

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Creatividad verbal y estrategias metacognitivas: un estudio  
correlacional en estudiantes de primaria y secundaria

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

*Bárbara Falconí Ramat*

Asesor:

*Mary Louise Claux Alfaro*


Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Mary Louise Claux Alfaro, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulado “Creatividad verbal y estrategias metacognitivas: un estudio correlacional en estudiantes de primaria y secundaria”, de la autora Barbara Falconí Ramat, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10/12/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 19 de diciembre de 2024

Apellidos y nombres de la asesora: <u>Claux Alfaro, Mary Louise</u>	
DNI: 07822536	Firma 
ORCID: 0000-0001-5684-418x	

*Esta tesis sobrevivió a una pandemia mundial,  
a varias crisis políticas,  
a muchos duelos profundos,  
a ciertos viajes existenciales,  
y a la volatilidad de su autora.*

## **Agradecimientos**

Esta investigación no habría sido posible sin el apoyo de mis padres, Jorge y María Luisa, que me dan soporte incondicional cada vez que tengo una idea, un impulso, una meta.

Agradezco también a mi asesora, Mary, por confiar en mí, por su paciencia y por poner en disposición sus conocimientos y experiencia.

También a los profesoras y profesores de la maestría, que han ampliado mi visión personal y profesional.

A José Carlos por creer en mis capacidades e impulsarme, de tantas formas, a acercarme a la vida tal cual la imagino.

A mis amigos y amigas que regalan su tiempo, que me sostienen y hacen que mis procesos no se sientan tan solitarios.

Finalmente, agradezco a la Institución Educativa El Nazareno de San Martín de Porres por abrirme sus puertas y a Adolfo Pdl por ser el generoso intermediario.

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo demostrar la correlación entre creatividad verbal y estrategias metacognitivas en estudiantes de sexto grado de primaria y primer grado de secundaria de un colegio privado de Lima Metropolitana. Con este fin se evaluó a 92 participantes (58 de sexto grado de primaria y 34 de primero de secundaria). Se empleó el Test de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT), el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de Actividades Creativas. Los instrumentos pasaron por la adaptación y validación correspondientes. Se halló una correlación significativa, aunque de baja magnitud, entre *Creatividad Verbal* y *Estrategias Metacognitivas*, así como entre el factor de la metacognición *Monitoreo de la Comprensión* y *Creatividad Verbal*. Asimismo, se encontró una correlación muy significativa, también baja, entre el factor de la metacognición *Gestión de la Información* y *Creatividad Verbal*. Además, los participantes de alta y baja puntuación en *Creatividad Verbal* obtuvieron puntuación alta y baja en *Estrategias Metacognitivas*, respectivamente, siendo una correlación muy significativa en el factor de la metacognición *Gestión de la Información* y significativa en *Monitoreo de la Comprensión*. Por último, se encontró un resultado que se acerca a lo significativo entre participantes de alta y baja puntuación en *Autopercepción de Creatividad Verbal* y *Creatividad Verbal*.

*Palabras clave:* creatividad verbal, metacognición, estrategias metacognitivas, educación básica, validación

## Abstract

The present research aimed to demonstrate the correlation between verbal creativity and metacognitive strategies in sixth-grade primary and first-grade secondary students from a private school in Metropolitan Lima. For this purpose, 92 participants were evaluated (58 from sixth grade primary and 34 from first grade secondary). The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT), the Metacognitive Strategies Inventory, and the Self-Report of Perceived Verbal Creativity and Frequency of Creative Activities were used. The instruments underwent the corresponding adaptation and validation processes. A significant, although of low magnitude, correlation was found between *Verbal Creativity* and *Metacognitive Strategies*, as well as between the metacognition factor *Comprehension Monitoring* and *Verbal Creativity*. Similarly, a highly significant, though also low, correlation was found between the metacognition factor *Information Management* and *Verbal Creativity*. Furthermore, participants with high and low scores in *Verbal Creativity* obtained high and low scores in *Metacognitive Strategies*, respectively, with a highly significant correlation in the metacognition factor *Information Management* and a significant correlation in *Comprehension Monitoring*. Finally, a nearly significant result was found between participants with high and low scores in *Self-Perception of Verbal Creativity* and *Verbal Creativity*.

**Keywords:** verbal creativity, metacognition, metacognitive strategies, basic education, validation

## Tabla de contenidos

Introducción.....	1
1. Creatividad: definición y componentes .....	3
1.1. Barreras que limitan el pensamiento creativo .....	6
1.2. Definición de comunicación verbal .....	7
1.3. Desarrollo de la creatividad en la comunicación verbal .....	9
2. Metacognición: definición .....	11
2.1. Desarrollo y práctica de la metacognición .....	12
2.2. Medición de la metacognición .....	15
Método .....	18
Participantes .....	18
Medición .....	18
Procedimiento .....	22
Análisis de datos .....	23
Resultados .....	25
Discusión .....	35
Referencias .....	50
Apéndices .....	58
Apéndice A: Dictamen de proyecto de tesis aprobado por el Comité de Ética .	58
Apéndice B: Consentimiento informado de la Institución Educativa .....	59
Apéndice C: Consentimiento informado para padres de familia .....	61
Apéndice D: Asentimiento informado para participantes .....	63
Apéndice E: Inventario de Estrategias Metacognitivas .....	64
Apéndice F: Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de Actividades Creativas .....	65

## Introducción

En el contexto peruano, el Currículo Nacional de Educación Básica propone tres competencias principales a desarrollar en torno a la comunicación verbal: “lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”, “escribe diversos tipos en lengua materna y “se comunica oralmente en su lengua materna” (MINEDU, 2016b). A pesar de estos objetivos, las evaluaciones estandarizadas de la habilidad de comunicación verbal demuestran bajos niveles de logro, tanto en comprensión de lectura como en comunicación escrita. La competencia de expresión verbal oral no ha sido medida en las evaluaciones realizadas, por lo que no se tiene conocimiento de cuáles son los niveles de logro obtenidos en diversas situaciones comunicativas a nivel nacional.

Fajardo (2009) señala que la comunicación entre los individuos es esencial porque permite “el acceso y el intercambio de información, la discusión abierta de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos” (p. 124). Menciona que, al utilizar la lengua de forma oral o escrita, se genera una acción social que busca dar a conocer algo. De modo que la comunicación verbal, en su totalidad (oral, escrita, de comprensión lectora), resulta relevante para el desarrollo personal, la posibilidad de expresión y el intercambio social.

Con relación a la evaluación de comprensión de lectura, en el año 2022 solo el 25.2% de estudiantes de sexto grado de primaria, a nivel nacional, logró alcanzar los aprendizajes esperados en lectura de manera satisfactoria y, en menor medida, el 19,1% de alumnos de segundo de secundaria (MINEDU, 2023). La competencia medida fue “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, a través de textos de diferente tipo, género, formato y complejidad. En los resultados se observó que los estudiantes que emplearon más estrategias de lectura, como volver a leer un texto para comprenderlo mejor, usar el contexto para construir significados de palabras, entre otras, obtuvieron un mayor rendimiento en las pruebas.

En cuanto a la comunicación escrita, en el año 2013 únicamente el 13.5% de estudiantes de sexto de primaria lograron obtener el nivel de logro satisfactorio con respecto a los aprendizajes esperados (MINEDU, 2016a), mientras que en el 2018 el 20.2% de estudiantes de segundo de secundaria obtuvieron el nivel de logro satisfactorio en escritura (MINEDU, 2019). En el año 2013, la medición se hizo a través de la creación de un cuento y los resultados se enfocaban en la parte formal de los textos como la secuencia narrativa, la organización de ideas de manera coherente, los conectores y signos de puntuación y la ortografía. Se medía un único ítem relacionado al aspecto creativo: el desarrollo de ideas e información variadas. En el año 2019, la medición que se hizo sobre escritura fue crear cuatro productos: una anécdota, un artículo descriptivo, una noticia y una carta formal. La anécdota era la única posibilidad donde

podría aplicarse algún componente creativo de la comunicación. De modo que las estrategias creativas en torno a la comunicación apenas fueron tomadas en cuenta.

Con respecto a ello, Betancourt (2000) señala que existen “dificultades de aprendizaje que tienen su base en una carencia o falta de empleo adecuado de las habilidades de pensamiento creativo y reflexivo”, por lo cual resulta relevante desarrollar las habilidades del pensamiento del orden superior, dentro de las cuales se encuentran el pensamiento creativo y el metacognitivo. La creatividad, definida como la “capacidad para captar la realidad de manera singular, y transformarla, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” (Menchén, 2009, p. 93), está relacionada con la capacidad de expresar y esta, a su vez, con la comunicación. Los procesos metacognitivos implican la toma de consciencia y la evaluación de estos para desarrollar cualquier tarea de forma óptima.

De modo que la creatividad aplicada a la comunicación verbal, a través de estrategias metacognitivas, puede no únicamente mejorar la comunicación verbal de los estudiantes y ayudarlos a alcanzar los objetivos curriculares planteados, sino también puede permitirles aprender mejor “para lograr una educación de alto nivel y lograr que los estudiantes aprendan a aprender y aprendan a pensar de un modo crítico, flexible y autorregulado con el fin de enfrentarse de manera adaptativa a los retos de la sociedad” (Larraz, 2015, p. 64).

En torno a las posibilidades de desarrollo de la creatividad verbal, el Informe para docente de la Evaluación Muestral del año 2018 sugiere que, para enriquecer el trabajo pedagógico, se debe enseñar a escribir a través de situaciones comunicativas diversas y reales para promover la necesidad de escribir y comunicarse y que ello motive “el desarrollo de las distintas capacidades vinculadas a la producción de textos” (MINEDU, 2019, p. 21). También se sugiere promover la escritura de distintos tipos de texto y género y que se evalúen distintos aspectos de los textos escritos, no únicamente lo formal como la ortografía y la gramática, sino también “la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia, la cohesión y la riqueza de ideas” (MINEDU, 2019, p. 23). Por último, propone fomentar la motivación hacia la escritura, para que los estudiantes comprendan que escribir no implica un talento innato o especial, sino que se desarrolla y que, además, lo que escriban puede corresponder a sus intereses.

Con relación al desarrollo de estrategias metacognitivas en torno a la creatividad verbal, el mismo Informe sugiere enseñar a los estudiantes a planificar, a organizar sus tareas y estrategias “para lograr un propósito comunicativo”, así como también enseñar a los estudiantes a revisar sus textos “para asegurarse de haber cumplido con sus objetivos” (MINEDU, 2019, p. 22).

## 1. Creatividad: definición y componentes

La creatividad, previa a su estudio científico, se entendía como una cualidad de la conducta que no podía modificarse, desarrollarse ni ser evaluada o medida. Una de las primeras teorías psicológicas en abordar el estudio de la creatividad fue la Gestalt, que la relacionó con el insight o discernimiento repentino. A partir de esta perspectiva surgieron teorías de procesamiento de la información y la aplicación de procesos de pensamiento creativo para la resolución de problemas (Larraz, 2015). De este modo, el pensamiento creativo dejó de ser percibido como un simple acto espontáneo y pasó a ser una herramienta esencial para enfrentar y superar desafíos en diferentes contextos.

Posteriormente, las teorías humanistas sobre la creatividad la considerarían como una “cualidad del ser humano que le ayuda en el proceso de autorrealización” (Larraz, 2015, p. 105). Al respecto, Maslow (1983) señala que las personas autorrealizadas son altamente creativas y consideraría a la creatividad como una concepción filosófica de la identidad y el pensamiento humano. Por ello, considera que la creatividad debe ser objeto de interés y desarrollo educativo para potenciar las motivaciones de los estudiantes en un clima de libertad.

Para diferenciar la creatividad de la inteligencia, Guilford (1986) la estudiaría como una aptitud intelectual y un proceso cognitivo en sí mismo. A partir de ello, plantearía ciento veinte aptitudes mentales como resultado de la producción divergente, o la solución creativa de problemas que tiende a moverse en varias direcciones. Además, determinaría que la creatividad es un aspecto importante por desarrollar en la educación por su relación con el aprendizaje.

Una tendencia de conceptualizar la creatividad es la de las cuatro ‘p’ de Rhodes (1961). Estas tienen relación con productos concretos, procesos conscientes e inconscientes, la persona y sus rasgos especiales y el contexto o la presión ambiental. Las personas (personalidad) que hacen cosas creativas (productos), las hacen a través de determinados procedimientos (procesos) y actúan de determinada manera (presión ambiental), según el contexto.

Con respecto a las personas creativas, Csikszentmihalyi (1998) considera que son aquellas que expresan pensamientos inusitados, interesantes o estimulantes, que experimentan el mundo de manera novedosa y original, cuyas ideas son nuevas, sus juicios penetrantes y que son individuos que han cambiado o pueden cambiar nuestra cultura. Maslow (1983), desde una mirada holística y humanista, señala que todo el sistema cognitivo es capaz de actuar en situaciones cotidianas que requieran de una persona creativa. Por otro lado, Sampascual (2007) sugiere que las personas creativas tienen ciertas cualidades particulares, asociadas con la fluidez de ideas y flexibilidad de pensamiento, pero también en relación con la capacidad de

autodisciplina, autocontrol, perseverancia y tolerancia a la ambigüedad. Menciona que las personas creativas son independientes, autónomas, cuestionadoras, con alta motivación de logro, que prefieren tareas complejas y que cuentan con un fuerte sentido del humor.

En cuanto al producto creativo, este debe ser nuevo, original o diferente a lo ya existente y apropiado o valorado en el contexto sociocultural en el que se produzca (Amabile, 1983). También puede originarse a partir de una idea u otro producto ya existente previamente, siempre que pueda ser reconstruido o regenerado de manera significativa, en referencia a lo que se lo compare. Si un producto es original, este debe ser altamente infrecuente o estadísticamente poco común.

Sobre el proceso creativo, se destacan tres modelos: en primer lugar, Guilford (1986) lo describe como la capacidad de procesar cognitivamente, a través de procesos de producción divergente, que divide en cuatro dimensiones. La primera es la fluidez, que se refiere a la generación de un gran número de respuestas diversas dentro de una misma categoría, a la posibilidad de establecer relaciones o conexiones o a la facilidad en la construcción de frases. La segunda es la flexibilidad, que implica un cambio de enfoque, estrategia, mecanismo, interpretación, significado o uso de algo, adaptando el pensamiento ante nuevas circunstancias o indicaciones. La tercera dimensión es la originalidad o la posibilidad de generar respuestas innovadoras, infrecuentes, estadísticamente poco utilizadas. Por último, la elaboración consiste en la capacidad de producir la mayor cantidad de detalles o pasos para ejecutar un plan o embellecer una idea, y está estrechamente vinculada con las habilidades de planificación.

En segundo lugar, Amabile (1983) desarrolla una teoría integradora de la creatividad, formada por tres componentes: las destrezas relevantes que se tiene en un dominio, las destrezas relevantes en creatividad y la motivación hacia la tarea. Con respecto al primer componente, este incluye el conocimiento de un dominio, lo cual posibilita la resolución de problemas a través de un talento específico o alguna destreza técnica y depende de las habilidades cognitivas y motrices innatas, pero también de la educación formal e informal recibida. El segundo componente, incluye un estilo cognitivo que permite explorar nuevas vías, utilizar categorías amplias y recordar con precisión. También abarca la aplicación de hipótesis para analizar y generar nuevas ideas y considera un estilo de trabajo adecuado que depende de la personalidad, como la disciplina, la tolerancia hacia la frustración o la independencia. El último componente, incluye las actitudes que se tienen hacia la tarea y la percepción de la propia motivación para desarrollarla, la cual depende del nivel de interés intrínseco inicial, de la presencia o ausencia de inhibidores sociales externos y de la habilidad para minimizarlos.

El tercer modelo es el de Sternberg (1988), que señala, al igual que Amabile, que la creatividad está compuesta por la intersección entre los procesos intelectuales o de inteligencia, el estilo cognitivo y la personalidad o motivación. En su teoría sobre los procesos intelectuales implicados en la creatividad, el autor señala tres componentes: los metacomponentes, que posibilitan reconocer la existencia del problema, definirlo y formular una estrategia para resolverlo; los de adquisición, responsables de lograr conocimientos para aprender, codificándolos, combinándolos o comparándolos con otra información; los de ejecución, que aplican las decisiones de los metacomponentes. Ser más o menos creativo dependería de cómo se aplican o ejecutan dichos componentes.

En cuanto al contexto creativo, este se define como el entorno social y cultural en el que una persona socializa y que puede facilitar o dificultar la conducta y el pensamiento creativo (Larraz, 2015). Además de factores externos como lo cultural, la educación o la familia, uno de los factores más influyentes relacionado con el ambiente educativo es la motivación. Esta puede ser intrínseca, es decir, con énfasis en el placer por el proceso, o extrínseca, más enfocada a la demanda de logros y resultados. Amabile (1983) señala que las soluciones creativas a problemas se dan con mayor frecuencia cuando se realiza una actividad por placer y no por recompensas externas, de modo que las personas creativas poseen una mayor motivación intrínseca. La creatividad consciente, según Langer (2006) sería aquella que resulte una fuente positiva de autorregulación y autoevaluación de procesos internos, en contraste con el comportamiento externo, ya que este se mide según el contexto y puede tener limitaciones.

En la actualidad, se considera que la creatividad es importante para desenvolverse con eficacia en todos los ámbitos de la vida diaria y que está orientada a lograr mejores formas de hacer las cosas. Menchén (2009) señala que no se puede reducir a un área particular como la música, la pintura o la poesía, sino que “puede aparecer en cualquier ámbito de la vida como puede ser el trabajo, la jardinería, la carpintería, la mecánica, la convivencia” (p. 90). Richards (2010) destaca que la creatividad no solo está implicada en lo que hacemos sino también en cómo lo hacemos, lo que la convierte en un elemento esencial para la supervivencia humana. Por ello, resulta fundamental integrar la creatividad en la vida cotidiana debido a los múltiples beneficios que puede aportar al bienestar físico y psicológico.

