVerbalNúmerodelí-neasutilizadasenelcuento	5.709	.510
OriginalidadVerbalFantasíasitua-cionespococomunesutilizadase-nelcu	<---	Prígido	4.285	-.023
OriginalidadVerbalFantasíasitua-cionespococomunesutilizadase-nelcu	<---	EAPcritica	4.949	-.046
Mindulgente	<---	Prígido	4.322	.043
Mindulgente	<---	EAPafectuosa	5.802	-.035
Mindulgente	<---	EAPcritica	6.562	.098
FluidezVerbalNúmerodelíneasuti-lizadasenelcuento	<---	Estilo_Materno	10.252	.018
FluidezVerbalNúmerodelíneasuti-lizadasenelcuento	<---	FlexibilidadVerbalCantidad-deideasdiferentesquesegene-renyadaptaci	4.810	.225
FluidezVerbalNúmerodelíneasuti-lizadasenelcuento	<---	Minductivo	12.201	.017
FluidezVerbalNúmerodelíneasuti-lizadasenelcuento	<---	Pinductivo	4.973	.009
Pinductivo	<---	Prígido	19.841	.128
Pinductivo	<---	Mrigido	24.703	.140

			M.I.	Par Change
Pindulgente	<---	FluidezVerbalNúmerodelí-neasutilizadasenelcuento	4.138	-.321
Pindulgente	<---	EAMcritia	4.740	.073
EAPafectuosa	<---	Prígido	22.925	-.183
EAPafectuosa	<---	Mrigido	16.071	-.150
EAPcritica	<---	Prígido	6.886	.050
EAPcritica	<---	Mrigido	15.850	.075
Mrigido	<---	Estilo_Paterno	4.474	.058
Mrigido	<---	Pinductivo	5.459	.059
Mrigido	<---	EAPcritica	11.473	.200
EAMcritia	<---	Pindulgente	5.970	.078

Minimization History (Default model)

Itera-tion		Nega-tive eigenva-lues	Condition #	Smallest eigenva-lue	Diameter	F	NTries	Ratio
0	e	10		-.315	9999.000	3407.956	0	9999.000
1	e*	5		-.512	1.291	1743.979	18	.971
2	e	4		-.866	.568	1225.266	4	1.008
3	e	2		-.203	.187	1052.808	5	.897
4	e	2		-1.088	1.642	610.174	11	.608
5	e	1		-.148	.323	471.456	5	.900
6	e	0	1275.599		.479	393.270	6	.750
7	e	0	1377.684		.790	359.659	1	.663
8	e	0	1394.440		.567	308.970	1	1.088
9	e	0	3833.650		.898	304.503	1	.298
10	e	0	6583.876		.528	284.864	1	1.117
11	e	0	14753.344		.824	281.318	1	.971
12	e	0	58529.266		.490	278.273	1	1.196
13	e	0	69550.169		.968	278.155	1	.092
14	e	0	348653.900		.344	276.248	1	1.072
15	e	0	310012.496		.751	276.109	1	.474
16	e	0	1230956.945		.211	275.824	1	1.056
17	e	0	1220695.875		.380	275.796	1	.851
18	e	0	2098075.437		.059	275.786	1	1.023
19	e	0	2204092.019		.030	275.786	1	1.009
20	e	0	2220211.020		.000	275.786	1	1.000

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	53	275.786	137	.000	2.013
Saturated model	190	.000	0		

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Independence model	19	3246.156	171	.000	18.983

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	1.813	.944	.922	.680
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	8.893	.603	.558	.542

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.915	.894	.955	.944	.955
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.801	.733	.765
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	138.786	95.266	190.087
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	3075.156	2893.805	3263.831

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.562	.283	.194	.387
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	6.611	6.263	5.894	6.647

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.045	.038	.053	.830
Independence model	.191	.186	.197	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	381.786	386.287	604.305	657.305
Saturated model	380.000	396.136	1177.711	1367.711
Independence model	3284.156	3285.770	3363.928	3382.928

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.778	.689	.882	.787
Saturated model	.774	.774	.774	.807
Independence model	6.689	6.319	7.073	6.692

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	295	318
Independence model	31	33

Execution time summary

Minimization:	.161
Miscellaneous:	3.286
Bootstrap:	.000
Total:	3.447

REFERENCIAS

Adame Hernández, G. E. (2000, octubre). *Las barreras a la creatividad*. Trabajo presentado en la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Tecnológico Superior de la Montaña, Chilpancingo, México. Recuperado de http://www .tuobra.unam.mx/publicadas/041001112331.html

AdonayComplexus. (2011). *[57] REDES. Cambiar el cerebro para cambiar el mundo* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= 7hKdNy1gw5g

Aguilar Ramos, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.

Álvarez, M. L. (1982). *Deprivación y familia*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag.

Arriagada, I. (1997, septiembre). *Políticas sociales, familia y trabajo en América Latina de fin de siglo*. Trabajo presentado en la IV Conferencia Iberoamericana sobre la Familia, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de http://archivo.cepal .org/pdfs/ 1997/S9700708.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño.* Recuperado de http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/ Resource/689/1/images/Convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

Azteca Opinión. (7 de junio de 2013). *Cerebro y educación* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=NKiIJ8petck

Baltes, P. B. y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom. A meta-heuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*(1), 122-136. doi:10.1037/0003-066X.55.1.122

Barylko, J. (1995). *Judío, el ser en crisis.* Buenos Aires: Planeta.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.

Baumrind, D. (1991a). Parenting styles and adolescent development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland.

Baumrind, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence, 11*(1), 56-95. doi:10.1177/0272431691111004

Becedoniz Vázquez, C., Rodríguez Díaz, F. J., Herrero Díez, F. J., Paíno Quesada, S. G., Menéndez, B., Bringas, C. y Balaña, P. (2005). Reincidencia de menores infractores: investigando factores de la problemática familiar. En C. Becedoniz Vázquez y F. J. Rodríguez Díaz (Comps.), *El menor infractor: posicionamientos y realidades* (pp. 101-118). Madrid: Biblioteca Nueva.

Bernasconi, M. (10 de diciembre de 2013). La escuela de hoy no garantiza el conocimiento. *Clarín.* Recuperado de http://www.clarin.com/cartas_al_pais/escuela-hoy-garantiza conocimiento_0_1045095495.html

Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos parentales. *Psicothema, 13*(4), 678-684.

Biblical Hermeneutics Beta. (2016). *What would be a good translation of poiēma*. Recuperado de http://hermeneutics.stackexchange.com/questions/7541/what-would-be-a-good-translation-of-poiēma

Boden, M. A. (1994). La mente creativa. *Boletín de Investigación Educacional, 13*, 102-122.

Bricker, J. B., Peterson, A. V., Andersen, M. R., Sarason, I. G., Rajan, K. B. y Leurox, B. G. (2007). Parents' and older siblings' smoking during childhood: Changing influences on smoking acquisition and escalation over the course of adolescence. *Nicotine and Tobacco Research, 9*(9), 915–926.

Broderick, C. (1993). *Understanding family process.* Newbury Park, CA: Sage.

Brunstein, C. (8 de diciembre de 2002). Padres y docentes, la alianza de la escuela en tiempos de crisis. *Clarín.* Recuperado de http://edant.clarin.com/diario/2002/12/08/s-05215.htm

Bunge, M. (2007). *A la caza de la realidad.* Barcelona: Gedisa.

Burgess, E. W. (1926). *The family as a unit of interacting personalities* (Vol. VII). Chicago: Chicago University.

Buxarrais, M. R. y Zeledón, M. P. (2007). *Las familias y la educación en valores democráticos*. Barcelona: Claret.

Casino, G. (5 de octubre de 1999). La ciencia descubre las emociones. *El País*: Barcelona. Recuperado de http://elpais.com/diario/1999/10/05/sociedad/939074416_850215.html

Cánovas Leonhardt, P. y Sahuquillo Mateo, P. M. (2011, octubre). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia.* Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universitat de València, España. Recuperado de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/122.pdf

Capano, A. y Ubach, A., (2013). Estilos parentales: parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 83-95.

Carevic Johnson, M. (2006a). La creatividad. *Psicología Online*. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/creatividad.shtml

Carevic Johnson, M. (2006b).Teorías de la creatividad: creatividad II. *Psicología Online.* Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/pensamiento_creativo.shtml

Castillo Ruiz, J. (2004). *Teoterapia*. *La fe como terapia.* México: Opus.

Comisión Económica para América Latina. (1993). *Cambios en el perfil de las familias: la experiencia regional.* Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.

Chacón Araya, Y. (2005). Una revision crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5*(1). doi:10.15517/aie.v5i1.9120

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*(4), 1111–1119. doi:10.2307/1131308

Coll Espinosa, F. (Coord.). (2006). *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos.* Murcia: Universidad de Murcia.

Conde Gutiérrez del Álamo, F. (2005). *Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió.* Trabajo presentado en el Congreso Ser Adolescente Hoy, Madrid, España. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Ser_ adolescente(Madrid-2005)/Conferen-mesas-comunica/CSAH_P.pdf

Csíkszentmihályi, M. (1998a). *Creatividad el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona: Paidós.

Csíkszentmihályi, M. (1998b). Society, culture, and person: A systems view of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.