Asimismo, la creatividad debe insertarse en el ámbito educativo, ya que, debido a los cambios científicos y tecnológicos que suceden de manera apresurada, es y será necesario tener la capacidad para adaptarse. Con respecto a la educación del país, el Currículo Nacional de

Educación Básica (MINEDU, 2016b), propone que los estudiantes logren competencias relacionadas con la creatividad como “crea proyectos desde los lenguajes artísticos” o “aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales”. Sin embargo, la creatividad no solo se destaca como una posibilidad expresiva, ubicada en el campo de las artes y la literatura, sino también como un valor transversal a los aprendizajes de otros campos como ciencias, humanidades, cultura, técnica, educación física, deporte y nuevas tecnologías. Este aspecto de la creatividad aparece textualmente en distintas capacidades de diversas competencias del Currículo Nacional, relacionadas con el desenvolvimiento autónomo de la motricidad, la convivencia democrática, el diseño y construcción de soluciones tecnológicas para resolver problemas del entorno, la gestión de proyectos de emprendimiento económico o social y a la comunicación de la lengua extranjera.

### ***1.1. Barreras que limitan el pensamiento creativo***

El potencial creativo de los estudiantes no solo se determina por sus características y habilidades innatas sino también cómo se desarrolla y estimula en distintos contextos, como el escolar. Según Larraz (2015), “uno de los factores que ha sido estudiado para fomentar la expresión del potencial creativo en el contexto educativo ha sido el de las barreras del pensamiento creativo” (p. 142). Estas barreras representan obstáculos o bloqueos mentales que pueden limitar o incluso impedir el desarrollo creativo. Pueden generarse a nivel mental o emocional, aunque también verse influenciados por factores sociales y culturales.

Simberg (1971) y Osborn (1953) clasifican a estas barreras como bloqueos de tres tipos: perceptuales, donde hay incapacidad para identificar y definir un problema; culturales, donde el contexto determina qué comportamientos o creencias son buenas o malas; o emocionales, donde las inseguridades, el temor, la falta de impulso, la impaciencia, la ansiedad o la desconfianza, generan una falta de voluntad para llevar a cabo una idea.

Por otro lado, Lorna (1998) las define como un grupo de obstáculos que dependen de diversos factores: el concepto que se tiene de uno mismo en relación con la autoestima, la confianza y la seguridad; la necesidad de conformidad o de desprenderse de los modelos establecidos para arriesgarse y expresar ideas propias; la capacidad de abstracción; la habilidad para usar análisis sistemático (lógica, pensamiento secuencial o lineal, organización de ideas, confianza en datos) y la posibilidad de ejecutar tareas en relación con el ambiente físico, que se relaciona con el uso del espacio personal, la privacidad o seguridad y con las distracciones.

Recio (2005) las diferencia entre barreras internas, emocionales o mentales y barreras externas, que dependen del contexto en el que se desenvuelve el individuo. Una barrera externa, en el contexto educativo, serían políticas educativas muy rígidas o programas muy saturados.

Güel (2008) se centra en las barreras externas, impuestas o modeladas por la educación, los grupos, las instituciones educativas y la cultura. Las separa en psicológicas, con relación a la tendencia a la comodidad y el conformismo, a los miedos sociales como equivocarse o hacer el ridículo y a tener baja autoestima; educativas, concerniente a la dependencia con la autoridad, a las opiniones y decisiones de los demás y al estilo de enseñanza y aprendizaje repetitivo; de los grupos, impuesta por líderes poco tolerantes o receptivos; de los centros y organizaciones educativas, impuestas por jerarquía de la autoridad, burocracia o donde no hay espacio para la autonomía y el liderazgo; y culturales, relacionadas al paternalismo, la pasividad, la baja participación, la ausencia de espacios para la experimentación y la idea de la creatividad como una habilidad que solo tienen ciertas personas.

Estas barreras externas, que pueden provenir del sistema educativo, inhiben o reducen el potencial creativo y la capacidad imaginativa de los niños y adolescentes, favoreciendo un clima dogmático. Según Menchén (2019), “la educación en el siglo anterior ha sido autoritaria y no ha tenido en cuenta las necesidades y deseos básicos de los alumnos” (p. 107). Se ha trabajado la obediencia, la tranquilidad o el silencio y se ha dejado de lado la espontaneidad, que es importante para el desarrollo de la creatividad. Por ello, es importante detectar estas barreras para tomar acción sobre ellas, en búsqueda de un clima de tolerancia y diversidad de opiniones, donde haya espacio para la experimentación, la pregunta y el error y donde se aliente el liderazgo y la autonomía. Todo ello, además del reconocimiento de cada individuo de sus propias barreras internas a superar, podrá favorecer el desarrollo de las habilidades creativas.

## ***1.2. Definición de comunicación verbal***

Existen seis elementos que constituyen cualquier acto de comunicación: el hablante o emisor, el oyente o receptor, el contexto, el mensaje, el contacto o canal y el código (Shannon, 1948; Jakobson, 1974, como se citó en González, 2008a; Fajardo; 2009). La comunicación verbal es el intercambio entre el hablante y el oyente, que sucede dentro de un contexto o situación que posibilita dicho intercambio, a través de un mensaje. Este mensaje tiene un contenido con una intención, cifrado en un código o idioma y se transmite a través de un canal.

Emisor y receptor son dos sujetos que producen, transmiten, comprenden e interpretan los mensajes. Según Fajardo, ambos son fuentes que proporcionan parte de sus conocimientos

y que quedan plasmados en el mensaje (2009). La autora señala que entre ambos pueden establecerse dos tipos de relaciones: por conocimiento previo y por jerarquía. La primera relación está asociada con la construcción del mensaje, las necesidades y expectativas frente al discurso y la relación entre los interlocutores. Mientras más confianza, empatía y conocimiento haya en ellos y entre ellos, habrá un mayor acercamiento comunicativo, donde “la lengua reflejará menos tensión y más emotividad” (Fajardo, 2009, p. 125). La relación jerárquica, en cambio, plantea una verticalidad entre el poder de un participante sobre el otro. Esto suele responder a los roles que tienen los interlocutores en la sociedad con relación a distintos rasgos como edad, género, estrato social, cargos en el trabajo, entre otros.

Este intercambio entre interlocutores sucede en un contexto, que puede ser un entorno físico, como un espacio o un lugar, o un entorno social o cultural. También puede ser una construcción psicológica ya que parte de un conjunto de supuestos que se tienen sobre el mundo y que se pueden compartir, o no, entre interlocutores: “el hombre siempre tiene creencias y emite conceptos acerca de las cosas, a lo cual le imprime, de manera casi inconsciente, una amplia carga valorativa determinada, usualmente, por las experiencias de vida que ha ido acumulando y por la ideología que lo rige” (Fajardo, 2009, p. 135). Estos supuestos brindan información al emisor y al receptor para poder interpretar el mensaje y las circunstancias en las que se transmite, como el lugar o el tiempo, contribuyen a la legitimidad del discurso.

El mensaje es el objeto de la comunicación y el nexo entre los interlocutores. Puede tratarse de una información, la expresión de una emoción, una opinión o un pensamiento. Es la exteriorización de las representaciones internas o modos de conceptualizar el mundo, que el individuo va creando a partir de la experiencia, la interacción con otros y las propias creencias, intenciones o deseos (Escandell, 2005). Puede expresarse de manera verbal, a partir de la comunicación oral y escrita, pero también de manera no verbal, que implica el uso de gestos. Debe estar organizado sintácticamente (de manera estructurada), semánticamente (con significado) y fonológicamente (con sonidos organizados en fonemas), según las necesidades comunicativas del contexto. Además, debe estar acompañado de una intención comunicativa, que debe decodificarse para acceder al significado que el hablante quiere transmitir. Las palabras escogidas, la forma en cómo se estructuran en oraciones y la entonación que le da el emisor, va más allá de las palabras, de modo que es tarea del receptor medir esa intención, analizarla y responderla de acuerdo con lo que pueda interpretar del mensaje.

Para que el mensaje se entienda, tanto emisor como receptor tienen que manejar el mismo código, es decir el mismo lenguaje, que contenga los mismos significados de las

palabras, expresiones y estructura. A pesar de compartir el código del mismo idioma, pueden surgir interferencias al encontrarse con una expresión ambigua o una palabra que signifique varias cosas a la vez. Por lo cual, el oyente debe emplear una serie de informaciones extralingüísticas, extrayéndolas del contexto comunicativo, para lograr una comunicación exitosa (Fajardo, 2009).

El medio por el cual se transmite el mensaje, que hace posible el contacto entre emisor y receptor, es el canal. Puede tratarse de un medio físico como las ondas sonoras o la escritura, pero también es relevante “la actitud y la disposición de los interlocutores entre sí y con respecto al acto mismo de comunicación (Fajardo, 2009, p. 133). Ya que, si la actitud del receptor es negativa, la falta de interés o las expectativas incumplidas pueden influir en la poca credibilidad del mensaje, a pesar de que ambas partes manejen el mismo código.

Según Jakobson (1974, como se citó en en González, 2008a, p. 24), el acto de comunicación se realiza mediante diversas funciones del lenguaje. La función emotiva se concentra en el emisor y cumple un rol expresivo a través de exclamaciones que exteriorizan actitudes internas. La función fáctica mantiene la comunicación entre emisor y receptor a través de intercambios de palabras que refuerzan la sociabilidad. Por último, la función poética se centra en el mensaje y sus características, donde se seleccionan, combinan y complejizan entidades lingüísticas.

### ***1.3. Desarrollo de la creatividad en la comunicación verbal***

López, Cuesta y Sandoval, C. (2018) definen la creatividad verbal como un acto lingüístico, en el que se activa el pensamiento creativo y un proceso de reflexión, que da la posibilidad al lenguaje a dejar de ser convencional y “dar paso a un discurso superior” (p. 154) a través del uso de metáforas, de la originalidad y la imaginación, sin perder la armonía.

Como se mencionó anteriormente, Guilford (1986) define la creatividad como una habilidad cognitiva basada en procesos de producción divergente que clasifica en: fluidez, flexibilidad y originalidad. Con respecto a la comunicación verbal, la fluidez, que es la generación de un gran número de respuestas, apunta al factor cuantitativo de la divergencia, ya que consiste en una basta producción lingüística, de manera rápida, en un tiempo determinado. La flexibilidad representa la capacidad para producir una variedad de tipos de ideas, cambiar de un enfoque a otro o utilizar distintas estrategias para adaptar el pensamiento a nuevas circunstancias. Este sería un factor cualitativo de la divergencia, ya que demuestra posibilidades de una comunicación flexible o rígida, de un emisor con conocimientos amplios

o limitados y que tiene alta o baja motivación hacia la comunicación. En cuanto a la originalidad, esta responde a la posibilidad de generar respuestas innovadoras e infrecuentes, lo cual también apunta al factor cualitativo de la divergencia, ya que está relacionada a la capacidad de comunicarse con ideas alejadas de lo obvio, lo común o lo establecido. También está relacionada con la capacidad de dar saltos mentales o tomar atajos para obtener soluciones, sin que ello implique un comportamiento errático o impulsivo.

En lo que respecta al lenguaje, Guilford (1986) desarrolla un modelo que aísla factores del pensamiento divergente en el que combina dos categorías de contenido: simbólicas y semánticas. En cuanto al contenido simbólico, se refiere a la aplicación de signos o elementos que no tienen significación en sí mismos, como los números y las letras. La producción divergente de unidades simbólicas “se manifiesta en la ejecución de palabras rimadas o con igual sufijación” (Guilford 1980, como se citó en González, 2008b, p. 28) y en complementar palabras cuya primera y última letra son iguales. La producción divergente de clases simbólicas consiste en tareas en las que se dan unidades y el sujeto debe realizar clasificaciones con ellas.

Lo semántico se refiere a la significación de términos, frases y situaciones. En la producción divergente de unidades semánticas, se identifican clases o tipos de objetos que compartan propiedades en común y se buscan complementar con sus partes. Para las clases semánticas, se emparejan a los objetos de sus comunes por usos no comunes. En las relaciones semánticas, se expresan asociaciones a través de antónimos. En los sistemas semánticos se construyen frases y se crean respuestas abiertas. Las transformaciones semánticas establecen asociaciones originales y remotas entre palabras. Por último, en la producción divergente de implicaciones semánticas, se muestra un objeto y se busca nombrar personas u ocupaciones para las que tal estímulo podría ser un símbolo (González, 2008b).

Por otro lado, Desrosiers (1978, como se citó en González, 2008b) señala posibles dimensiones en torno a la ejecución creativa verbal. La dimensión real-imaginario, que va entre la composición realista y apegada a lo existente a la construcción de un mundo irreal, imaginado, fantasioso o utópico. La dimensión transferencia-opacidad, en la que no se da lugar a interpretaciones porque la información es muy clara y no necesita ser interpretada o, todo lo contrario, cuando se utiliza lenguaje figurado, metáforas o no hay relaciones directas entre significante y significado. La dimensión rigidez-flexibilidad, donde hay una continuidad fija que se desarrolla en base a la misma idea o, por el contrario, hay agilidad, divergencia, distintas categorías o ideas. Por último, la dimensión integración estática-integración dinámica, donde no hay orden o equilibrio entre los elementos o cuando, en su lugar, hay una unidad y armonía.

De modo que, para desarrollar la creatividad en la comunicación escrita y oral se pueden implementar estrategias basadas en los conceptos mencionados, enfocándose en los elementos de fluidez, flexibilidad y originalidad, así como en las dimensiones señaladas por los demás autores. Se puede fomentar la escritura creativa a través de diversos tipos de textos como cuentos o historias, guiones, poemas, historietas, cartas, canciones, ensayos, con temáticas diversas que vayan entre lo real y lo fantástico, utilizando un tono humorístico, dramático, poético, entre otros. También se puede estimular la utilización de un vocabulario amplio y diverso, la invención de nuevas palabras o la mezcla de palabras existentes para crear nuevos significados, la construcción de frases a partir de palabras aleatorias, así como el uso de metáforas, lenguaje figurado o simbolismos. Además, se pueden realizar ejercicios de escritura rápida para fomentar la fluidez creativa y la originalidad, generando un gran número de ideas en poco tiempo y explorando nuevas, lo cual hace que se evite el bloqueo creativo, ya que se facilita que las ideas aparezcan sin juicios.

Con respecto a la comunicación oral, se pueden recrear situaciones comunicativas donde se realicen juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas o realizar improvisaciones orales con temas variados, donde haya que saltar de una idea a otra para fomentar la rápida asociación de ideas. También se pueden plantear situaciones hipotéticas para estimular el pensamiento divergente y cambiar la perspectiva, de tal modo que se desarrolle la flexibilidad creativa. Por último, se puede encontrar usos no convencionales a objetos comunes para pensar en combinaciones y relaciones inesperadas, lo cual fomenta la originalidad, ya que aumenta la capacidad de producir ideas infrecuentes y únicas.

## **2. Metacognición: definición**

La metacognición se define como el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos de una persona (Flavell, 1976) y la actividad de regulación y organización de ese conocimiento (Soto, 2002). El sujeto debe saber que sabe (tener autoconsciencia), saber lo que sabe (conocimientos previos que tiene y no tiene), saber lo que necesita saber (qué hace falta) y conocer la utilidad de las estrategias de intervención para elegir cuál aplicar (Brown, 1978).

Schraw y Moshman (1995) también consideran el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva como los principales componentes de la metacognición. Se refieren al primero como el entendimiento sobre uno mismo y las propias estrategias cognitivas y lo dividen en tres tipos: declarativo (saber sobre las cosas), procedimental (saber cómo hacer cosas) y condicional (saber el por qué y el cuándo se hacen las cosas). El conocimiento

metacognitivo también comprende la consciencia y las creencias con relación a las características de las personas en cuanto a sus habilidades, recursos, experiencias previas, intereses, motivaciones o estados que puedan afectar su rendimiento (Jaramillo y Osses, 2012).

En cuanto a la regulación de la cognición, Schraw y Dennison (1994) se refieren a esta como las actividades metacognitivas que facilitan el aspecto del control del aprendizaje y las divide en: planificación, estrategias de gestión de la información, monitoreo de la comprensión, estrategias de depuración, y evaluación. La planificación consiste en establecer objetivos y asignar recursos antes del aprendizaje. Las estrategias de gestión de la información se refieren a la implementación de habilidades y secuencias de estrategias utilizadas para procesar información de manera más eficiente (organizar, elaborar, resumir, enfocar selectivamente). El monitoreo de la comprensión consiste en la evaluación del uso de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de depuración se utilizan para corregir errores de comprensión y rendimiento o desempeño. Por último, la evaluación consiste en valorar el aprendizaje, analizando el desempeño y la efectividad de las estrategias después de un episodio de aprendizaje.

Brown (1978) sostiene que la metacognición incluye, además, la capacidad de planificar y regular el uso efectivo de los propios recursos y habilidades cognitivas para realizar una tarea. De modo que, la metacognición estaría centrada en la persona y sus procesos cognitivos, incluyendo sus creencias y sentimientos, la regulación y organización de su conocimiento y la posibilidad de convertir todo ello en estrategias para aplicar en una determinada acción.

Según Allueva (2011), la metacognición está directamente relacionada con la eficacia del pensamiento convergente y divergente con respecto a: aprender a pensar o el conocimiento del propio conocimiento, con relación a las aptitudes o forma de afrontar situaciones; el desarrollo de habilidades del pensamiento o la capacidad para reconocer en qué se es mejor, cuáles son las debilidades cognitivas y qué se debe mejorar; la eficacia del pensamiento en relación al conocimiento de las habilidades y a saber cuándo, cómo actuar y con qué estrategias.

### ***2.1. Desarrollo y práctica de la metacognición***

La metacognición surge tempranamente en la vida y sigue un largo curso de desarrollo durante el cual se vuelve más explícita, poderosa y efectiva, a medida que el individuo se va haciendo más consciente (Kuhn, 2000). A la edad de tres años, los niños adquieren cierta conciencia de sí mismos y de los demás. Pueden distinguir entre percibir un objeto y pensar sobre el mismo. Un año más tarde, ya pueden comprender que el comportamiento de los demás

está guiado por creencias y deseos que no necesariamente coinciden con los suyos. Esto sugiere un rápido nivel de desarrollo de la conciencia.