Cuerpo Académico de Cultura y Personalidad de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (2014). *CACyPMx. Desarrollo positivo en los jóvenes. Dra. Patricia Andrade Palos* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= WKA8o8GMfXc

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496.

De Bono, E. (1990). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1997a). *Aprende a pensar por ti mismo*. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1997b). *La revolución positiva*. Barcelona: RBA Edipresse.

De Bono, E. (1998). *Pensar bien: utilice al máximo el potencial intelectual y creativo de su mente.* México: Selector Actualidad.

De Bono, E. (1999). *Six thinking hats.* New York: Back Bay Books.

De Bono, E., Castillo, F. J. y Gaspar, J. (1969). *El mecanismo de la mente*. Caracas: Monte Ávila.

De la Torre, S. (2000). Persona y procesos creativos. *17 Creativitat, Comunicació i mercat.* Recuperado de http://tdd.elisava.net/coleccion/17/de-la-torre-es

De la Torre, S. (2003). *Creatividad y formación: identificación, diseño y evaluación.* México: Trillas.

De la Torre, S. (2008). *Dialogando con la creatividad: lenguajes artísticos*. Recuperado de http://primeroc2008.es.tl/Dialogando-con-la-Creatividad-_-Saturnino-de-la-Torre.htm

De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras* (2ª ed.). Barcelona: Octaedro.

De la Torre, S. y Violant, V. (2003). Estrategias didácticas en la enseñanza universitaria: una investigación con metodología de desarrollo. *Revista Creatividad y Sociedad, 3*, 21-38.

De la Torre, S., Violant, V. y Oliver, C. (2003). *El relato como estrategia didáctica creativa: estudio de casos y perfil de estrategias docentes.* Barcelona: EDIFID.

Díaz Aguado, M. J. (1999). *Prevenir la violencia y educar para la paz en un nuevo milenio*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye.* New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.

Escuela de Organización Industrial. (6 de octubre de 2011). *Resolución creativa de problemas: habilidades y perfiles creativos* [Video]. Recuperado de https://www .youtube.com/watch?v=zMeLJHC5wVU

Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review, 2*(4), 290-309.

Fernández Huerta, J. (1968). *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar.* Madrid: Tiempo y Educación.

Figueroa Rodríguez, S. J. (2004). *Diseño conceptual y prototipo de un portal sobre el desarrollo de la creatividad dirigido a estudiantes adolescentes, padres y maestros* (Tesis de maestría). Universidad de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2006). *La adolescencia. Vigía de los derechos de la niñez y adolescencia mexicana*. Recuperado de http://www .unicef.org /lac/indice_adolescencia_mexico2006.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2010). *La adolescencia.* Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/ spanish/niños_6879.htm

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (2012). *Inversión pública en la infancia y en la adolescencia en México 2008-2011.* Recuperado de http://www.unicef.org/ mexico/spanish/mx_inversion_ actualizada(1).pdf

Freeland, C. (2005). *Pero ¿esto es arte? Introducción a la teoría del arte.* México: Cátedra Cuadernos Arte.

Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema, 13*(4), 678-684.

Fuster, J. M. (2014). *The neuroscience of freedom and creativity: Our predictive brain*. Madrid: Cambridge University Press.

Gallego Ortega, J. L. (Coord.). (1994). *Papel del adulto: los profesores y la familia en educación infantil*. Málaga: Aljibe.

Gardner, H. (1993). *Multipleintelligences: Theory and practice.* New York: Basic Books.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

Gobierno del Estado de Coahuila de Zaragoza. (2012). *Programa estatal de educación 2011-2017.* Recuperado de http://coahuila.gob.mx/archivos/pdf/Publicaciones/EDUCACION.pdf

Gobierno del Estado de Nuevo León. (2014). *Estadísticas de educación en Nuevo León.* Recuperado de http://archivo.nl.gob.mx/?P=nl_educacion

Goleman, D. (2013). *Focus: el motor oculto de la excelencia*. Madrid: Ediciones B.

Goodnow, J. J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 235-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gómez Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10*(2),105-122.

Gracia Fuster, E., Murillo, M. L. y García, F. (2016, noviembre). *Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo.* Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación, Bogotá, Colombia.

Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking author- itative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, *61*(3), 574-587. doi:10.2307/353561

Grinberg Zylverbaum, J. (1976). *Las creaciones de la existencia.* México: Trillas.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1986). Creativity research: Past, present and future. *American Psychologist*, *5*(9), 444–454.

Guilford, J. P. y Strom, R. D. (1978). *Creatividad y educación.* Buenos Aires: Paidós.

Hallman, R. J. (1989). Técnicas de enseñanza creativa. En. G. A. Davis y J. A. Scott (Orgs.), *Estrategias para la creatividad* (pp. 234-239). México: Paidós Educador.

Heller, E. (2011). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón.* Barcelona: Gustavo Gili.

Herman, M. A. y McHale, S. M. (1993). Coping with parental negativity: Links with parental warmth and child adjustment. *Journal of Applied Development Psychology, 14*(1), 131-136. doi:10.1016/0193-3973(93)90027-S

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández Vital, R. (2003). *Diferencias de creatividad entre sujetos de una muestra de escolarizados y no escolarizados, de Nuevo León* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.

Huidobro, S. T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Imaz, J. E. (2005). *El grito de los adolescentes.* Trabajo presentado en el Congreso Ser Adolescente Hoy, Madrid, España. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Ser_adolescente(Madrid-2005)/Conferenmesas-comunica/CSAH_P.pdf

Jiménez Gutiérrez, T. I, Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36*(2), 181-195.

Juan Pablo II. (1999). *Carta a los artistas*. Buenos Aires: Paulinas.

Kandinsky, W. (2000). *De lo espiritual en el arte* (7ª ed.). México: Coyacán.

Kisnerman, N. (1986). *Servicio social de grupos: una respuesta a nuestro tiempo.* Buenos Aires: Humanitas.

Klein, D. M. y White, J. M. (1996). *Family theories: An Introduction.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Koestler, A. (1959). *Las raíces del azar*. Barcelona: Kairós.

Krumm, G., Vargas Rubilar, J. y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas, 12*(1), 161-182.

Kuhn, T. (1988). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lefaucheur, N. (2003). Niños sin padre, madres sin cónyuge: un cambio paradigmático. En UNICEF (Ed.), *Nuevas formas de familia: perspectivas nacionales e internacionales* (pp. 55-71). Montevideo: UNICEF-UDELAR.

Lombroso, C. (1891). *The man of genius.* London: Walter Scott.

López Larrosa, S. y Escudero Carranza, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención.* Madrid: CCS.

Lucrecio Caro, T. (1918). *La naturaleza de las cosas* (Libros I y II). Recuperado de http://www.ladeliteratura.com.uy/biblioteca/rerumnatura.pdf

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.

Mag, D. I. y Alfaro Malatesta, S. A. (2006). *Acuerdos y discusiones en torno a la creatividad. Programa de doctorado: proyectos de innovación tecnológica en la ingeniería del proceso y producto*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/6843/16SAam16de18.pdf.txt?sequence=21

Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres.* Madrid: Visor.

Marina, J. A.(1993). *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2005, noviembre). *La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto*. Trabajo presentado en el Congreso Ser Adolescente Hoy, Madrid, España. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Ser_adolescente(Madrid-2005)/Conferen-mesas-comunica/CSAH_P.pdf

Martín–Barbero, J. (2002, abril). *La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana.* Conferencia presentada en el Coloquio Internacional 2001 Efectos: Globalismo y Pluralismo, Montreal, Canadá. Recuperado de http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf

Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia*. Barcelona: Gedisa.

Maslow, A. H. (2007). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (17ª ed.). Barcelona: Kairós.

Maturana, H. (1999). *A ontologia da realidade.* Bello Horizonte: UFMG.

Medina Salgado, C. (1994). *La creatividad en las tomas de decisiones: gestión y estrategia*. Recuperado de http://www.azc.uam.mx/publicaciones/gestion/num6/art11.html

Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220-232. doi:10.1037/h0048850

Mestre, M. V., Tur, A. M. y del Barrio, M. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, *3*(3), 207-221.

Michio, K. (2008). *Einstein y los pensamientos de Dios de un modo matemático* [Video] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=1gExvWdEQwM

Minuchin, S. (2003). *Familia y terapia familiar.* Barcelona: Gedisa.

Montenegro, H., Lira, M. J. y Rodríguez, S. (1978). *Estimulación precoz.* Santiago de Chile: Conicyt/Unicef.

Morales Artero, J. J. (2001). *Acerca de la creatividad*. Recuperado de http://www .tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma04de16.pdf.PDF;jsessionid= 2CE04DFCEA50553C841AE663DF908C03.tdx2?sequence=4

More, L. (30 de marzo de 2008). *Creatividad y producto creativo* [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://tientate.blogspot.mx/2008/03/creatividad-y-producto-creativo.html

Morín, E. (1998). *Para una nueva sacralización de la familia*. Medellín: CIF.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Muñoz Rivas, M. J. y Graña López., J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema, 13*(1)*,* 87-94.

Myers, D. (1998). *Psicología* (5ª ed.). Nueva York: Worth.

Oliva Delgado, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.

Oliva Delgado, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 3,* 32-47.

Ordóñez, R. (2010). *Cambio, creatividad e innovación*. Buenos Aires: Granica.