Pero es en la etapa de pubertad o adolescencia temprana donde emerge la lógica formal, es decir, donde se va expandiendo el pensamiento de lo concreto o inductivo a lo formal o deductivo (Delval, 2011). Los adolescentes ya pueden plantear hipótesis y ponerlas a prueba con deducciones lógicas, en sus mentes, y también pueden pensar de manera abstracta, favoreciendo la posibilidad de hacer del pensamiento un objeto de pensamiento, es decir, de aplicar procesos metacognitivos. También comienzan a razonar, ya no solo a partir de lo real o lo que tienen delante, sino desde lo posible. Según Delval (2002), “la utilización de un razonamiento sobre lo posible exige que el razonamiento sea verbal” (p. 1044), ya que no solo se actúa sobre las cosas, sino que también se habla sobre ellas. Por lo que el lenguaje pasa a ocupar un papel importante, ya que lo posible solo puede formularse en términos verbales.

La práctica de la metacognición puede darse a través de la metamemoria, la metaatención, la metacomprensión y el metapensamiento. (Allueva, 2002). La metamemoria se refiere al conocimiento de la propia memoria, es decir, a las posibilidades y las limitaciones de recordar. La metaatención es el conocimiento del funcionamiento y de las variables que afectan la atención, lo cual lleva a reconocer qué es lo que se necesita para controlarla y evitar la distracción. La metacomprensión hace referencia a la posibilidad de comprender, entendiendo qué es lo que hay que entender y cómo hay que hacerlo. Por último, el metapensamiento es pensar sobre el propio pensamiento y tener conciencia de ello.

Con respecto a la metamemoria, según Flavell y Wellman, (1977) la metacognición juega un rol importante en la comunicación oral de la información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión de lectura, la escritura, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la solución de problemas, la cognición social y varios tipos de autocontrol y autoinstrucción. Su modo de monitoreo cognitivo incluye el conocimiento metacognitivo (conciencia de factores que intervienen en actividades cognitivas) y las experiencias metacognitivas (momentos en los que se está atento a lo que pasa en la mente).

Para desarrollar habilidades metacognitivas, se deben trabajar las modalidades, mencionadas anteriormente, pero también pueden trabajar estrategias de planificación, predicción, regulación, control, verificación y generales (Allueva, 2002). La planificación previa consiste en plantear un camino a seguir para resolver la situación de forma creativa. La predicción implica conocer las posibilidades de saber si se tiene la capacidad de resolver un problema, los conocimientos necesarios para enfrentarse a una tarea creativa o la preparación

para el desenvolvimiento en las actividades planteadas. La regulación es la capacidad de utilizar de forma óptima los propios recursos cognitivos, como la atención o la memoria, según lo solicite cada momento de la tarea creativa. El control está relacionado con las habilidades necesarias para saber cómo se está llevando a cabo el proceso, detectar errores de comprensión o de desempeño y qué se debe hacer para comprender o mejorar. También está relacionado con el compromiso del estudiante, sus actitudes y su capacidad de atención durante el proceso creativo. La verificación es la medida en la que se evalúan los conocimientos o aptitudes adquiridas y las limitaciones halladas durante el proceso de creación, en relación con los objetivos o metas planteadas. Por último, las estrategias son la posibilidad de poner en práctica las habilidades metacognitivas desarrolladas. Justamente, las estrategias metacognitivas son parte importante de las estrategias de aprendizaje en contextos escolares.

Algunas variables de la metacognición que permiten construir estrategias metacognitivas están relacionadas con el sujeto, la actividad y el contexto (Mayor et al. 1995). Las variables centradas en el sujeto incluyen el conocimiento previo, que puede ser declarativo, procedimental, implícito o explícito, y que además abarca una noción del autoconcepto. También abarcan las habilidades y actitudes necesarias para incrementar, reestructurar o ajustar la nueva información, optimizar el modo de procesamiento cognitivo, el control y reducción de actitudes negativas y el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan planificar, dirigir y evaluar la actividad cognitiva. Por último, incluyen la motivación, que puede ser extrínseca, basada en refuerzos externos, o intrínseca, impulsada por la competencia, la curiosidad, la autoeficacia y el sentido de logro.

Con respecto a la actividad, están las tareas, que pueden ser genéricas, específicas, simples, complejas, adecuadas al conocimiento previo o a la meta y que pueden controlarse mientras se realizan. También están las estrategias cognitivas y de aprendizaje, relacionadas a la especificación de metas y adecuación de las mismas. Además, la atención y el refuerzo, relacionados a la continuidad para realizar procesos automáticos o controlados, de manera concentrada, con esfuerzo y persistencia.

Por último, con relación al contexto, están los materiales, la familiaridad con los mismos y la accesibilidad, complejidad, coherencia o adecuación que tienen en relación con la tarea. También, la situación o la organización del ambiente, físico o social, que puede ser pertinente para la tarea o restringir la actividad cognitiva. Además, el contexto sociocultural, que son las condiciones diversas de tipo socioeconómico, político, cultural o histórico y su relevancia o pertinencia para la tarea, así como la posibilidad de restringir la actividad.

Según Jaramillo, S. y Osses, S. (2012), la metacognición es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a generar nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción en la educación, por la posibilidad de conciencia y regulación que puede darle al estudiante sobre su propio aprendizaje. El conocimiento metacognitivo comprende las creencias sobre uno mismo y sus características, habilidades, recursos o experiencias previas, así como intereses o motivaciones que puedan influir en la tarea. También incluye el conocimiento sobre cómo la facilidad o dificultad para realizar una tarea puede influir en el desempeño. Además, hay una noción sobre la efectividad del uso de diversas estrategias para desarrollar una tarea con éxito. La regulación de los procesos cognitivos incluye un aspecto reflexivo sobre lo realizado para generar procesos de aprendizaje significativos.

## **2.2. Medición de la metacognición**

La metacognición es un constructo complejo de medir ya que responde a una conducta no observable, por lo cual se debe medir indirectamente (Jiménez, 2004). Además, evaluarla no es fácil, ya que hay una gran diversidad de modelos teóricos y multicomponentes que varían, propios del constructo, lo cual lo hacen difuso (Gutierrez de Blume, 2024).

La forma regular de evaluar la metacognición es a través del autoinforme, que recoge información sobre cómo una persona percibe y reflexiona sobre sus propios procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje. Una dificultad al evaluar la metacognición de esta manera es la necesidad de garantizar que los participantes comprendan las preguntas formuladas y el instrumento de medición que se va a utilizar. Además, no es posible recoger las experiencias subjetivas con respecto al aprendizaje o a las tareas de evaluación.

Por ello, algunas respuestas con respecto al desempeño cognitivo podrían ser más un reflejo de la inseguridad que sienten las personas en ese momento, debido a su falta de autoconocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje o su deseo de comunicar una tendencia socialmente deseable en sus respuestas (Gutierrez de Blume, 2024). Además, que una persona tenga buenas habilidades metacognitivas y lo reporte en el instrumento de medición no quiere decir que esté segura de poder utilizar dichas habilidades ante un problema cognitivo o tarea de aprendizaje que requiera un desempeño autorregulado.

Glaser y Pellegrino (1987, como se citó en Allueva 2002) señalan que la diferencia entre los sujetos con un nivel alto y bajo de metacognición está dada por la capacidad que tienen en utilizar su memoria, conocer sus limitaciones y procesar la información. En cuanto a la memoria, mientras más velocidad de manejo de información y habilidad en tratarla se tenga,

mejor será la metacognición. Con respecto a las limitaciones, si durante el proceso de resolución de algún problema o cuestión, el sujeto no es capaz de ser consciente de sus carencias, menor será la metacognición. Por último, los autores agregan que las personas más hábiles procesan la información de manera más conceptual, mientras que los menos hábiles lo hacen de forma más superficial, de modo que la mayor metacognición depende del tipo de procesamiento que se haga.

El presente estudio se centra en estrategias metacognitivas de estudiantes de sexto grado de primaria y primero de secundaria. Sexto es un año anterior a la transición a secundaria, en el que los estudiantes deben adaptarse de pasar de ser los mayores de su grado a ser los menores, lo cual implica un ajuste psicológico. Según la teoría psicosocial de Erikson (2000), entre los 6 y 12 años, los niños y púberes se encuentran en una etapa del desarrollo en la que entran en conflicto el logro del sentido de laboriosidad con los sentimientos de inferioridad (Palacios e Hidalgo, 2014). Esto quiere decir, que se interesan por el funcionamiento de las cosas y por realizar actividades por sí mismos, con su propio esfuerzo y utilizando sus conocimientos y habilidades, de lo contrario, se sentirán incapaces en relación con ciertas actividades. El conflicto entre el logro del sentido de laboriosidad y los sentimientos de inferioridad debe resolverse para el desarrollo de la competencia, decir, de la capacidad para percibirse como eficaz globalmente y la comprensión de que se puede ser bueno en algunas actividades o áreas y no en otras. Ello se relaciona con la autoeficacia y la valoración de sí mismo.

Además, Cleary y Zimmerman señalan que diversos investigadores del desarrollo de la motivación han demostrado que los estudiantes que hacen la transición a secundaria suelen sufrir una disminución en la autoestima, los valores de la tarea y los intereses intrínsecos por actividades académicas (2004). Ante ello, consideran que se deben cultivar creencias positivas de automotivación, aumentar su base de conocimientos sobre estrategias de aprendizaje y ayudarlos a aplicar estas estrategias a tareas académicas de manera autorregulada.

Si los estudiantes de sexto grado ganan habilidades, como ser más creativos en su comunicación y desarrollar estrategias metacognitivas, podrán sentirse más competentes y productivos. Esto los ayudará a adaptarse con más facilidad a la siguiente etapa escolar, que implica nuevos retos intelectuales, relacionales y de adaptación en general.

Diversos Programas donde se aplica la creatividad en el ámbito escolar (Bernabeu y Goldstein, 2009; Jordan, 2010; Proyecto Cero, 2010; Pérez y Córdova, 2015), que tienen su base en el desarrollo de la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración verbal y figurativa (que mide el Test de Torrance de Pensamiento Creativo) han obtenido resultados

positivos en cuanto a la mejora del pensamiento creativo, pensamiento divergente y del pensamiento en general, además de estimular la originalidad y la actitud creativa hacia el aprendizaje y la vida en general. Todo aquello que fomente el pensamiento en el contexto escolar, como la metacognición, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo es una prioridad en el marco escolar.

Ante lo expuesto, el objetivo de la investigación es **demostrar la correlación entre la creatividad verbal y las estrategias metacognitivas en estudiantes de sexto grado de primaria y primero de secundaria**. Además, se plantea como objetivo específico, adaptar y validar los instrumentos de medición de la metacognición y de autopercepción de creatividad (gusto, frecuencia y percepción creativa).

Como hipótesis general, se plantea que existe una correlación entre creatividad verbal y las estrategias metacognitivas en estudiantes de sexto de primaria y primero de secundaria. Esta correlación será positiva, es decir que las variables se modificarán hacia el mismo sentido: a mayor metacognición, mayor creatividad verbal.

En cuanto a las hipótesis específicas, se plantean las siguientes:

1. Existe una diferencia significativa en las puntuaciones obtenidas entre participantes de alta creatividad y baja creatividad con respecto a su metacognición (donde los participantes con alta creatividad muestran puntajes elevados en metacognición, mientras que los de baja creatividad presentan puntuaciones más bajas en esta variable).
2. Hay una diferencia significativa en la autopercepción de creatividad entre los participantes de alta creatividad verbal y los de baja creatividad verbal (participantes que se auto perciben como creativos tendrán mayor puntaje en creatividad y quienes no se consideren creativos obtendrán un puntaje bajo).
3. Se encuentra una diferencia significativa en la frecuencia de realización de actividades de creatividad verbal entre los participantes con alta creatividad y aquellos con baja creatividad (quienes obtengan mayor puntaje en creatividad reportarán realizar actividades de creación verbal con más frecuencia y aquellos con menor puntaje indicarán que lo hacen con menor frecuencia).

Para abordar estos objetivos y contrastar las hipótesis se llevó a cabo una investigación cuantitativa de tipo correlacional y causal-comparativo.

## **Método**

### **Participantes**

En el presente estudio se contó con una muestra de 92 estudiantes de sexto grado de primaria y primero de secundaria de una Institución Educativa privada del distrito de San Martín de Porres, Lima. Participaron voluntariamente 58 estudiantes de sexto grado y 34 de primero. Las edades de los participantes son de 11 años (24 participantes), 12 años (47 participantes) y 13 años (21 participantes).

Respecto a los criterios éticos, se cumplieron con las consideraciones aprobadas por el Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEICSSHHyAA) de la universidad, recibiendo el dictamen de aprobado (Apéndice A).

Para el desarrollo del estudio, se informó a las autoridades de la Institución Educativa, a los participantes y a los padres de familia sobre el propósito de la investigación. Además, se detalló la información sobre las pruebas a realizar y se explicó que la participación era voluntaria, que los participantes podían retirarse del estudio en cualquier momento o abstenerse a realizar alguna parte y que el estudio no implicaba ningún riesgo para su bienestar o su salud.

También se detalló que la información de los resultados y sus datos personales eran estrictamente confidenciales y que solo se utilizarían para fines del estudio. Se explicó que los resultados se compartirían con la Institución Educativa a través de un resumen ejecutivo y una infografía, por correo electrónico. Se mencionó, además, que los resultados de la investigación serían publicados y que el documento quedaría disponible para futuras investigaciones o para utilizar los resultados en productos derivados. Por último, se explicó las formas de contactarse con la investigadora o el Comité de Ética en caso se necesiten resolver dudas.

Todas las consideraciones éticas anteriores están escritas en el Consentimiento formal de la Institución (Apéndice B), el Consentimiento informado para los padres o apoderados (Apéndice C) y el Asentimiento Informado para los participantes (Apéndice D), como parte del Protocolo de Consentimiento Informado (PCI).

### **Medición**

Para llevar a cabo las mediciones, se emplearon tres instrumentos: el Test de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT), el Inventario de Estrategias Metacognitivas y un Autorreporte sobre la percepción de Creatividad Verbal y la frecuencia de Actividades Creativas. El TTCT ha sido validado internacionalmente y utilizado en múltiples estudios. El Inventario de Estrategias Metacognitivas se diseñó a partir de trabajos de diversos autores. El Autorreporte fue creado específicamente para los objetivos del estudio.

### ***Test de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT)***

El TTCT (Torrance, 2017, 2016, 2013, 2008) está compuesto de dos subpruebas, una verbal y otra figurativa, con formas A y B para pre y posttest. Se utilizó únicamente la prueba verbal de forma B, para establecer niveles de pensamiento creativo del área verbal, que contiene 6 subtests (o juegos, o tareas) que consisten en actividades que evalúan fluidez, originalidad y flexibilidad (Torrance, 2017). La fluidez mide la cantidad de respuestas dadas, sin que se repitan, en cada actividad, según el tiempo asignado. La originalidad toma en cuenta aquellas respuestas innovadoras o infrecuentes. La flexibilidad calcula la cantidad de tipos de respuestas, según diversas categorías propuestas.

Este es uno de los instrumentos que ha sido más utilizado a nivel mundial para evaluar la creatividad (Coronado-Hijón, 2015; Cramond et al., 2005; Ferrando et al., 2007; Oliveira et al., 2009; Prieto et al., 2003; Runco et al., 2010; Wechsler, 2006). Además, se han realizado estudios en población latinoamericana que muestran evidencias de validez y confiabilidad como el de Krumm, Lemos y Arán Filippetti (2017) que realizó un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio y permitió observar seis factores que reflejan las tres dimensiones propuestas por Torrance. Y, con relación a la confiabilidad, el alpha de Cronbach mostró resultados satisfactorios para el puntaje general (.91), tanto como para fluidez, (.80), originalidad (.74) y flexibilidad (.72) (Krumm y Lemos, 2010).

La aplicación de la prueba tiene 45 minutos de duración (Torrance, 2016) y su finalidad es evaluar la capacidad creativa del participante produciendo ideas novedosas, poco convencionales y diferentes, a partir de estímulos verbales, utilizando palabras, de modo que el pensamiento creativo se ponga en manifiesto a través del lenguaje (creatividad verbal). El TTCT presenta las siguientes tareas: a) preguntar, lo cual consiste en escribir todas las preguntas posibles que vengan a la mente sobre lo que está ocurriendo en una imagen propuesta, b) adivinar causas, en base a la misma imagen y anotar todas las causas posibles, inmediatas o muy anteriores de lo que pasó antes a la acción que se muestra.

- 1) Adivinar consecuencias: apuntar todas las posibilidades de lo que podría pasar (inmediatamente o a futuro) como resultado de lo que está sucediendo en la imagen.
- 2) Mejora de producto: proponer ideas para modificar un objeto (un peluche de un mono) de forma novedosa, inusual o interesante para que sea más divertido jugar con él.
- 3) Usos inusuales: dar nuevos usos interesantes e infrecuentes a un objeto (lata), sin límites de cantidad ni tamaño del mismo.
- 4) Solo suponer: utilizar la imaginación para hacer suposiciones e imaginar consecuencias

de una situación improbable (niebla cayendo sobre la Tierra que solo permite ver los pies de las personas), en caso se hiciera realidad

### ***Inventario de Estrategias Metacognitivas***

Se utilizó un Inventario de Estrategias Metacognitivas (Apéndice E) que mide la conciencia metacognitiva de los participantes, a manera de autoinforme. Consta de 30 enunciados para marcar, en una escala del 1 al 4, si el participante no hizo nunca (1), hizo poco (2), hizo varias veces (3) o hizo siempre (4) lo allí señalado mientras realizó las actividades planteadas por el TTCT. La escala Likert de 4 busca eliminar las respuestas neutrales, haciendo que los participantes decidan por una opción positiva o una negativa. Responderlo toma un máximo de 15 minutos. Ello se comprobó en la fase piloto del estudio.