Organización Mundial de la Salud. (1979). *Formulación de estrategias con el fin de alcanzar la salud para todos en el año 2000. Principios básicos y cuestiones esenciales.* Ginebra: Autor.

Orlansky, H. (1949). Infant care and personality. *Psychological Bulletin*, *46*(1), 1-48. doi:10.1037/h0058106

Osborn, A. F. (1942). *Cómo pensar.* Londres: McGraw-Hill.

Palacios González, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Parada, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI, 28*(1), 17-40*.*

Pardo, M. y Kotliarenco, A. (1998). *El fenómeno de la deserción preescolar chilena.* Recuperado de http://www.resiliencia.cl/investig/desercion-serie18.pdf

Parnes, S. J. (1962). *Un libro de origen para el pensamiento creativo.* Nueva York: Scribner.

Penagos, J. C. y Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología,* [edición especial], 3-7. Recuperado de http://inteligenciacreatividad.com/recursos/revista-psicologia/revista-psicologia-2/index.html

Pérez Alonso-Geta, P. (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Madrid: Narcea.

Platón. (2007). *La república.* Buenos Aires: Planeta.

Ponce M., M. (2002). La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle, 5*(19), 63-68.

Quiroz, N. M. (2001). La matriz familiar en la era de la mundialización. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, *7*(1), 73-94.

Redes, Divulgación y Cultura. (2012). *Inteligencia creativa* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= VLYvQ8FgkPY

Revilla, L. S., Gómez Cardozo, A, L., Dopico Pérez, H. M. y Nuñez Rodríguez, O. L. (2014). La coordinación visomotora y su importancia para desarrollo integral. *EFDeportes.com, Revista Digital*, *193.* Recuperado de http://www.efdeportes.com/efd193/coordinacion-visomotora-y-retraso-mental-moderado.htm

Richaud de Minzi, M. C. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(1), 47-58.

Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana, 29*(2)*,* 330-343.

Roa, L. y del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *33,* 329-341.

Roa, L. y del Barrio, V. (2002), Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa, 8*(l), 37-52.

Robinson, K. (3 de noviembre de 2010). La creatividad se aprende. *La Vanguardia.* Recuperado de http://www.lavanguardia.com/lacontra/20101103/54063818455/la-creatividad-se-aprende-igual-que-se-aprende-a-leer.html#ixzz2rcDYCXQB

Robinson, K. (2012). *Changing paradigms* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=drADqeSSnFc

Robinson, K. (2013). *Las escuelas matan la creatividad* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-np-1YQI1xY

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres–hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema, 16*(2), 203-210.

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales.* Madrid: FEMP.

Rodríguez Estrada, M. (1995). *Mil ejercicios de creatividad clasificados.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Rodríguez Estrada, M. (2011). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.

Rodríguez Gómez, J. (2006*). Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León* (Tesis doctoral). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

Romo, M. A. (1997). *Psicología de la creatividad*. México: Paidós.

Runco, M. A. (2007). *Creativity*. *Theories and themes: Research, development, and practice.* San Diego: Elsevier.

Sagastizabal, M. Á. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos; multiculturalidad, diversidad y fragmentación.* Buenos Aires: Noveduc.

Sánchez Escobedo, P. A. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en las zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán.* México: UADY, CONCYTEY Y CONACYT.

Sánchez Escobedo, P. A., García Mendoza, A. y Valdés Cuervo, Á. A. (2009). Validez y confiabilidad de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*(6), 1-12.

Sánchez Méndez, M. (1996). Inspiración y creatividad en la producción y educación artísticas. *Arte, Individuo y Sociedad, 8*, 13-19,

Sandler, I. N., Wolchick, S. A., MacKinnon, D., Ayers, T. S. y Roosa, M. W. (1997). Developing linkages between Theory and Intervention in Stress and Coping Processes. En S. A. Wolchick e I. N. Sandler (Eds.), *Handbook children 's coping. linking theory and Intervention* (pp. 3-40). New York: Plenum.

Sanz, E. (2014). Ocho frases geniales de Pablo Ruiz Picasso. *Revista Muy Interesante.* Recuperado de http://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/ articulo/ocho-frases-geniales-de-pablo-ruiz-picasso

Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *59*(2),226-235. doi:10.1037/h0041114

Schneider, W. J., Cavell, T. A. y Hudgens, J. N. (2006.) A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children´s externalizing behaviors. *Development and Psychopathology, 15*(1)95-117. doi:10. 1017/S0954579403000063

Schulz, L. (2013). *Panorama de la educación adventista: tendencias y desafíos.* Recuperado de http://slideplayer.es/slide/3499348/

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Un México apropiado para la infancia y la adolescencia. Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Informe 2007-2009*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/appsite/informe_coia .pdf

Serpell, R. (2000). Intelligence and culture. En R. H. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (549-578). New York: Cambridge University Press.

Serrano, M. (2005, noviembre). *Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización*. Trabajo presentado en el Congreso Ser Adolescente Hoy, Madrid, España. Recuperado de http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/Ser_adolescente(Madrid-2005)/Conferen-mesas-comunica/CSAH_ P.pdf

Shneiner, S. (12 de septiembre de 1999). La creatividad no es asunto de genios. *Clarín.* Recuperado de http://edant.clarin.com/suplementos/economico/1999/09/12/o-02501e.htm

Silva Diverio, I. (Coord.). (2006). *La adolescencia y su interrelación con el entorno.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Silva Matheus, I. y Pillón, S. C. (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico, en Perú. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 12, 359-368.* doi:10.1590/S0104-11692004000700010

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

Soae, M. A. (2008). *El legado de Moshé.* Jerusalem: Dorfraf.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19. doi:10 .1111/1532-7795.00001

Steinberg, L. (2007). *Risk takin in adolescence: New perspectives from braind and behavioral science.* Recuperado de https://scholar.as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwj_ 3I3MkdDTAhXI5oMKHQWMBL4QgQMIIDAA

Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. I, pp. 103-104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Steinsaltz, A. E. (2014). *Rabbi Steinsaltz on creativity* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SmvM1y4CVIw&t=218s

Taft, R. (1971). Creativity: Hot or cold? *Journal of Personality, 39*(3), 345-361. doi:10.1111/j.1467-6494.1971.tb00047.x

Tatarkiewicz, W. (1993). Creación: historia del concepto. *Criterios, 30,* 238-257.

Taylor, A. E. (1901). *The problem of conduct: A study in the phenomenology of ethics.* London: McMillan.

The Vatican–Español. (2014). *Francisco: creatividad en el trabajo y atención a la familia* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pGm8HvyHJqI

Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica*. Teoría Educacional, 20*, 151-178.

Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa.* Madrid: Marova.

Universidad Internacional de la Rioja. (2012). *Eduardo Punset: "Viaje al optimismo"* [Video]. Recuperado de https://www .youtube.com/watch?v=lHJjBzacUK0

Varela Mallou, J., Olea Díaz, J. y San Martín Castellanos, R. (1991). Dimensiones de evaluación de productos creativos: ¿dualismo o biopolaridad? *Psicothema, 3*(1), 97-109.

Villamizar A., G. (2012). La creatividad desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(2), 212-237.

Wallas, G. (1926). *The art of thought.* New York: Harcourt.

Wang, Q. y Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools, 40,* 85-101. doi:10.1002/pits .10071

Watzlawick, P. (1998). *El cambio familiar: desarrollo y modelos*. Buenos Aires: Gedisa.

White, E. (1904). *Carta 103 (24-02-1904, párr. 17, 20).* Washington: E-books.

White, E. (1913). *Consejos para los maestros*. Buenos Aires: ACES.

White, E. (1975). *La educación cristiana.* Mountain View, CA: Pacific Press.

White, E. (1977). *El deseado de todas las gentes*. México: APIA.

White, E. (1979). *Testimonios para los ministros.* Buenos Aires: ACES.

White, E. (1984). *La educación.* Buenos Aires: ACES.

White, E. (1991). *Patriarcas y profetas.* Boise, ID: Pacific Press.

White, E. (1998). *Testimonios para la iglesia* (Vol. 9). México: Gema.

White, E. (2005). La c*onducción del niño.* Buenos Aires: ACES.

White, J. M. (1991). *Dynamics of family development. A theoretical perspective.* New York: Guilford.

Yentzen, E. (2003). Teoría general de la creatividad. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, 2*(6), 1-30.

Zambra, F. (1995). Solidaridad y subsidiariedad: principios básicos de la relación familia-estado. *Revista de Trabajo Social*, *65*, 7-15.

CURRÍCULUM VITAE - 2018

LILIAN ROJAS GROSS

Lugar de nacimiento: Monte Caseros, Corrientes, Argentina

Edad: 58 años Estado civil: divorciada.

Componentes Familiares: Madre de un hijo (Psicología) y una hija (Diseño Gráfico)

Estudios realizados:

2012 – 2018: Universidad de Montemorelos (Mx.)

Doctorado en Educación Familiar.

Diplomado en Consejería y Bienestar Familiar (2013).

2010 – 2011: Universidad Adventista de Chile (Cl.)

Diplomado en Docencia Universitaria *(en curso)*.

2000 – 2005: Universidad de Montemorelos (Mx.)

Maestría en Relaciones Familiares, 2006.

Licenciatura en Artes Visuales (Especialidad Escultura), 2004.