El Inventario fue construido para la investigación, a partir de la revisión de diversos autores (Schraw y Dennison, 1994; Favieri, 2013; Allueva, 2002), sobre la base de dos pruebas de conocimiento público y literatura científica y fue recategorizada teóricamente. Inicialmente, se tomó de referencia el inventario de Schraw y Dennison (1994), “Metacognitive Awareness Inventory” que se responde a través de la técnica del autoinforme y se utiliza para dos objetivos: medir la conciencia metacognitiva y evidenciar el conocimiento sobre la regulación de la metacognición. Es el instrumento más utilizado para evaluar el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva debido a su fácil y rápida administración, así como la facilidad en su traducción (Gutierrez de Blume et. al, 2024). Cuenta con 52 ítems para marcar “verdadero” o “falso” según cada afirmación y tiene una alta confiabilidad (Alpha de Cronbach de .90).

Posteriormente, se observó que el Inventario de Estrategias Meta-cognitivas Generales de Favieri (2013), basado en el de Schraw y Dennison (1994) contaba con una menor cantidad de ítems (33), seleccionados a partir de la exploración de estrategias metacognitivas generales, luego de realizar un análisis de propiedades psicométricas, por lo que se decidió utilizar ese modelo. Los ítems seleccionados fueron separados en dos categorías: conocimiento metacognitivo (15 ítems) con .69 de coeficiente Alpha de Cronbach y autorregulación (18 ítems) con .76 de coeficiente de Alpha de Cronbach, lo cual indica una buena confiabilidad.

En la versión final del Inventario construido para la presente investigación, se tomaron en cuenta los 33 ítems propuestos por Favieri (2013), a excepción de aquellos cuyos enunciados no resultaron aptos para modificarse y adaptarse al proceso metacognitivo de los participantes durante la realización del TTCT.

Las categorías que utiliza Favieri para separar los tipos de metacognición y medirlos son aquellos planteados por Schraw y Dennison (1994), mencionados anteriormente: conocimiento metacognitivo (declarativo o saber sobre las cosas, procedimental o saber cómo hacer las cosas y condicional o el por qué y cuándo) y regulación metacognitiva (planificación, estrategias de gestión de la información, monitoreo de la comprensión, estrategias de depuración y evaluación). Los enunciados de los ítems que se encuentran dentro del conocimiento metacognitivo fueron modificados para adaptarlos al proceso de los participantes durante la aplicación del TTCT, de modo que viraron hacia la regulación metacognitiva.

En consecuencia, se utilizaron las categorías de medición de la metacognición señaladas por Allueva (2002), que están enfocadas únicamente en la regulación metacognitiva y pensadas en el desarrollo de habilidades metacognitivas en la etapa escolar, centradas en el sujeto, la actividad, el contexto. Estas son: la planificación (plantear el camino para resolver la situación), la predicción (conocer si se tiene la capacidad de resolver un problema, si se cuenta con los conocimientos necesarios), la regulación (utilizar de forma óptima los recursos cognitivos como la atención o memoria), el control (comprender cómo se está llevando el proceso, si hay errores, cómo se puede mejorar y si hay atención), la verificación (evaluación de conocimientos adquiridos y limitaciones halladas en el proceso con relación a las metas) y las estrategias (posibilidad de poner en práctica las habilidades metacognitivas).

De esta forma se reagruparon los enunciados en estas categorías. Los números 1,7,10,17 responden a la planificación, 2, 15, 19, 24 son sobre predicción, 3, 8, 9, 12, 22 están relacionados a regulación, los enunciados 4, 11, 14, 20, 23, 27, 28, 29 son de control, los números 5, 13, 16, 24, 26, 30 son de verificación y 6, 18, 21, 25 son sobre estrategias.

### ***Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de Actividades Creativas***

Este autorreporte (Apéndice F) fue diseñado para este estudio, con 18 preguntas planteadas en un lenguaje adecuado para la edad y la capacidad de comprensión de los participantes. Su finalidad es conocer si los mismos se perciben como personas creativas verbalmente, si tienen una tendencia a realizar dichas actividades o a gustar de ellas y con qué frecuencia lo hacen. Responderlo toma un máximo de 20 minutos, ello se comprobó en la fase piloto del estudio.

Las preguntas son: 2 sobre información en relación al curso favorito y rendimiento académico del participante, 5 preguntas de opción múltiple para conocer qué tipos de actividades creativas verbales realiza el participante, 7 preguntas para conocer el gusto por

realizar actividades creativas verbales y si el participante se percibe siendo creativo haciéndolas (Sí, mucho; Sí, algo; Muy poco, No o nada), 4 preguntas sobre la frecuencia en la realización de dichas actividades semanalmente, siendo las opciones Todos o casi todos los días (6-7 días), Algunos días (4-5 días), Pocos días (2-3 días) o Nunca o casi nunca (0-1 días).

### **Procedimiento**

En primer lugar, el TTCT se solicitó a la editorial correspondiente, se entregó la documentación necesaria y se hizo el pedido del permiso de traducción. La investigadora llevó a cabo la traducción del cuadernillo de trabajo (Torrance, 2013), el Manual de Instrucciones (Torrance, 2016) y el Manual de Puntuación e Interpretación de Resultados (Torrance, 2008) bajo la supervisión de su asesora de tesis. Este último documento se estudió a profundidad para garantizar la comprensión de su contenido.

Se presentó una versión del Inventario de Estrategias Metacognitivas y del Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de Actividades Creativas a la asesora de tesis con indicaciones, oraciones e ítems planteados en un lenguaje adecuado para la edad y la capacidad de comprensión de los participantes y se realizaron los ajustes necesarios.

### ***Fase Piloto***

Posteriormente, los tres instrumentos pasaron por una fase piloto. Se hizo una sesión con 8 participantes de 11 y 13 años en la que se explicó que se realizarían actividades creativas y que en caso tuvieran alguna duda, pregunta o comentario con respecto al contenido, a las indicaciones o al tipo de respuestas que debían dar, que se lo hagan saber a la investigadora en cualquier momento del proceso. Se entregó un cuadernillo a cada participante y se aplicó el TTCT según las instrucciones del Manual, utilizando el tiempo adecuado para cada actividad.

Al terminar con el TTCT, se recogieron los cuadernillos de todos los participantes, se les entregó inmediatamente el Inventario de Estrategias Metacognitivas y se les pidió marcar las respuestas de cada ítem que mejor representaran su proceso mientras resolvían las actividades creativas del TTCT. Esto se desarrolló según el tiempo estipulado.

Por último, se recogieron todas las hojas con los Inventarios y se entregó el Autorreporte de Creatividad a cada participante. Se explicó que había 2 preguntas para responder libremente, 5 preguntas de opción múltiple y 7 preguntas para marcar una sola opción.

Como consecuencia de la fase piloto, en base a la observación y recogiendo las preguntas, dudas y comentarios de los participantes, se realizaron algunas modificaciones. Se

hicieron correcciones puntuales en torno a las instrucciones escritas en el cuadernillo de trabajo y a algunas instrucciones verbales del TTCT para que se comprendieran mejor. También se hicieron ajustes en el Inventario de Estrategias Metacognitivas, modificando las oraciones de 3 ítems para que se comprendieran mejor. Además, se observó que los participantes se salteaban involuntariamente algunos ítems y esto hizo que se decidiera hacer énfasis en las indicaciones verbales en torno a ello en la aplicación futura. Conjuntamente se observó que algunos participantes terminaban antes la actividad y se distraían solos o con los demás compañeros, de modo que se tomó la decisión de entregar el Inventario y el Autorreporte juntos, para que los participantes terminen a su ritmo ambas actividades, sin pasar del tiempo límite. Por último, se modificaron las instrucciones escritas del Reporte de Creatividad y se reorganizaron algunas preguntas en torno al tipo de actividades y la frecuencia de estas.

### ***Aplicación***

La aplicación de los instrumentos se realizó en 2 días, en horario de clase, en bloques de hora y media en cada salón. De modo que en el día 1 se tomó la prueba a dos salones de primero de secundaria y en el día 2 se tomó la prueba a dos salones de sexto grado de primaria. En cada salón hubo un máximo de 30 participantes. Cada participante estaba sentado en una carpeta individual o en una mesa con uno o dos compañeros al lado. Las indicaciones se dieron de manera grupal, las pruebas se respondieron de manera individual.

Se realizaron las actividades del TTCT siguiendo al pie de la letra las instrucciones del Manual. Al término de esta prueba, se recogieron los cuadernillos y se entregaron las hojas con el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Autorreporte de Creatividad. Se leyeron las instrucciones de ambas hojas y luego los participantes procedieron a llenarlas. Cada participante terminó a un ritmo diferente y al entregar las hojas, la investigadora se aseguró que no hubiera recuadros sin rellenar, en lo posible.

### **Análisis de datos**

Se siguió el Manual de Puntuación e Interpretación de Resultados (Torrance, 2008) para colocar el puntaje de las respuestas en los cuadernillos de del TTCT en torno a la fluidez, la originalidad y la flexibilidad. Se estandarizaron dudas para reducir el margen de error. “Los hallazgos sugieren que no es necesario tener una formación especial en la puntuación de estas pruebas para garantizar resultados fiables. Lo que sí parece necesario es que quien ponga el puntaje lea y siga la guía de puntuación con la mayor precisión posible, aceptando los

estándares de la guía como base para su juicio (Torrance, 2008). Posteriormente, se buscaron los equivalentes al Standard Score según el Manual de Normas Técnicas (Torrance, 2017).

Se utilizó el Programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para gestionar los datos y analizarlos. En primer lugar, se hizo un análisis descriptivo de frecuencias para validar la matriz de datos, que haya consistencia y para detectar posibles errores de digitación. A partir de este análisis se subsanaron los errores de codificación de datos detectados, se ajustó el código para datos vacíos y cero, y se eliminaron a cuatro participantes por haber respondido de forma incorrecta el Inventario de Estrategias Metacognitivas. Se detectó que las respuestas de los cuadernillos seguían un orden en el número de respuestas marcadas o que habían seleccionado “3” o “2” en casi todos los ítems. De modo que para el análisis de datos posterior se descartaron los resultados de 4 participantes y el estudio se realizó con 88 participantes.

Además, se hizo un análisis estadístico descriptivo para obtener la media y la desviación estándar de todos los datos obtenidos y poder hacer comparaciones entre los grupos de sexto grado y primer grado de secundaria.

También se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach del Inventario de Estrategias Metacognitivas para evaluar su consistencia interna. Se hizo un análisis factorial de contenido y componentes, para evaluar los datos, explorar y simplificar la estructura de los factores y encontrar su correlación. Se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett con método de rotación Promax con normalización Kaiser (KMO).

En el Autorreporte de Actividades Creativas se separaron dos componentes, a partir de un análisis factorial exploratorio: gustos por actividades creativas y autopercepción de creatividad. También se hizo una modificación del Inventario de Estrategias Metacognitivas, se reagrupó en 4 componentes que resultaron más confiables de esa manera: planteamiento, manejo de información, autoevaluación y monitoreo de la comprensión.

Se hizo una prueba de normalidad Shapiro-Wilk para saber si las curvas de Creatividad Verbal y Metacognición eran normales. Al dar como resultado que no lo eran, se tomó la decisión de utilizar la correlación con la prueba Rho de Spearman para medir la fuerza y dirección de la relación entre variables y correlacionar Creatividad Verbal con Metacognición y sus categorías. Asimismo, se utilizó la prueba no paramétrica, U de Mann-Whitney, para conocer si existían diferencias significativas entre las medianas de dos grupos independientes (los de puntajes en creatividad altos y bajos).

## Resultados

El presente capítulo muestra, en primer lugar, el análisis y la validación de los instrumentos (TTCT, Inventario de Estrategias Metacognitivas y Autorreporte de Actividades Creativas); en segundo lugar, la comprobación de las hipótesis del estudio.

### **Análisis y validación de instrumentos**

Para responder al objetivo de adaptación y validación de instrumentos, se obtuvieron resultados favorables con respecto al Test de Torrance de Pensamiento Creativo, al Inventario de Estrategias Metacognitivas y al Autorreporte de Actividades Creativas. Estos hallazgos evidencian que se logró alcanzar el objetivo propuesto.

#### ***Test de Torrance de Pensamiento Creativo***

No hubo necesidad de validar el instrumento ya que ha sido previamente validado y utilizado internacionalmente para evaluar la creatividad (Aranguren, 2015; Coronado-Hijón, 2015; Cramond et al., 2005; Ferrando et al., 2007; Kim, 2011; Krumm y Lemos, 2010; López y Navarro, 2008; Oliveira et al., 2009; Prieto et al., 2003; Runco et al., 2010; Wechsler, 2006), mostrando resultados satisfactorios en su consistencia y confiabilidad.

Cabe mencionar que, para el presente estudio, se hizo la traducción adecuada y la adaptación literaria del cuadernillo de trabajo para su aplicación, así como la traducción del Manual de Instrucciones (Torrance, 2016) y el Manual de Puntuación e Interpretación de Resultados (Torrance, 2008).

#### ***Inventario de Estrategias Metacognitivas***

En primer lugar, se analizó la confiabilidad y validez del Inventario de Estrategias Metacognitivas. Para ello, se halló el coeficiente de Alfa de Cronbach de la prueba general, obteniendo un índice de .89. Ningún ítem obtuvo correlación negativa en el análisis de correlación ítem-test y todos mostraron un coeficiente mayor a .27.

Se realizó un análisis factorial exploratorio del Inventario de Estrategias Metacognitivas, ya que cumple con los criterios de tener un KMO de .73 (>.6) y un índice de Bartlett alto ( $\chi^2 = 892.402$ ,  $p < .0001$ ).

El primer análisis factorial probó la configuración de seis factores sobre la base teórica del instrumento. Estos seis factores explicaron el 53.2% de la varianza, sin embargo, se encontró que los últimos dos factores tenían muy pocos ítems y, además, no tenían coherencia

teórica. Esto fue demostrado por la baja, débil y cuestionable confiabilidad de la mayoría de los factores en los que se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .47, .52, .66, .72, .69, .47, respectivamente. En respuesta a ello, se probó la reagrupación de los elementos en cinco y en cuatro factores. Después de revisar el contenido de los ítems se llegó a la conclusión de que la solución de cuatro factores, que explicaba el 43.1% de la varianza era, además, teóricamente más coherente. Los cuatro factores de la metacognición encontrados fueron denominados de la siguiente manera, de acuerdo con los ítems que contenían y acorde con la literatura: control del plan de acción, gestión de la información, monitoreo de la comprensión y autoevaluación.

El control del plan de acción consiste en ir regulando los objetivos y los recursos para realizar las tareas, antes y mientras se ejecutan, tomando en cuenta la corrección de errores de comprensión y desempeño (paré y volví a leer las indicaciones cuando había algo que no entendía o recordaba, fui midiendo mi tiempo para responder a las actividades adecuadamente, me pregunté si las actividades estarían relacionadas a lo que ya sé o ya conozco, etc.). La gestión de la información implica organizar e implementar habilidades y estrategias, mentales o físicas, que faciliten en procesamiento de la información de manera eficiente (mental: presté atención conscientemente a las indicaciones, me sentí concentrado/a mientras resolvía las actividades; físico: me senté en una posición cómoda para comenzar a escribir, organicé mi espacio y materiales antes de comenzar a resolver las actividades). El monitoreo de la comprensión es la evaluación del uso de estrategias de aprendizaje, incluyendo la respuesta emocional (al final de la actividad me sentí satisfecho/a con lo que hice, pude controlar o regular mi nivel de ansiedad mientras resolvía las actividades, sentí que fui respondiendo cada vez mejor). Por último, la autoevaluación consiste en la valoración del aprendizaje, donde se revisa el desempeño, la calidad y la efectividad de las estrategias, reconociendo también lo emocional (me pregunté si me esforcé lo suficiente después de hacer las actividades, me pregunté si me sentía ansioso/a mientras resolvía las actividades, pensé en lo que hice bien y lo que pude haber hecho mejor).

Se analizó la confiabilidad de cada uno de estos factores, y se obtuvo un índice Alfa de Cronbach de .71, .79, .70 y .76, respectivamente. Los enunciados 1, 2, 12, 13, 17, 22, 27 y 29 corresponden al factor control del plan de acción, los ítems 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 19 están relacionados a gestión de la información, 18, 20, 23, 24, 26 de monitoreo de la comprensión y 4, 14, 15, 16, 21, 25, 28, 30 son de autoevaluación y. A partir de estos resultados, se crearon estas variables en la base de datos para análisis futuros.

### ***Autorreporte de Actividades Creativas***

Si bien se encontró que el coeficiente de Alfa de Cronbach tuvo como resultado .79 de confiabilidad, demostrando una fiabilidad aceptable y adecuada para los propósitos de investigación, se tomó la decisión de separar los ítems de autorreporte de frecuencia del de actividades creativas. Se realizó un análisis factorial obteniendo un KMO de .68, mayor al umbral mínimo de .60, indicando una adecuación aceptable de los datos. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ( $\chi^2 = 362.441$ ,  $p < .001$ ), sugiriendo que las correlaciones entre las variables eran suficientemente altas.

A partir de ello, se hizo un análisis factorial exploratorio de la percepción de creatividad, encontrándose una configuración de dos factores: gustos por actividades creativas (¿te gusta escribir?, ¿te gusta leer?, ¿te gusta actuar?, ¿te gusta crear videos?) y autopercepción de creatividad (¿crees que eres creativo o creativa cuando realizas actividades de escritura?, ¿qué tanta imaginación crees que tienes?, ¿te consideras una persona creativa en general?). Esta configuración de dos factores explica el 59.8% de la varianza.

Para realizar el análisis factorial con los ítems de cada uno de los tres factores, se encontró el KMO de gustos por actividades creativas, obteniendo el resultado de .70 ( $\chi^2 = 48.355$ ,  $p < .001$ ), el de autopercepción de creatividad de .68 ( $\chi^2 = 82.81$ ,  $p < .001$ ) y el de autorreporte de frecuencia de actividades creativas de .67 ( $\chi^2 = 57.923$ ,  $p < .001$ ),

El análisis factorial dio como resultado que el factor de gustos por actividades creativas daba un solo factor que explicaban el 50.13% de la varianza, la autopercepción de creatividad explicaba el 71% de la varianza y el autorreporte de frecuencia de las actividades creativas explicaba el 51.5% de la varianza. El índice Alpha de Cronbach de estos factores es de .67, .80, y .68, respectivamente, con correlaciones ítem-test positivas y mayores a .43 en gustos por actividades creativas, .56 en autopercepción de creatividad y .37 en autorreporte de la frecuencia actividades creativas.

### **Comprobación de hipótesis**

El objetivo general del estudio es demostrar la correlación entre creatividad verbal y metacognición y que las variables interactúan de forma positiva, es decir, que se modifican en el mismo sentido. Los resultados que describe la tabla 1, muestran un coeficiente de correlación de Spearman de .24, lo cual indica una correlación positiva baja entre creatividad verbal y estrategias metacognitivas. El valor asociado a p es de .02, lo cual sugiere que la correlación es estadísticamente significativa ( $p < .05$ ). Esto quiere decir que se confirma la hipótesis.

Haciendo una diferenciación entre grados, la correlación es mayor en participantes de 6to de primaria ( $r_s = .30$ ) que en 1ero de secundaria ( $r_s = .24$ ), siendo estadísticamente significativa en 6to ( $p = .03$ ) y no significativa en 1ero ( $p = .17$ ).

**Tabla 1**

*Correlación entre creatividad y metacognición (Rho de Spearman)*

Participantes	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Número de participantes
Todos los participantes	.24*	0.02	88
1ero de secundaria	0.24	0.17	34
6to de primaria	.30*	0.03	54

Además, como se muestra en la tabla 2, se halló una mayor correlación entre creatividad verbal y los factores de metacognición denominados gestión de la información ( $r_s = .28$ ) y monitoreo de la comprensión ( $r_s = .23$ ), siendo gestión de la información estadísticamente muy significativa ( $p = .01$ ) y monitoreo de la comprensión significativa ( $p = .03$ ). Se halló también que en 6to grado de primaria, el factor gestión de la información es de correlación moderada ( $r_s = .38$ ) y mayor que en 1ero de secundaria ( $r_s = .34$ ). Además, es estadísticamente muy significativo ( $p = .01$ ), a diferencia de 1ero, que es significativo ( $p = .05$ ). El monitoreo de la comprensión es de correlación baja en 6to grado ( $r_s = .27$ ) y 1ero ( $r_s = .16$ ), pero de resultado significativo en 6to ( $p = .05$ ) y no en 1ero de secundaria ( $p = .37$ ).

**Tabla 2***Correlación entre creatividad y factores de la metacognición (Rho de Spearman)*

Participantes	Factor de la metacognición	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Número de participantes
Todos los participantes	Autoevaluación	0.11	0.33	88
	Gestión de la información	.28**	0.01	88
	Control del plan de acción	0.15	0.17	88
	Monitoreo de la comprensión	.23*	0.03	88
1ero de secundaria	Autoevaluación	0.09	0.60	34
	Gestión de la información	0.34	0.05	34
	Control del plan de acción	0.10	0.60	34
	Monitoreo de la comprensión	0.16	0.37	34
6to de primaria	Autoevaluación	0.16	0.26	54
	Gestión de la información	.38**	0.01	54
	Control del plan de acción	0.13	0.36	54
	Monitoreo de la comprensión	.27*	0.05	54

A partir del análisis estadístico descriptivo para obtener la media y la desviación estándar de los datos se concluyó que, de los 88 sujetos evaluados, 15 pertenecen al grupo de puntajes altos y 19 de puntajes bajos. En el grupo de puntajes altos, 2 pertenecen a 1ero de secundaria y 13 a 6to grado, mientras que, en el grupo de puntajes bajos, 8 pertenecen a 1ero de secundaria y 11 a 6to de primaria.

En respuesta a la primera hipótesis, hay un resultado significativo entre participantes de alta y baja creatividad con respecto a la metacognición, indicado por el resultado de la prueba U de Mann-Whitney de 72.000,  $p = .014$  ( $p < .05$ ). Es decir, los participantes con alta creatividad muestran puntajes elevados en metacognición, mientras que los de baja creatividad presentan puntuaciones más bajas en la variable. Esto demuestra que la hipótesis se confirma.

Como se muestra en la tabla 3, también se halló que los participantes de 1ero de secundaria tienen mayor metacognición (81.03 la media) que los de 6to de primaria (79.04 la media). Sin embargo, los participantes de 1ero de secundaria tienen un menor puntaje en creatividad verbal (63.74 la media) a comparación de los de 6to de primaria (74.94 la media).

Se observa que la desviación estándar es alta, es decir, que los niveles de creatividad verbal y metacognición no son parejos entre participantes. Ejemplo de ello es uno de los participantes que obtuvo mayor puntaje en creatividad verbal, de 6to grado, que sumó 130 y la media está en 74.94. La desviación estándar en creatividad verbal es de 19.53 en general, 20.93 en 6to de primaria y 14.90 en 1ero de secundaria, mientras que la desviación estándar en metacognición es de 14.64 en general, 14.59 en 6to de primaria y 14.84 en 1ero de secundaria.

**Tabla 3**

*Análisis descriptivo de media y desviación estándar de creatividad y metacognición*

Participantes	VARIABLES	Media	Desviación estándar	Número de participantes
Todos los participantes	Creatividad	70.61	19.53	34
	Metacognición	79.81	14.60	
1ero de secundaria	Creatividad	63.74	14.90	10
	Metacognición	81.03	14.84	
6to de primaria	Creatividad	74.94	20.93	24
	Metacognición	79.04	14.59	

En la tabla 4 se puede ver que, con respecto al factor de la metacognición, gestión de la información, se halló una diferencia muy significativa entre los participantes de alta y baja puntuación en creatividad verbal, indicado por un U de Mann-Whitney de 65.500,  $p = .01$  ( $p < .05$ ). También fue significativo en el factor monitoreo de la comprensión, con un U de Mann-Whitney de 72.000,  $p = .01$  ( $p < .05$ ). No se hallaron resultados significativos con respecto al factor de autoevaluación ( $p = .25$ ) ni de control del plan de acción ( $p = .24$ ).

**Tabla 4***Grupo de altos y bajos puntajes en creatividad respecto a la metacognición y sus factores*

Participantes	Variable	Rango promedio grupo alto	Rango promedio grupo bajo	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Todos los participantes	Metacognición general	22.20	13.79	72.000	0.01
	Autoevaluación	19.70	15.76	109.500	0.26
	Gestión de la información	22.63	13.45	65.500	0.01
	Control del plan de acción	19.77	15.71	108.500	0.24
	Monitoreo de la comprensión	22.20	13.79	72.000	0.01
1ero de secundaria	Metacognición general	7.00	5.13	5.000	0.53
	Autoevaluación	5.25	5.56	8.500	1.00
	Gestión de la información	7.50	5.00	4.000	0.40
	Control del plan de acción	6.75	5.19	5.500	0.53
	Monitoreo de la comprensión	5.75	5.44	7.500	0.89
6to de primaria	Metacognición general	15.88	8.50	27.500	0.01
	Autoevaluación	14.42	10.23	46.500	0.15
	Gestión de la información	15.96	8.41	26.500	0.01
	Control del plan de acción	14.19	10.50	49.500	0.21
	Monitoreo de la comprensión	16.04	8.32	25.500	0.01

En cuanto a la segunda hipótesis, el análisis factorial reveló una división entre el gusto por las actividades creativas y la autopercepción de creatividad.

Según ello, se esperaba que el gusto por las actividades creativas de los participantes fuera mayor en quienes tengan alta puntuación en creatividad verbal y menor en quienes tengan baja puntuación en creatividad verbal. Sin embargo, como se muestra en la tabla 5, no se encontró un resultado significativo entre los participantes de alta y baja creatividad con respecto al gusto por realizar actividades creativas (U de Mann-Whitney de 131.500,  $p = .71$ ), con lo cual la hipótesis no se confirma. Ambos grupos, tanto los de alta como los de baja puntuación en creatividad, reconocen que les gusta realizar actividades creativas por igual, con

una intensidad moderada, ya que la media es de 9.87 para el grupo de puntaje alto y 9.53 para el grupo de puntaje bajo, siendo 16 el puntaje máximo posible.

Por otro lado, se observó un resultado que se acerca a lo significativo entre los participantes de alta y baja creatividad verbal con relación a la autopercepción de la misma (U de Mann-Whitney de 91.000,  $p = 0.08$ ), lo cual indica que los participantes que tienen mayor puntaje en creatividad verbal podrían tener una mayor percepción de su propia creatividad y quienes tienen un menor puntaje en creatividad verbal, podrían tener una menor autopercepción de su creatividad (ver tabla 5). Ello muestra evidencia, aunque limitada, a favor de la hipótesis. Quienes se encuentran en el grupo de alta creatividad verbal se auto perciben como algo creativos y no como muy creativos, como lo muestra la media de 8.33, siendo 12 el puntaje máximo posible. Asimismo, los miembros del grupo de baja creatividad, no se auto perciben como nada creativos sino entre muy poco y algo creativos, como lo indica la media de 7.16, siendo 12 el máximo puntaje posible.

Con respecto a la tercera hipótesis, el autorreporte de frecuencia en realización de actividades de creatividad verbal será mayor en participantes con alta puntuación en creatividad y menor en quienes tengan baja puntuación en creatividad verbal, no hay resultado significativo entre ambos grupos (U de Mann-Whitney de 127.000,  $p = .61$ ;  $p < .05$ ; ver tabla 5). Con lo cual, los hallazgos no confirman la hipótesis planteada. Los participantes que tienen mayor puntaje en creatividad verbal no reportan realizar actividades creativas con mayor frecuencia que los de menor puntaje y quienes tienen un menor puntaje en creatividad verbal no dicen realizar actividades creativas con menos frecuencia. Además, ambos grupos, de alta y baja puntuación, dicen realizar actividades en una frecuencia media baja, ya que la media es de 8.33 para el grupo de puntaje alto y de 7.37 para el grupo de puntaje bajo, siendo 16 el puntaje máximo posible.

**Tabla 5***Grupo de altos y bajos puntajes en creatividad respecto a autopercepción de creatividad*

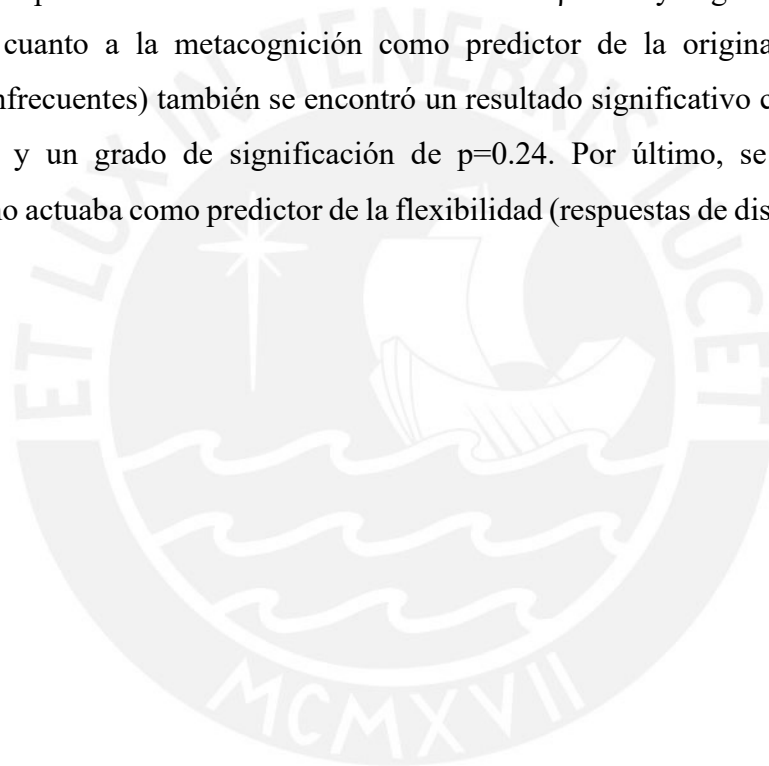
Participantes	Variable	Rango promedio grupo alto	Rango promedio grupo bajo	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
Todos los participantes	Gusto por actividades creativas	18.23	16.92	131.500	0.71
	Autopercepción de creatividad verbal	20.93	14.79	91.000	0.08
	Frecuencia en realización de actividades creativas	18.53	16.68	127.000	0.61
1ero de secundaria	Gusto por actividades creativas	5.75	5.44	7.500	0.89
	Autopercepción de creatividad verbal	7.75	4.94	3.500	0.27
	Frecuencia en realización de actividades creativas	5.75	5.44	7.500	0.89
6to de primaria	Gusto por actividades creativas	12.42	12.59	72.500	0.96
	Autopercepción de creatividad verbal	14.65	9.95	43.500	0.11
	Frecuencia en realización de actividades creativas	12.77	12.18	68.000	0.87

Adicionalmente a las hipótesis planteadas y los hallazgos dados por las correlaciones realizadas, se hizo un análisis de regresión lineal, asumiendo que una variable podría ser causa de la otra. Se encontró un resultado significativo en la metacognición como predictor de la creatividad, explicando el 5% de la varianza. La beta fue  $\beta=0.23$  y el grado de significación fue  $p=0.35$ . Estos resultados indican una relación baja.

Al incluir la autoevaluación junto con la metacognición como predictores de la creatividad, se observó que la autoevaluación excluye el efecto de la metacognición. Al agregar manejo de información (más autoevaluación y metacognición) como predictor de creatividad, el modelo se volvió más significativo, incrementando la varianza explicada al 8.5%. El

coeficiente beta para el modelo fue  $\beta=0.29$  con un grado de significación de  $p = .01$ . La autoevaluación fue nuevamente excluida. Al sumar el planteamiento a todos los factores anteriores, la varianza se mantuvo en 8.5%, lo cual indica que este factor no aportó a la varianza y el factor autoevaluación fue nuevamente excluido. Por último, se añadió el monitoreo de la comprensión y la varianza se mantuvo igual. Tras el análisis, se excluyeron todas las variables excepto el manejo de información.

También se realizó un análisis de regresión lineal para determinar de qué manera la metacognición influye en los distintos aspectos de la creatividad verbal. Se encontró un resultado significativo en la metacognición como predictor de la fluidez (cantidad de respuestas), que explica el 5.6% de la varianza. La beta fue  $\beta=0.24$  y el grado de significación de  $p=0.26$ . En cuanto a la metacognición como predictor de la originalidad (respuestas innovadoras o infrecuentes) también se encontró un resultado significativo con un coeficiente beta de  $\beta=0.24$  y un grado de significación de  $p=0.24$ . Por último, se encontró que la metacognición no actuaba como predictor de la flexibilidad (respuestas de distintas categorías).



## Discusión

Este capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos en la investigación, en relación con la literatura previamente revisada. Para ello, el capítulo se organizará de la siguiente manera: en primer lugar, se revisarán los resultados con respecto al análisis y validación de instrumentos; segundo, se analizarán los resultados con relación a la hipótesis general y específicas; tercero, se darán las conclusiones, recomendaciones para la práctica y futuras investigaciones y se reconocerán las limitaciones del estudio.

### Respecto al análisis y la validación de instrumentos

#### *Test de Torrance de Pensamiento Creativo*

Si bien no hubo necesidad de validar el instrumento, por contar con un amplio reconocimiento por su eficacia para identificar capacidades creativas de niños y adolescentes (Kim, 2011; Oliveira et al., 2009; Runco et al., 2010) y haber sido adaptado al idioma castellano en diversos estudios (Aranguren, 2015; Coronado-Hijón, 2015; López y Navarro, 2008; Prieto et al., 2003), se ha considerado la descripción de algunas consecuencias prácticas en la presente discusión.

La traducción y adaptación del cuadernillo de trabajo, el Manual de Instrucciones (Torrance, 2016) y el Manual de Puntuación e Interpretación de Resultados (Torrance, 2008) permitieron una aplicación adecuada del test en la fase de prueba y en la muestra estudiada. Las instrucciones resultaron claras y comprensibles para los participantes y los criterios de evaluación fueron precisos y fáciles de seguir para la investigadora.

Los resultados obtenidos confirmaron que el TTCT funcionó correctamente en este estudio, corroborando su utilidad y fiabilidad en la evaluación de la creatividad. Esto refuerza la validez del instrumento para futuras investigaciones en contextos similares.

Ante las posibles dudas con respecto a la calificación de las respuestas de los participantes, estas se estandarizaron. Con respecto al primer criterio, fluidez, no se encontró mayor dificultad, ya que consistía en sumar el número de respuestas válidas totales. Cada una de las seis actividades determinaba en las indicaciones qué tipo de respuesta se consideraba como válida. Por ejemplo, en la Actividad 1: Preguntar, en la que se debía escribir todas las preguntas posibles sobre lo que está ocurriendo en la imagen propuesta, no se tomaban en cuenta las preguntas sobre la imagen que pudieran responderse simplemente mirándola, como: ¿hay dos personas en la foto? o ¿el niño tiene puesta una gorra? O en la Actividad 4: Mejora

de producto, en la que había que proponer ideas para modificar un mono de peluche para que sea más divertido jugar con él, no se consideraban las respuestas que no implicaran usos lúdicos o que implicaran dar vida al mono.

Con respecto al segundo criterio, originalidad, que consistía en calificar con 1 a las respuestas que estuvieran fuera de la categoría “originalidad cero”, se incrementó la complejidad para revisar las respuestas, ya que los participantes expresaban las mismas ideas utilizando diferentes palabras, como sinónimos o expresiones parecidas. Ejemplo de ello es la Actividad 6: Solo suponer, donde se debe utilizar la imaginación para hacer suposiciones e imaginar consecuencias de una situación. Una respuesta de originalidad cero es que “las personas no podrían ver”. Sin embargo, una respuesta parecida es que las personas “no podrían verse” o “no podrían ver nada” o “no podrían mirar las cosas”, de modo que todas esas respuestas también calificaban como “originalidad cero”. Tomando en cuenta que algunas actividades tienen alrededor de 20 alternativas de “originalidad cero”, hubo que analizar un gran número de respuestas para determinar si entraban o no a la categoría.