1980 – 1984

Universidad Adventista del Plata (Arg.)

Profesora en Educación Primaria (combinado con Filosofía).

1969 – 1976

Conservatorio de Música Concordia “Amadeus Mozart”, Profesor Superior, Arg., 1975.

Conservatorio de Música “Fracassi” Profesor Elemental (Medalla), Arg., 1973.

Cursos destacados:

2018

La imagen en movimiento en el Arte Sacro. Trigésima Novena Cátedra de Arte Sacro, Universidad de Monterrey, N.L., Mx.

2016

Velázquez en el Museo del Prado. Museo del Prado, Miríada X, España.

2016

“Curso de formación en tutoría virtual”, UMVirtual, Mx.

“Curso EBSCOhost como herramienta para la investigación virtual”, UMBiblioteca, Mx.

2015

“Fundamentos Bíblicos para la salud y la formación de discípulos”, U.M., Mx.

“Construyendo matrimonios más fuertes”, Prepare.enrich: U.M., Mx.

2014

“Fundamentos bíblicos de las disciplinas académicas”, UM., Mx.

Foro “Sexualidad y expiritualidad”: Sexualidad humana y asistencia en consejería terapéutica ante la orientación homosexual. Dr. Curtis Fox, Loma Linda University (CA), UM, Mx.

2013

“1er Congreso de comunicación: 10 años de Comunicación y Medios ARTCOM”. UM. Mx.

“Entusiasmo y optimismo como motivador en el trabajo”, UM., Mx.

“Escucha y comunicación asertiva”, UM, Mx.

“*Influencia de la violencia intrafamiliar en la delincuencia juvenil”*, Dr. St. Clair Alexander, U.M., Mx.;*“La ciencia de la Felicidad” y “Promoviendo soluciones a problemáticas imposibles”*, Segundo Congreso Mexicano de Psicología Positiva, UM., Mx.

Segunda Jornada Social Media, UM. (Mx.).

Diplomado en Consejería y Bienestar Familiar, UM. (Mx.).

2012

"Promoción de una cultura de paz" y "Noche en familia", Taller: D.I.F., Mx.

"Noche en familia", Taller: D.I.F., Mx.

"Taller de intervención en crisis", D.I.F., Mx.

"Taller de métodos cualitativos e investigación – Acción – Participativa", UM, Mx.

"El arte de dirigir una investigación", Seminarios UnACh, Cl.

"Jornadas de investigación", Seminarios UnACh, Cl.

"Taller de investigación", Seminarios UnACh, Cl.

"Refugios de Eternidad", Congreso Nacional de Educación, UnACh., Cl.

2011

"Manejo integral de las adicciones en el Siglo XXI, UnACh, Cl.

"Trastornos conductuales con adolescentes: evaluación e intervenciones", Grupo Palermo, Concepción, Cl.

2010

"Tomando decisiones éticas cristianamente", UnACh, Cl.

"Ejemplos en los campos conceptuales de estructuras aditivas y de estructuras multiplicativas", UnACh, Cl.

"Segundo encuentro internacional de aprendizaje significativo en ciencias& matemática y Primer Congreso internacional de Educación en Valores", UnACh, Cl.

2009

"Ética cristiana y Posmodernismo: Dilemas actuales", Simposio de Teología, UnACh., Cl.

2008

“Challenging Behaviors”, CCEP, MI., USA.

“Conflict resolution withyoung children”, CCEP, MI., USA.

2006

“World Mission”, Mission Institute, Andrew University, MI, USA.

“I Simposio Internacional de Estudios Visuales”, Universidad de Nuevo León, Mx.

2005

Seminario de *“Entrenamiento en Habilidades Terapéuticas”,* UM, Mx.

V Encuentro Nacional de Psicólogos en la Salud “Psicología y Salud”, Facultad Psicología Universidad Autónoma de Nuevo León, Mty, Mx.

II Congreso de Enfermería: Salud Mental *“Enfoque Integrador en el Siglo XXI”,* UM, Mx.

Experiencia profesional

2017-2018 Universidad de Montemorelos (Mx).

Cargo: Docente en ARTCOM

Función: Enseñanza en las áreas de Arte, Diseño y Comunicación

2013 – 2016 Universidad de Montemorelos (Mx.)

Cargo: Docente en ARTCOM

Función: Enseñanza presencial en las áreas de Arte, Diseño, Comunicación y Relaciones Familiares en UMVirtual.

Coordinador Departamento de la Licenciatura en Artes Visuales, *(2014-2015), UM, (Mx).*

2009 – 2013 Universidad Adventista de Chile (UnACh).