Por último, el criterio de flexibilidad determinaba la cantidad de categorías posibles de las respuestas en las actividades. Si bien estaban bien definidas y diferenciadas, hubo respuestas parecidas e incluso nuevas que se tuvo que considerar. Por ejemplo, en la Actividad 5: Usos inusuales, en la que había que dar nuevos usos a una lata, sin límites de cantidad ni de tamaño del objeto, algunos participantes consideraron utilizar varias latas para crear un reloj. Un reloj podría estar dentro de la categoría de “disfraz/ropa” si se piensa en un reloj de pulsera, sin embargo, también podía entrar en la categoría “electrodomésticos y otros artículos” en los que se incluían lámparas, ceniceros, posavasos y otros, si se consideraba que era un reloj de pared. Como en las respuestas no se describía de cuál de los dos se trataba, se decidió por colocarlo en la categoría “disfraz/ropa”. Como este ejemplo hubo otros que se resolvieron de manera similar.

### ***Inventario de Estrategias Metacognitivas***

Se pudo analizar y validar correctamente el instrumento en su versión final, obteniendo un Alfa de Cronbach que califica como bueno (.89), lo cual indica que todos los ítems se correlacionan y coinciden en medir lo mismo. Sin embargo, el coeficiente ítem-test es mayor a .27, que es algo menor que lo aceptable (>.30). Esto sugiere que algunos ítems podrían no estar contribuyendo de manera adecuada a la medición del constructo principal. Por tanto, sería recomendable realizar un análisis más detallado de estos ítems en futuros estudios, considerando posibles ajustes para optimizar el instrumento.

Además, el análisis factorial exploratorio mostró un KMO aceptable (.73), que demuestra que los datos sí se pueden correlacionar, y un índice de Bartlett muy significativo ( $p < .0001$ ), lo cual indica que estos datos tienen suficiente correlación y la hipótesis nula puede ser rechazada.

Tras el primer análisis en el que se evaluó la configuración de los seis factores inicialmente propuestos, estos se reagruparon completamente. Los grupos inicialmente planteados y justificados teóricamente por Allueva (2002), consistían en planificación (ítems 1,7,10,17), predicción (ítems 2, 15, 19, 24), regulación (ítems 3, 8, 9, 12, 22), control (ítems 4, 11, 14, 20, 23, 27, 28, 29), verificación (ítems 5, 13, 16, 24, 26, 30) y estrategias (ítems 6, 18, 21, 25). Ningún grupo mantuvo los componentes originales. Esto se debe a que se utilizaron diferentes enfoques teóricos para medir la metacognición. Los enunciados fueron determinados por el Inventario de Estrategias metacognitivas Generales de Favieri (2013), basado en el trabajo de Schraw y Dennison (1994), que medía conocimiento y regulación, y fueron modificados para adaptarlos a los procesos metacognitivos de los participantes durante la resolución de las actividades del TTCT. Estas modificaciones hicieron que los componentes del conocimiento se convirtieran en procesos regulatorios. Es decir, por ejemplo, que el ítem “entiendo mis fortalezas y debilidades intelectuales”, que pertenece a la categoría de conocimiento de tipo declarativo, se convierta en “noté o percibí mis fortalezas y debilidades: qué se me hacía más fácil o más difícil responder”, que corresponde a la regulación. Esto se hizo con todos los ítems que pertenecían a las categorías de conocimiento, ya sea de tipo declarativo, procedimental o condicional.

Por ello, inicialmente, se eligió utilizar los criterios de medición de la metacognición de Allueva (2002), quien se centraba en la regulación metacognitiva, concibiendo estos ítems como habilidades que los estudiantes deben desarrollar para autorregular sus conductas a través del monitoreo, el control y la regulación en su pensamiento y su comportamiento para lograr un aprendizaje exitoso (Gutierrez de Blume et. al, 2024). Pero después de realizar el análisis factorial para determinar una mejor distribución de los ítems, se buscó asegurar la coherencia teórica para la medición de la metacognición, utilizando nuevamente los criterios de Schraw y Dennison (1994), detallados en el marco teórico, tomando en cuenta únicamente aquellos que miden la regulación metacognitiva y no el conocimiento metacognitivo. Estos componentes son: planificación y estrategias de depuración (ítems 1, 2, 12, 13, 17, 22, 27, 29), estrategias de

gestión de la información (ítems 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 19), monitoreo de la comprensión (ítems 18, 20, 23, 24, 26) y autoevaluación (ítems 4, 14, 15, 16, 21, 25, 28, 30).

Dichos componentes tuvieron leves modificaciones en la asignación de sus nombres para que sean más adecuados para su comprensión. Ello se contrastó con la literatura existente.

En primer lugar, el control del plan de acción (antes planificación y estrategias de depuración), contiene dos componentes. En cuanto a la planificación, esta comprende la regulación del establecimiento de objetivos y asignación de recursos (Schraw y Dennison, 1994) pero durante la realización de las tareas y no antes, como sugieren los autores, ya que dicha planificación previa no fue posible porque la tarea y sus indicaciones (resolver la prueba de TTCT) fueron dadas sin anticipación, de tal modo que los participantes tenían que encontrar los objetivos y recursos mientras la realizaban. La planificación también consiste en identificar y definir la tarea (Sáiz y Román, 2011), seleccionar las estrategias apropiadas, anticipar recursos y las consecuencias de las acciones, precisando las reglas y condiciones (Ríos, 2004), según los objetivos de una meta establecida (Whitebread, 2007). Nuevamente, estas estrategias y recursos se daban sobre la marcha, para el cumplimiento de la meta que era resolver la prueba de TTCT. En cuanto a las estrategias de depuración, estas implican corregir errores de rendimiento o desempeño (Schraw y Dennison, 1994), controlando aquellos cambios y adaptando la conducta (Whitebread, 2007), para realizar acciones que permitan ejecutar las tareas con un desempeño óptimo, según las metas planteadas, rectificando las estrategias, en caso sea necesario.

En segundo lugar, la gestión de la información (antes estrategias de gestión de la información) implica la implementación de habilidades y estrategias que faciliten el procesamiento de la información de manera eficiente (Schraw y Dennison, 1994). Estas involucran organizarse mentalmente (enfocarse o atender), como organizar la comunicación (escribir usando palabras propias, pensar en si las respuestas se van a entender bien) y el plano físico (organizar el espacio, sentarse de manera cómoda para escribir).

En tercer lugar, el monitoreo de la comprensión, cuyo nombre no fue modificado, consiste en la evaluación del uso de estrategias del aprendizaje (Schraw y Dennison, 1994). Esta abarca las conductas o verbalizaciones relacionadas con la supervisión (Schraw y Moshman 1995), por ello se ha tomado en cuenta sobre todo la comprensión de la respuesta emocional, ya que es una forma de valorar el desempeño del participante durante la realización de la tarea (pude motivarme, respondí cada vez mejor, me sentí satisfecho). Evalúa las consecuencias de utilizar las estrategias adecuadamente para realizar la actividad, de manera

intrapersonal. Estas son: la capacidad de reconocer y entender las propias emociones, de controlar los sentimientos de forma apropiada y redireccionar los impulsos negativos y la posibilidad de guiar las emociones hacia la meta con energía y persistencia (Goleman, 1995) para poder cumplir con la tarea.

Por último, la autoevaluación (antes evaluación), es aquella en la que se valora el proceso aprendizaje, analizando el desempeño propio, la calidad y la efectividad de las estrategias, después de un episodio de aprendizaje (Schraw y Moshman, 1995; Whitebread 2007). Se verifica el éxito o no del propio aprendizaje, enfocando la atención en los resultados obtenidos, de acuerdo a las estrategias empleadas (Ríos, 2004). En el caso de la aplicación del TTCT, este proceso se pudo haber dado hacia el final de cada actividad y no necesariamente al término de la evaluación, ya que cada tarea tenía sus propias indicaciones y retos. Este factor de la metacognición también califica el propio desempeño en términos de lo emocional (me pregunté si me sentía ansioso, noté si estaba motivado) ya que ello permite dar una interpretación positiva o negativa de las vivencias. El componente emocional de la metacognición es necesario para que el individuo pueda conocer y estructurar su pensamiento de manera adecuada (Cardelle y Sanz de Acedo, 2006) y para que haya una verdadera construcción de significado.

### ***Autorreporte de Actividades Creativas***

El instrumento resultó ser confiable y válido para medir la percepción de creatividad en términos de gusto, autopercepción y frecuencia. Se demostró una confiabilidad aceptable del Autorreporte para los propósitos de la investigación (Alfa de Cronbach de .79). La agrupación y diferenciación de los ítems sobre frecuencia de actividades creativas resultó clara porque estaban indicados por la pregunta “¿Cuántas veces a la semana...?”, completada por el tipo de actividad realizada.

Sin embargo, se realizó un análisis factorial exploratorio para separar el constructo de percepción de creatividad para tener más precisión. A partir de ello surgieron dos factores: gustos por actividades creativas y autopercepción de creatividad. El gusto por actividades creativas refleja más el agrado, placer o deleite por realizar dichas actividades, en cambio, la autopercepción es la conciencia de considerarse una persona creativa en general. Esta diferenciación permite una comprensión más detallada de cómo los estudiantes se ven a sí mismos en términos de creatividad.

### **Respecto a la comprobación de las hipótesis**

El objetivo del estudio es demostrar la correlación entre la creatividad verbal y las estrategias metacognitivas en estudiantes de 6to de primaria y 1ero de secundaria. Los resultados muestran una correlación positiva baja y estadísticamente significativa ( $r_s = .24, p = .022$ ) entre creatividad verbal y metacognición, indicando que las variables se modifican en el mismo sentido. Esto quiere decir, que mientras más se procese cognitivamente, de manera divergente, a través de la fluidez, la originalidad y la flexibilidad (Guilford 1986), mayor también será la capacidad de regulación metacognitiva.

Gutiérrez-Braojos et. al (2012), consideran que el pensamiento creativo es mejorable mediante el uso de estrategias metacognitivas y que la aplicación de estas estrategias puede influir en el pensamiento creativo y su desarrollo favoreciendo la verificación y evaluación del proceso creativo, la codificación del conocimiento de manera flexible, la manipulación de varias ideas en simultáneo y la activación del conocimiento previo. De modo que, “las habilidades metacognitivas ayudan a explicitar el conocimiento implicado en los procesos cognitivos y las habilidades creativas se nutren y establecen conexiones con los conocimientos previos para generar otros nuevos” (Larraz, 2015, p. 225).

Por otro lado, según Gutiérrez-Braojos (2013), los pensamientos creativos se facilitan cuando se activan intencionalmente técnicas reguladas por habilidades metacognitivas, para llegar a una resolución creativa de un problema en un contexto determinado. En ese sentido, la creatividad “está presente en aquellas fases del proceso de solución de problemas que requieren de la generación de respuestas originales y valiosas, que incluyen el examen y la exploración de diferentes caminos y propuestas aparentemente ocultas y que exigen de un tipo de pensamiento productivo, generativo, divergente y lateral” (Larraz, 2015, p. 224). Así, ambas habilidades de pensamiento, creativas y metacognitivas, se complementan, ya que “la metacognición constituye un proceso controlado, consciente y deliberado del pensamiento y, la creatividad, constituye un proceso espontáneo y natural, que se puede desarrollar de forma controlada, consciente y deliberada” (Larraz, 2015, p. 225).

Con relación a ello, Pozo et al. (2006), señalan que las personas que son expertas en la resolución de problema tienden a tener un mayor desarrollo y control de habilidades metacognitivas y también pueden recurrir a ciertos conocimientos conceptuales, bien estructurados y generar analogías para solucionarlos, lo cual favorece el desarrollo de sus habilidades creativas. Nickerson (1987) también sugiere que la solución de problemas se nutre del pensamiento creativo y del pensamiento metacognitivo.

Aunque la correlación entre creatividad verbal y estrategias metacognitivas es baja, su significancia estadística ( $p < .05$ ) sugiere que hay una relación real, aunque modesta, entre ambas variables. Esto respalda la hipótesis de que la creatividad verbal y la metacognición están relacionadas, aunque no de manera fuerte, en este caso. Ello puede deberse a que el desarrollo de la creatividad verbal está ligada al contexto social en la que los participantes se desenvuelven. Debido a su edad y su etapa de desarrollo, además de los elementos cognitivos, hay aspectos afectivos y motivacionales que se deben tomar en cuenta. Con relación a las habilidades metacognitivas, Monereo (2007) señala que se para mejorarlas se requiere desarrollar un tipo de pensamiento donde se pueda conocer, analizar y regular los procesos de aprendizaje y también otros factores personales como el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

Según los resultados obtenidos en la investigación, la correlación es mayor en estudiantes de 6to de primaria en comparación con los de 1ero de secundaria, lo cual sugiere que la relación entre estas variables, en este caso particular, es superior o más evidente en etapas educativas más tempranas. Este es un resultado contrario a lo esperado, ya que lo más probable es que, tanto la creatividad verbal como las estrategias metacognitivas, aumenten a medida que los adolescentes se van desarrollando.

Una posible explicación, respaldada por la teoría mencionada anteriormente, es que los estudiantes que hacen la transición a secundaria suelen sufrir una disminución en la autoestima y en la valoración de las tareas (Eccles et al., 1989; Fredericks & Eccles, 2002; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman y Midgley, 1991, como se citó en Cleary y Zimmerman, 2004). Esto puede afectar a su autorregulación, que es necesaria para aplicar las estrategias metacognitivas. La autorregulación es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones planificadas y adaptadas que permiten lograr objetivos a partir del monitoreo, la autoobservación y el autocontrol. Si los adolescentes no pudieron ajustar sus acciones a las demandas de una situación particular, como lo es responder el TTCT, contestar el Inventario de Estrategias Metacognitivas o el Autorreporte de Creatividad, esto pudo haber influido en los resultados. Con relación a ello, Mateos (2001) señala que “muchos niños de doce años no parecen ser conscientes aún de la necesidad de desplegar un comportamiento estratégico diferente para ajustarse a las demandas de la tarea” (p. 60). En ese sentido, es relevante que la instrucción de habilidades metacognitivas sea una tarea habitual en la educación, ya que estas se vuelven “fundamentales para el mejor aprovechamiento, desenvolvimiento y desarrollo de los alumnos” (Allueva, 2002).

Otra posible explicación es que los estudiantes más jóvenes puedan estar en una fase de desarrollo cognitivo donde la metacognición y la creatividad verbal son más interdependientes. Al respecto, Mateos (2001) señala que el conocimiento metacognitivo surge tarde en el desarrollo del sujeto, en cambio, la regulación metacognitiva, depende menos de la edad.

En cuanto a los resultados de los componentes de la metacognición, la correlación entre creatividad verbal y el factor denominado gestión de la información resulta estadísticamente muy significativa ( $r_s = .28$ ,  $p = .008$ ). Es decir, que los participantes que tienen una mayor capacidad de regulación, en términos de organización e implementación de sus habilidades y estrategias para procesar la información de manera eficiente, tienden a tener una mayor creatividad verbal; y quienes tienen una menor capacidad de regulación para procesar la información tienden a tener una menor creatividad verbal.

En 6to grado de primaria, la gestión de la información es de correlación moderada ( $r_s = .38$ ) y ligeramente mayor que en 1ero de secundaria ( $r_s = .34$ ). También, es estadísticamente muy significativo ( $p = .005$ ), a diferencia de 1ero, que es significativo ( $p = .050$ ).

Las habilidades y estrategias a las que se refiere este factor de la metacognición pueden dividirse en procesos mentales, recursos físicos y recursos de comunicación. Los procesos mentales involucran atención, concentración y notar las fortalezas y debilidades, que son aspectos cruciales para la realización de actividades en general, así como para la creatividad verbal. Atender implica la capacidad de enfocarse en la tarea y de seleccionar una parte de muchos estímulos potenciales (Schunk, 2012), lo cual permite aumentar la productividad. Esto podría ayudar a generar gran cantidad de respuestas o fluidez verbal. Concentrarse posibilita mantener la atención de manera sostenida, lo cual puede fomentar la creación de respuestas originales, ya que, al hacer un esfuerzo continuo, la tarea puede realizarse con mayor precisión y se podrían generar respuestas innovadoras. Notar fortalezas o debilidades con relación a lo que al participante se le hacía más fácil o difícil responder, es un proceso regulatorio que influye en los otros. También podría influir en la flexibilidad de las respuestas, ya que, al notar las debilidades o fortalezas, se pueden cambiar los enfoques o las estrategias y así buscar nuevos significados o interpretaciones.

En cuanto a los recursos físicos, estos están relacionados a la organización del espacio y materiales y a sentarse en una posición cómoda. Son estrategias de organización para facilitar el procesamiento de la información, ya que son recursos que mejoran la comodidad mental y física, a partir de la creación de un entorno propicio para la realización de la tarea y la generación de ideas de manera efectiva. Si el espacio de trabajo y los materiales están

organizados, esto permite al participante encontrar la información necesaria en la hoja de respuesta o tener sus materiales (lápiz y borrador) a la mano para escribir rápidamente, en caso aparezcan más o distintas ideas, lo cual influye positivamente en el proceso creativo. Sentarse en una posición cómoda puede reducir la fatiga y permitir el enfoque en la tarea creativa y no en el malestar físico.

Por último, con relación a los recursos de comunicación, estos son: escribir usando las propias palabras, pensar si las respuestas se van a entender bien, si podría o sabría responder adecuadamente y si podría terminar cada actividad de la mejor forma posible. Son estrategias y habilidades que permiten procesar la información de manera eficiente, que están pensadas tanto en el proceso del emisor al realizarlas como del receptor al recibirlas, ya que ambos son fuentes que deben producir, transmitir, comprender e interpretar lo que queda en los mensajes (Fajardo, 2009). Para que el mensaje se entienda bien, emisor y receptor deben manejar el mismo código o lenguaje, con los mismos significados de palabras o expresiones y estructura. La regulación metacognitiva asociada a ello, muestra que se está considerando que el mensaje pueda ser comprendido por el otro de manera adecuada. Así algunas respuestas reflejen originalidad, se podría estar considerando si estas formas innovadoras o conceptos complejos se están comprendiendo. Por otro lado, escribir utilizando las propias palabras podría evidenciar una capacidad en la fluidez verbal, ya que al escribir de esta manera se puede generar un flujo continuo de ideas, expresando los pensamientos de manera espontánea o libre.