Cargo: Docente

Función: Enseñanza en materias valóricas (teología) y artísticas: Expresión Plástica I y II y Metodología de las Artes Plásticas (Lic. Pedagogía Básica y Educadores de Párvulos.

2007 – 2008 IASD – Conferencia Carolina del Norte, USA

Cargo: Miembro Co – fundador Escuela Bilingüe Smithfield (misionero voluntario)

Función: Profesor de materias valóricas y artísticas

2001 – 2006 Universidad de Montemorelos (UM)

Cargo: Docente

Función: Profesor en áreas de Arte, Diseño, Comunicación y Educación Familiar.

Logros destacables

En el área artística:

2014 – 2015 Área Gestión Artística: Coordinadora de la I y II Bella Via en la UM, Montemorelos, NL (Mx).

2011 Miembro del Jurado Honorífico “Exposición Bicentenario”, Municipalidad de Chillán Viejo, VIII Región (Cl).

2000 – 2009 Expositora en el Concurso Nacional de Artistas Argentinos, Plaqueta de la Gobernación de Entre Ríos y Medalla de Selección como Artista Cultural Interprovincial, Organizadora de obras de artistas internacionales (Arg.) y expositora de obras en España.

2003 – 2004 Área Gestión Artes Visuales: Coordinación de la Galería “Eleanor Jackson”

2003 Reconocimiento de 1er Lugar en la Exposición Los derechos de la Naturaleza, Fotografía, UM, (Mx).

2000 – 2006 Expositor indicidual de obras bi y tri-dimensionales en (México (Montemorelos, Linares y CINTERSAN San Nicolás (NL) y USA):

2000 Finalista Cocurso Premio Federal año 2000, Muestra Regional Noreste, Programa Cultura del Consejo Federal de Inversiones, Auspiciado por la Unesco, Lapa, Sadaic y Sociedad Argentina de Escritores, Buenos Aires (Arg).

2000 Mención Especial Escultura, IV Salón Provincial de Verano, Entre Ríos (Arg.).

1999 Expositora en Galería de Arte Icono, Mall Santa Fe (Arg).

1999 Primer Premio en Escultura, III Salón Provincial de Verano, Entre Ríos (Arg).

1998 Expositora en XXXV Salón Anual de Artistas Plásticos de Entre Ríos, Escultura. Centenario del Instituto Magnasco, Galeguaychú (Arg).

1998 Coordinación y exposición en la III Muestra de Artes Plásticas, en ocasión del Aniversario 100º de la Universidad Adventista del Plata (Arg).

1997 Exposición "Identidad en el Arte", Escultura y Cerámica Escultórica. UAP (Arg).

En el área consejería tutorial académica:

2016 Reconocimiento como Moderador en la Segunda Feria de Portafolios de Aprendizaje, curso escolar 2015 – 2016, UM (Mx.).

2016 Reconocimiento como Miembro Distinguido en las redes de apoyo estudiantes, UM (Mx.)

En el área: relaciones familiares - consejería terapéutica familiar

2016

Constancia como ponente de la conferencia "Parentalidad y Creatividad Multifactorial. Instituto Vicente Suárez, Mty, NL, Mx.

2015 Participación y asistencia al Módulo sobre Parentalidad en el Siglo XXI, UM (Mx).

2015 Participación como examinadora externa en la presentación de la defensa de tesis de Maestría en Relaciones Familiares, con acentuación en Terapia Familiar "Estrategias de manejo de conflictos, satisfacción sexual y tiempo de casados como predictores de la satisfacción marital en mujeres morelenses". Elsy S. Antonio O., UM. Mx

2014 Reconocimiento como participante y miembro del Comité Organizador. Diplomado en Consejería y Bienestar Familiar: Fortaleciendo Familias Positivas, UM (Mx).

2013 Reconocimiento como participante y miembro del Comité Organizador. Diplomado en Consejería y Bienestar Familiar: Fortaleciendo Familias Positivas, UM (Mx).

2009 – 2016 Testimonios de quienes han recibido de modo presencial o virtual, un acompañamiento psico-espiritual, profesional.

2005 – 2006 Constancia desempeño excelente como Terapeuta y Co-terapeuta, Centro de Salud Comunitario “Luz y Vida”, Hospital La Carlota, UM, Mx.

2005 Expositor en Conferencia Autoestima, Centro Patronal de Nuevo León, México.

2005 Constancia de atención conjunta como co – terapeuta, Pasantía Servicio de Psiquiatría del Hospital “La Carlota”, UM, Mx. y DIF, Montemorelos.

Publicación: área Educación Familiar

2011 Publicación en la Revista Internacional de Estudios en Educación, Sección Reflexiones: Educación familiar en el siglo XXI: un desafío para las instituciones de educación superior. Año 11, nª 2, julio de 2011, Mx.