Otro resultado con respecto a los componentes de la metacognición es la correlación entre creatividad verbal y el factor denominado monitoreo de la comprensión, que resulta estadísticamente significativa ( $r_s = .23$ ,  $p = .028$ ) aunque baja. Esto quiere decir que los participantes que tienen una mayor capacidad de regulación para evaluar el uso de estrategias de aprendizaje, incluyendo la respuesta emocional, tienden a una mayor creatividad verbal, y quienes tiendan a una menor capacidad de regular dichas estrategias tendrán menor creatividad verbal.

Este factor mide la posibilidad de poder controlar el nivel de ansiedad mientras se resolvían las actividades, poder motivarse para seguir escribiendo, sentirse satisfecho con lo que se hizo, sentir que se fue respondiendo cada vez mejor y hacerse preguntas sobre la actividad mientras se fue resolviendo.

Poder controlar la ansiedad es también reducir el temor al fracaso, a equivocarse o a no resultar suficientemente creativo. Lo contrario podría generar una barrera que limite el pensamiento creativo. Como se mencionó en el marco teórico, esta barrera puede ser emocional

y puede estar reflejada en inseguridades, temor, falta de impulso, desconfianza o ansiedad, que genera la falta de voluntad para dar a conocer las ideas (Simberg, 1971; Osborn, 1953).

Por otro lado, Recio (2005) menciona que un obstáculo para el pensamiento creativo es el concepto que se tiene de uno mismo con respecto a la confianza y seguridad o la autoestima. De modo que sentirse satisfecho con lo que se hizo, permite darle una valoración positiva a la experiencia creativa y a las capacidades creativas con relación a lo que se logró responder.

En ese sentido, sentir que se responde cada vez mejor es notar que hay una mayor cantidad de respuestas o que están siendo más innovadoras, elaboradas, diferentes, lo cual también da confianza y motiva a seguir con la actividad, desprendiéndose de posibles modelos establecidos para expresar ideas propias (Lorna, 1998) y reduciendo la autocensura.

También, poder regular la motivación o el estado interno energizado que resulta en comportamientos dirigidos a metas (Schunk et. al, 2012) lleva a explorar una gran cantidad y diversidad de ideas, que sean infrecuentes, originales, únicas y distintas. Disfrutar del proceso creativo promueve la búsqueda de nuevas respuestas y enfoques.

Por último, hacerse preguntas sobre las actividades mientras se resolvían, puede ayudar a descubrir nuevas perspectivas y enriquecer las respuestas. Además, puede asegurar que no hay barreras creativas perceptuales, que incapacitan al individuo para identificar o definir un problema o una situación (Simberg, 1971; Osborn, 1953).

El monitoreo de la comprensión y la creatividad verbal tienen una correlación baja en 6to ( $r_s = .27$ ) y más baja en 1ero ( $r_s = .16$ ), pero de resultado significativo en 6to ( $p = .046$ ) y no significativo en 1ero de secundaria ( $p = .365$ ). Estos resultados son consistentes con estudios previos que han encontrado relaciones positivas entre creatividad y metacognición, sin embargo, la baja magnitud de la correlación encontrada difiere de otros estudios que han reportado correlaciones más altas, lo que podría deberse a diferencias en las muestras o en las medidas utilizadas.

Por otro lado, con respecto a la primera hipótesis, se encontró un resultado significativo entre participantes de alta y baja creatividad con respecto a la metacognición, lo cual implica que aquellos con puntajes altos en creatividad verbal tienen puntajes más elevados en metacognición, mientras que los de baja creatividad presentan puntuaciones más bajas.

Se hizo un análisis estadístico descriptivo para obtener la media y la desviación estándar de los datos. Se concluyó que, de los 88 sujetos evaluados, 15 pertenecen al grupo de puntajes altos y 19 al de puntajes bajos. Se observa que la desviación estándar es alta, es decir, que los niveles de creatividad verbal y metacognición no son parejos entre participantes. Ejemplo de

ello es uno de los participantes que obtuvo mayor puntaje en creatividad verbal, de 6to grado, que sumó 130 y la media está en 74.94. Favieri (2013) señala que la medición de las estrategias metacognitivas puede presentar ciertas dificultades ya que forman parte de los procesos mentales e internos del individuo. No es posible conocer la capacidad metacognitiva de los participantes, salvo lo reportado en el Inventario de Estrategias Metacognitivas.

Se encontró que los participantes de 1ero de secundaria tienen mayor metacognición que los de 6to de primaria, lo cual resulta esperable por el tiempo de desarrollo de los participantes. Sin embargo, se encontró un menor puntaje en creatividad verbal en 1ero de secundaria que en participantes de 6to de primaria. Es decir, que los de 1ero de secundaria pierden puntaje en creatividad verbal. Esto puede deberse, particularmente con esta muestra, a que los cursos de arte u otros donde hay más espacio para el desarrollo de la creatividad se llevan en primaria y no en secundaria, ya que hay mayor concentración en la escuela en que los estudiantes lleven diversos cursos de matemática. La enseñanza puede inhibir la creatividad a medida que se avanza con la educación (Krumm, 2004).

A nivel nacional, algunas escuelas eliminan las artes del currículo de secundaria a pesar de que el currículo oficial del Ministerio de Educación lo requiere. Esto se debe a que priorizan materias que consideran más importantes debido a los intereses particulares de los intereses de los padres o a la presión por obtener buenos resultados en evaluaciones nacionales o internacionales.

El promedio de creatividad verbal de los participantes en la prueba TTCT con respecto al percentil nacional indicado es de 15.59%, que es bastante bajo. Y quien obtuvo el puntaje más bajo se encuentra en el 1%. Sin embargo, el puntaje más alto alcanzó el 93%, lo cual muestra que hay participantes con una alta creatividad, a pesar de encontrarse en el mismo contexto. Los alumnos de edad escolar que producen ideas creativas iguales o mejores que estudiantes universitarios es porque se les deja aprovechar más sus recursos creativos (Krumm, 2004). De modo que los resultados confirman esta hipótesis y subrayan la importancia de integrar el desarrollo de la creatividad y la metacognición en el currículo educativo para mejorar el rendimiento y el desarrollo integral de los estudiantes.

Por último, se encontró una diferencia muy significativa entre los participantes de alta y baja puntuación en creatividad verbal con respecto al factor de la metacognición gestión de la información, y un resultado significativo con relación al monitoreo de la comprensión. Esto respalda los resultados obtenidos en la hipótesis general con respecto a los mismos factores.

No se hallaron resultados significativos con respecto al factor de autoevaluación ni de control del plan de acción. De modo que los participantes de alta creatividad verbal no tienden a regular más sus objetivos ni recursos para realizar las tareas, ni toman en cuenta la corrección de errores de comprensión o desempeño; no anticipan sus recursos ni las consecuencias de sus acciones. La habilidad de planificación se desarrolla a lo largo de la infancia y adolescencia, siendo más desarrollado entre los 10 y 14 años, por lo que se presume que, a mayor edad, se presentaría un mejor desarrollo y uso de estas estrategias (Schraw y Moshman, 1995). Además, los participantes de alta creatividad verbal no valoran más el aprendizaje revisando su desempeño, calidad o efectividad de sus estrategias, reconociendo lo emocional.

Los componentes de la segunda hipótesis, en cuanto a la autopercepción, fueron divididos en gusto por actividades creativas y autopercepción de creatividad, tras un análisis factorial. Con respecto a si el gusto de los participantes por realizar actividades creativas será mayor en quienes tengan alta puntuación en creatividad verbal y menos en quienes tengan baja puntuación en creatividad verbal, no se encuentra un resultado significativo. Esto quiere decir que no hay una correlación entre el disfrute o anhelo por realizar actividades creativas a tener un alto puntaje en creatividad verbal. Según la media, los participantes de alta y baja puntuación en creatividad reconocen que les gusta realizar actividades creativas por igual, con una intensidad moderada.

Es posible que los participantes tengan diferentes inclinaciones hacia las actividades creativas propuestas en el autorreporte: escribir, leer, actuar o crear videos. Algunas actividades pueden ser percibidas como más disfrutables que otras, o pueden considerar que ciertas actividades son más creativas. Esto podría afectar los resultados en cuanto a la percepción del gusto por realizar actividades creativas.

Con respecto a la autopercepción de creatividad, se encontró un resultado que se acerca a lo significativo entre participantes de alta y baja creatividad verbal con relación a la misma. Sin embargo, según la media, los participantes de alta puntuación se auto perciben como “algo” creativos y no como “muy” creativos. Asimismo, los participantes de baja creatividad no se auto perciben como “nada” creativos sino entre “muy poco” y “algo” creativos. La creatividad es más compleja que lo que el TTCT mide. “El estudio del individuo creador supone el estudio de su mente y su personalidad, los procesos cognitivos que en él se realizan, su mundo afectivo y motivacional” (López y Navarro, 2008).

Al igual que en el caso anterior, con respecto a las preguntas sobre autopercepción, es posible que los participantes se hayan sentido más o menos identificados con las actividades

que sugerían las preguntas (¿crees que eres creativo o creativa cuando realizas actividades de escritura?, ¿qué tanta imaginación crees que tienes?, ¿te consideras una persona creativa en general? Quizás, algunos de ellos podrían sentirse creativos cuando realizan alguna actividad de escritura pero no creativos de manera general o no asocian imaginación con ser creativo.

Con respecto a la tercera hipótesis, no hay resultado significativo entre el autorreporte de frecuencia en realización de actividades de creatividad verbal y participantes con alta puntuación en creatividad verbal. Ambos grupos dicen realizar actividades en una frecuencia media baja. No hay información sobre qué es lo que los participantes realizan en su tiempo libre y si consideran que estas actividades son o no son del tipo de creatividad verbal. Para crear es necesario tener conocimientos, destrezas y dominios para no trabajar en el vacío, pero también es necesario haber vivido y tener experiencias (Romo, 1997).

Tradicionalmente, en la educación escolar se ha puesto mayor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, analítico o vertical, mientras que los procesos de pensamiento creativo y metacognitivo han recibido menos atención. “No son pocos los maestros que conciben al término creatividad como “un enemigo para la disciplina de sus clases” (Bravo Figueroa, 2009). Sin embargo, la necesidad de desarrollar una creatividad consciente (Langer, 2006) es necesaria para lograr productos, ideas y pensamientos nuevos, para lo cual, la metacognición tiene un papel fundamental, ya que su función es explicar los procesos creativos implicados. Pero la metacognición no solamente ayuda a incrementar las habilidades creativas de los estudiantes sino también a conocer y regular sus propios procesos cognitivos, lo cual promueve la motivación por un aprendizaje más autónomo que, según plantea Larraz (2015) incluso llega a combatir el fracaso escolar.

A partir del análisis presentado previamente, se ha abordado de manera integral el objetivo las hipótesis de la investigación. A continuación, se exponen las limitaciones del estudio. Con respecto a ello, se encontró que los hallazgos están influenciados por la naturaleza de los participantes. En este caso, son adolescentes de 11, 12 y 13 años, de un colegio privado en San Martín de Porres, lo cual no llega a ser representativo a otros contextos educativos, sociales o culturales. No pueden generalizar los resultados a estudiantes de colegios públicos o a los de otras regiones del país. Las investigaciones futuras podrían tomar en cuenta a grupos más diversos en términos de edad y contexto y buscar diferencias y similitudes entre grupos. Aunque el tamaño de la muestra fue suficiente para los objetivos del estudio, una muestra más amplia y diversa podría haber ofrecido una mayor precisión.

Por otro lado, existe una limitación en la naturaleza de los instrumentos de medición. Con respecto al TTCT, si bien la prueba ha sido utilizada y validada internacionalmente, lo cual influyó en la elección de la misma, hay una gran cantidad de formas disponibles de medir la creatividad y podría pensarse que diferentes medidas pueden producir resultados diferentes. La creatividad verbal también puede expresarse a través de la invención de palabras nuevas y de nuevos significados, de adivinanzas, rimas o trabalenguas, asociaciones de palabras, de sinónimos o antónimos. Además, puede darse en distintos formatos como cuentos, historias, guiones, poemas, historietas, cartas o canciones. El TTCT mide la creatividad expresada en lo verbal y combina ambos componentes (creatividad y creatividad verbal) para establecer niveles de pensamiento creativo del área verbal a través del pensamiento divergente. Adicionalmente a ello, los puntajes de Torrance y los percentiles nacionales están hechos con muestras de población de Estados Unidos. A pesar de haberse utilizado numerosamente en estudios en otros países del mundo, Latinoamérica y en algunas pocas ocasiones en Perú, no hay suficiente información como para poder validar los resultados localmente.

Con relación al Inventario de Estrategias Metacognitivas, este autoinforme puede estar sujeto a sesgos de respuesta. La medición de las estrategias metacognitivas presenta varias dificultades ya que forman parte de los procesos mentales e internos del individuo. No es posible conocer la capacidad metacognitiva de los participantes, salvo lo reportado. Hace falta estudiar la metacognición evidenciando los procesos mentales de otras maneras. Además, si los participantes tienen una metacognición baja, será más difícil saber si son metacognitivos con sus respuestas. Por otro lado, en el estudio se midió la regulación metacognitiva y no el conocimiento de la metacognición, por ser algo más general, no aplicado. Esto podría dar mayor información para poder contrastar cuánto creen que saben los participantes y cuánto se regulan.

En cuanto al Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de Actividades Creativas, este también es un autoinforme que puede estar sujeto a sesgos de respuesta. Además, los gustos por actividades creativas implicaban escribir, leer, actuar o crear videos. Es posible que los participantes tengan diferentes inclinaciones hacia otras actividades, que también implican la creatividad verbal, más allá de las señaladas. Esto podría afectar los resultados en cuanto a la percepción del gusto por realizar actividades creativas. También, la autopercepción de creatividad verbal de los participantes tenía solo 3 preguntas que los determinaban como personas creativas y puede haber muchas otras actividades a tomar en cuenta que indiquen que los individuos se perciben como creativos verbalmente o en general.

A una persona creativa no necesariamente le interesa lo propuesto en el autorreporte y eso puede haber influido en los resultados.

Tradicionalmente, se ha prestado más atención en la educación al desarrollo del pensamiento crítico o analítico y se han dejado de lado los procesos de pensamiento creativo y metacognitivo. Por este motivo se destacan las habilidades creativas y metacognitivas como objetivo del estudio. Los hallazgos resaltan la relación intrínseca entre la creatividad verbal y la metacognición. Se evidencia que la regulación efectiva de los procesos metacognitivos contribuye a un pensamiento creativo más consciente e, intencional y que, a su vez, este se nutre y genera nuevas conexiones y conocimientos de manera fluida, flexible y original.

Los resultados, llevados al contexto educativo, sugieren que a medida que los estudiantes progresan en su formación, pueden enfrentar diversas barreras que limitan su potencial creativo. Esto refuerza la necesidad de desarrollar habilidades creativas y metacognitivas, paralelamente y de manera intencional en la etapa escolar, de tal forma que se reduzcan las dificultades de aprendizaje con relación a la comunicación verbal en el país, así como el fracaso escolar. Pero, más allá del rendimiento académico, para que los estudiantes tengan herramientas para ser individuos y ciudadanos críticos, autorregulados, que se puedan adaptar y afrontar los desafíos contemporáneos con flexibilidad y creatividad.

## Referencias

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: a componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Allueva, P. (2011). Aprender a pensar y enseñar a pensar. Proceso de resolución de problemas. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Asociación de Psicología y Educación, 4563-4572.
- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. En P. Allueva, *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón, 59-85.
- Aranguren, M. (2015). Influencia del conocimiento previo sobre el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *International Journal of Psychological Research*, 8(2), 75-89.
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Narcea
- Betancourt, J. (12 de febrero de 2000). *Creatividad en la educación: Educación para transformar*. Revista PsicologíaCientífica.com.  
<https://psicologiacientifica.com/creatividad-en-la-educacion>
- Bravo Figueroa, D. (2009). *El desarrollo de la creatividad en la escuela* (1ª ed.). San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, No. 44).
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. *Advances in instructional psychology*. 1, 75-165.

- Cardelle, M., & Sanz de Acedo, M. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12(2), 107-121.
- Cleary T.J., & Zimmerman B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.  
<https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Coronado-Hijón, A. (2015). Aplicación contextualizada del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 70-82.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.1.2015.14343>
- Cramond, B., Matthews-Morgan, J., Bandalos, D., & Zuo, L. (2005). A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium. *Gifted Child Quarterly*, 49, 283-291.  
<https://doi.org/10.1177/001698620504900402>
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano*. Veintiuno editores.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro*. Catarata.
- Erikson, E. (2000) *El ciclo vital completado*. Paidós Ibérica.
- Escandell, M. V. (2005). *La comunicación*. Gredos.
- Fajardo, L. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Forma y Función*, 22(2), 121-142.
- Favieri, A.G. (2013). Inventario de estrategias meta-cognitivas generales (IEMG) e Inventario de estrategias meta-cognitivas en integrales (IEMI). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(3), 831-850.  
<https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13067>

- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M., Sánchez, C., Parra, J., Prieto, M. (2007).  
Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance.  
*Psicothema*, 19(3), 489-496.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, 231-235.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. En Kail, R.V. and Hagen, J.W., Eds.,  
*Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, 62-63.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and achievement*. Bantam.
- González, R. (2008a). *Función Poética del Lenguaje*. S.l.
- González, R. (2008b). *Psicolingüística literaria*. S.l.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.
- Gutierrez de Blume, A.P., Montoya Londoño, D.M., Jiménez Rodríguez, V. et al. (2024)  
Psychometric properties of the Metacognitive Awareness Inventory (MAI):  
standardization to an international spanish with 12 countries. *Metacognition  
Learning* 19, 793–825. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09388-9>
- Gutiérrez-Braojos, C., Martín Romera, A., Martínez-Fernández, J. R., & Salmerón-Vílchez,  
P. (2012). ¿Influye el uso de estrategias metacognitivas sobre el potencial creativo?  
*Revista de Psicología y Educación*, 7(2), 89-103.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., Martín-Romera, A., & Salmerón, H. (2013).  
Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y  
creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159–170.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651>

- Jaramillo, S. & Osses, S. (2012). Validación de un Instrumento de Metacognición para Alumnos de Segundo Ciclo de la Escuela General Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 117-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200008>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y Comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Jordan, A. (2010) *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. Routledge
- Kim, K. H. (2011). The APA 2009 Division 10 debate: Are the Torrance Tests of Creative Thinking still relevant in the 21st century? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 302. <https://doi.org/10.1037/a0021917>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. En: *Current directions in psychological science*. 9(5), 178-181 <https://www.jstor.org/stable/20182660>
- Krumm, G. (2004) Creatividad verbal y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 4(2), 85-108. <https://doi.org/10.37354/rie.2004.040>
- Krumm, G. Lemos, V. Arán Filippetti, V. (2017) Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) – Verbal Forma B: Normas para adolescentes y adultos jóvenes argentinos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 277-284.
- Krumm, G. & Lemos, V. (2010) Análisis preliminar de la validez de constructo del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), verbal Forma B. *Acta psiquiátrica y psicológica de América latina*. 56 (3), pp. 168-173.
- Langer, E. J. (2006). *La creatividad consciente. De cómo reinventarse mediante la práctica del arte*. Paidós.

- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson.
- López, O., Cuesta, J.D. & Sandoval, C. (2018). Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de educación primaria. *Revista de investigación en educación*, 16(2), 153-169.
- López, O., & Navarro, N. (2008). Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. *Anales de Psicología*, 24(1), 138-142. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Lorna, P. M. (1998). *Inventory of barriers to creative thought and innovative action*, 8, 46-53 The Pfeiffer Library.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editorial.
- Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Kairós.
- Mayor, J., Suengas, A. & González, J. (1995) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. *Educación y Futuro*, 21, 89-110.
- Ministerio de Educación del Perú (2023). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022. Resultados de la evaluación nacional de logros de aprendizaje*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9139>
- Ministerio de Educación del Perú (2019). ¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? *Evaluación muestral 2018*.  
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-2Sec.-Escritura.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016a). ¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria? *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado 2013*.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/07/Informe-Escritura-BAJA-2.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Monereo, C. (Coord.) (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.

Nickerson, R.S., Perkins, D.N., & Smith, E.E. (1987). *Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós/ M.E.C.

Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, M.D. (2009). Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21, 562-567.

Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking*. Scribner's Sons

Palacios, J. & Hidalgo, V. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En: J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología evolutiva*, 355-376). Alianza Editorial.

Pérez, P. & Córdoba, A. I. (2015). El aula creativa como propuesta pedagógica de desarrollo integral desde la infancia. *Creatividad y Sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 23, 128-160.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echevarría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y de la M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 95-132. Graó.

- Prieto, M. D., López, O., Ferrándiz, C., & Bermejo, M. R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 201-213.
- Proyecto Cero (2010). Proyecto Cero. Universidad de Harvard. <http://pzweb.harvard.edu>
- Recio, H. (2005). *Creatividad en la solución de problemas*. Trillas.
- Richards, R. (2010). Everyday creativity. Process and way of life-four cases issues. En J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*, 189-215. Cambridge University Press.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. S.l.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Paidós.
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361-368.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2010.523393>
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación*, Tomo 2. UNED.
- Sáiz, M., & Róman, J. (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2) 9-19
- Shannon, C.E. (1948) *A Mathematical Theory of Communication*. Bell System Technical Journal, 379-423. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x>
- Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02212307>

- Schunk, D. H. (2012). Capítulo 5: Teoría del procesamiento de la información. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ta ed.). Pearson Educación.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Simberg, A. L. (1971). *Training creative thinking*. Rinehart and Winston.
- Soto, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y Enseñanza de las Ciencias*. Didáctica Magisterio.
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. En R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*, 125-147.
- Torrance, E.P. (2017) *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual for Verbal Forms A and B*. Scholastic's Testing Service.
- Torrance, E.P. (2016) *Torrance Tests of Creative Thinking. Directions Manual Verbal Forms A and B*. Scholastic's Testing Service.
- Torrance, E.P. (2013) *Thinking Creatively with Words. Verbal Response Booklet B*. Scholastic's Testing Service.
- Torrance, E.P. (2008) *Torrance Tests of Creative Thinking. Manual for Scoring and Interpreting Results Verbal Forms A and B*. Scholastic's Testing Service.
- Wechsler, S.M. (2006). Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. *Creativity Research Journal*, 18(1), 15-25.  
[https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_3)
- Whitebread, D. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.  
<https://doi.org/10.1891/194589507787382043>

## Apéndice A. Dictamen de proyecto de tesis aprobado por el Comité de Ética

Vicerrectorado  
de Investigación

Comité de Ética de la Investigación  
para Ciencias Sociales, Humanas y Artes



### DICTAMEN

#### Datos del documento:

Número de dictamen:	111-2023-CEI-CCSSHAA/PUCP
Título del protocolo:	Correlación entre Creatividad Verbal y Estrategias Metacognitivas
Número de solicitud:	124-2023-CEI-CCSSHAA/PUCP

#### Documentos revisados:

1. Declaración de compromiso con los principios éticos
2. Lista de verificación sobre los principios éticos
3. Protocolo de investigación
4. Lista de verificación sobre medidas de seguridad y prevención
5. Protocolo de consentimiento informado para padres
6. Protocolo de asentimiento informado
7. Consentimiento formal de la Institución educativa

#### Dictamen:

**Aprobado**

#### Fecha de aprobación:

5 de octubre de 2023

#### Sobre el investigador principal:

Nombre completo:	Bárbara Falconí Ramat
Institución a la que está adscrita el investigador principal:	Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

#### Datos del CEI que ha evaluado el presente proyecto:

CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes
Dirección: Av. Universitaria 1801, San Miguel
Teléfono: 6262000 anexo 2209
Correo: <a href="mailto:oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe">oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe</a>

#### Información sobre la constitución y funcionamiento del CEI:

##### Número de miembros:

El Comité Ejecutivo se encuentra compuesto de 5 miembros elegidos por el Comité Pleno para evaluar proyectos y dictaminar frente a estos. Se logra el quórum con 3 miembros.
---

## Apéndice B. Consentimiento formal de la Institución Educativa

El propósito de este documento es informar a las autoridades de la Institución Educativa sobre la investigación "**Creatividad Verbal y Correlación con el uso de Estrategias Metacognitivas**" y dar una explicación clara sobre el objetivo de la misma.

De aceptar, la autoridad correspondiente, en representación de la Institución, se compromete con la investigadora a realizar las coordinaciones respectivas para brindar los espacios y el tiempo, dentro del horario de clases, para aplicar el Test de Torrance de Pensamiento Creativo, el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Reporte de Autopercepción de Creatividad Verbal y Frecuencia de Actividades Creativas a los alumnos de sexto grado de primaria y primer grado de secundaria, que hayan firmado en Asentimiento informado para su participación y cuyos padres hayan firmado el Consentimiento informado. Tanto la investigadora como la Institución Educativa se quedarán con una copia firmada del presente documento.

La investigación "**Creatividad Verbal y Correlación con el uso de Estrategias Metacognitivas**" está siendo realizada por la Bachiller Bárbara Falconí Ramat, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y ex alumna del colegio, para obtener su grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la PUCP. Su asesora es Mary Louise Claux, docente de Psicología de la misma universidad.

El propósito de la investigación es medir la correlación que existe entre la creatividad verbal y las estrategias metacognitivas que tienen los estudiantes de sexto de primaria. La creatividad verbal está definida como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de respuestas en la comunicación. Las estrategias metacognitivas se definen en la investigación como el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos de una persona en relación a la planificación, predicción, regulación, control, verificación y habilidades.

Para ello, se realizará una prueba a todos los estudiantes de 6to grado de primaria y 1ero de secundaria, utilizando el **Test de Torrance de Pensamiento Creativo**, que mide la creatividad verbal a partir de 7 juegos o actividades que se resuelven en fichas de trabajo. Además, se aplicará un **Inventario de Estrategias Metacognitivas**, donde los estudiantes podrán marcar, en una escala del 1 al 4, si se sienten identificados o no con las afirmaciones allí descritas. Por último, se pedirá a los estudiantes que completen un **Reporte de Autopercepción de Creatividad Verbal y Frecuencia de Actividades Creativas** para conocer sus preferencias en torno a dichas actividades. El tiempo total de la aplicación de todo lo anterior será de una hora y media (90 minutos).

La participación se realizará de manera voluntaria. Se solicitará a los padres de familia que firmen un Consentimiento Informado y a los estudiantes un Asentimiento Informado. El estudio no implicará ningún riesgo para el bienestar o salud de los participantes, ya que las actividades y las preguntas solo estarán enfocadas a conocer sobre sus propios procesos creativos y metacognitivos, así como su percepción de sí mismos como seres creativos. Las actividades no exigirán un esfuerzo físico o mental considerable y se realizará una breve pausa de descanso entre las pruebas, dentro del mismo espacio físico en el que se realicen. Además, los participantes podrán retirarse del estudio en cualquier momento y abstenerse de realizar alguna parte de las pruebas o el llenado de fichas, en caso genere alguna incomodidad. También se seguirán las medidas de seguridad en el marco del fin de la emergencia sanitaria por COVID.

La información de los resultados será estrictamente confidencial, es decir, los nombres de los participantes no serán mencionados en la investigación y los datos se analizarán de manera

global, no individual. Estos resultados generales serán compartidos con la Institución Educativa a través de un resumen ejecutivo y de una infografía, enviadas al correo electrónico que proporcione. Dichos resultados podrán ser compartidos con los padres de familia y los participantes. Si la Institución Educativa solicitara información individual de los resultados de cada participante, se comprometerá a guardar la confidencialidad de los mismos. Esta información se le enviará por correo electrónico, a través de fichas de resultados individuales, donde se indicará el puntaje obtenido en creatividad verbal y metacognición de cada participante. En caso algún padre de familia o participante quisiera solicitar la devolución de sus resultados individuales, podrá hacerlo enviando un correo electrónico a la investigadora (detallado más adelante). Los resultados se enviarán por ese medio, a través de una ficha de resultado individual, donde podrá visualizar el puntaje obtenido en creatividad verbal y metacognición del participante.

Los documentos individuales recolectados para la investigación (los tests, inventarios y reportes), serán almacenados por cinco años, a partir de la publicación de la Tesis, de forma física en un archivador, en una PC personal y en línea, donde únicamente la investigadora y la asesora podrán acceder, a través de una contraseña. Posteriormente a ese tiempo, los documentos serán eliminados. Los resultados de la investigación serán publicados en el Repositorio Institucional de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El documento quedará disponible para futuras investigaciones propias o de terceros y para utilizar los resultados en productos derivados como artículos, blogs, reseñas, ponencias u otros.

En caso tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente. Puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [barbara.falconi@pucp.edu.pe](mailto:barbara.falconi@pucp.edu.pe) o llamar al 992241508. Si tuviera alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Agradezco su apoyo y el apoyo de la Institución. Si está de acuerdo con los puntos anteriores, por favor complete los datos presentados a continuación:

Yo, \_\_\_\_\_,

(cargo) \_\_\_\_\_,

he sido correctamente informado/a sobre la naturaleza y objetivos de la investigación y me comprometo, como autoridad de la Institución Educativa, a facilitar el espacio y el tiempo para la toma del Test de Torrance de Pensamiento Creativo, el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Reporte de Autopercepción de Creatividad Verbal y Frecuencia de Actividades Creativas que se realizará a los estudiantes de 6to de primaria y 1ero de secundaria en el mes de noviembre (fecha exacta a coordinar) del presente año.

\_\_\_\_\_  
Firma de la autoridad

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

\_\_\_\_\_  
Fecha

## Apéndice C. Consentimiento informado para la participación de la Investigación

### “Creatividad Verbal y Correlación con el uso de Estrategias Metacognitivas”

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle sobre la investigación “**Creatividad Verbal y Correlación con el uso de Estrategias Metacognitivas**” y dar una explicación clara sobre el objetivo de la misma. De aceptar, tanto la investigadora como usted, se quedarán con una copia firmada del presente documento.

La presente investigación está siendo realizada por la Bachiller Bárbara Falconí Ramat, de la Pontificia Universidad Católica del Perú y ex alumna del colegio, para obtener su grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la PUCP. Su asesora es Mary Louise Claux, docente de Psicología de la misma universidad.

El propósito de la investigación es medir la correlación que existe entre la creatividad verbal y las estrategias metacognitivas que tienen los estudiantes de sexto de primaria. La creatividad verbal está definida como la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de respuestas en la comunicación. Las estrategias metacognitivas se definen en la investigación como el conocimiento de los propios procesos y productos cognitivos de una persona en relación a la planificación, predicción, regulación, control, verificación y habilidades.

Para ello, se realizará una prueba a todos los estudiantes de 6to grado de primaria y 1ero de secundaria, utilizando el **Test de Torrance de Pensamiento Creativo**, que mide la creatividad verbal a partir de 7 juegos o actividades que se resuelven en fichas de trabajo. Además, se aplicará un **Inventario de Estrategias Metacognitivas**, donde los estudiantes podrán marcar, en una escala del 1 al 4, si se sienten identificados o no con las afirmaciones allí descritas. Por último, se pedirá a los estudiantes que completen un **Reporte de Auto percepción de Creatividad Verbal y Frecuencia de Actividades** para conocer sus preferencias en torno a dichas actividades. El tiempo total de la aplicación de todo lo anterior será de una hora y media (90 minutos). Ello se realizará dentro del horario de clases, previa coordinación con las autoridades de la Institución Educativa.

La participación se realizará de manera voluntaria. Se les solicitará, como padres de familia, que firmen un Consentimiento Informado y a los estudiantes se les pedirá un Asentimiento Informado. El estudio no implicará ningún riesgo para el bienestar o salud de los participantes, ya que las actividades y las preguntas solo estarán enfocadas a conocer sobre sus propios procesos creativos y metacognitivos, así como su percepción de sí mismos como seres creativos. Las actividades no exigirán un esfuerzo físico o mental considerable y se realizará una breve pausa de descanso entre las pruebas, dentro del mismo espacio físico en el que se realicen. Además, los participantes podrán retirarse del estudio en cualquier momento y abstenerse de realizar alguna parte de las pruebas o el llenado de fichas, en caso genere alguna incomodidad. También se seguirán las medidas de seguridad en el marco del fin de la emergencia sanitaria por COVID.

La información de los resultados será estrictamente confidencial, es decir, los nombres de los participantes no serán mencionados en la investigación y los datos se analizarán de manera global, no individual. Estos resultados generales serán compartidos con la Institución Educativa a través de un resumen ejecutivo y de una infografía, enviadas al correo electrónico que proporcione. Dichos resultados podrán ser compartidos con ustedes y los participantes. Si la Institución Educativa solicitara información individual de los resultados de cada participante, se comprometerá a guardar la confidencialidad de los mismos. Esta información se le enviará por

correo electrónico, a través de fichas de resultados individuales, donde se indicará el puntaje obtenido en creatividad verbal y metacognición de cada participante. En caso usted o su hijo/a quisiera solicitar la devolución de sus resultados individuales, podrá hacerlo enviando un correo electrónico a la investigadora (detallado más adelante). Los resultados se enviarán por ese medio, a través de una ficha de resultado individual, donde podrá visualizar el puntaje obtenido en creatividad verbal y metacognición del participante.

Los documentos individuales recolectados para la investigación (los tests, inventarios y reportes), serán almacenados por cinco años, a partir de la publicación de la Tesis, de forma física en un archivador, en una PC personal y en línea, donde únicamente la investigadora y la asesora podrán acceder, a través de una contraseña. Posteriormente a ese tiempo, los documentos serán eliminados. Los resultados de la investigación serán publicados en el Repositorio Institucional de Tesis de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El documento quedará disponible para futuras investigaciones propias o de terceros y para utilizar los resultados en productos derivados como artículos, blogs, reseñas, ponencias u otros.

En caso tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente. Puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [barbara.falconi@pucp.edu.pe](mailto:barbara.falconi@pucp.edu.pe) o llamar al 992241508. Si tuviera alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Le agradezco su atención y su tiempo. Si está de acuerdo con los puntos anteriores, por favor complete sus datos y marque con una equis (x) "doy" mi consentimiento. En caso no esté de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos y marque con una equis (x) "no doy" mi consentimiento.

Yo, \_\_\_\_\_, doy  
( ) / no doy ( ) mi consentimiento para que mi hija/o

participe en el estudio a través de la toma del **Test de Torrance de Pensamiento Creativo, el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Reporte de Autopercepción de Creatividad Verbal y Frecuencia de Actividades** que se realizará a los estudiantes de 6to de primaria y 1ero de secundaria en el mes de noviembre (fecha exacta a coordinar con la Institución Educativa) del presente año. Autorizo también que la información obtenida se utilice en la investigación.

Mi correo electrónico es: \_\_\_\_\_

Fecha

Firma

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

(encargada de recolectar y analizar la información)

## Apéndice D. Asentimiento informado para la participación de la Investigación “Creatividad Verbal y Correlación con el uso de Estrategias Metacognitivas”

¡Hola!

Mi nombre es Bárbara Falconí Ramat. Hace varios años salí del colegio y hoy estoy haciendo mi tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Para eso, estoy haciendo una investigación sobre la Creatividad Verbal y las Estrategias Metacognitivas.

¿Qué significa eso?!

La **Creatividad Verbal** es la capacidad que tiene cualquier persona para comunicarse, construyendo frases, dando un gran número de ideas diferentes, relacionándolas y creando nuevos significados. También de dar respuestas interesantes, nuevas, diferentes, con muchos detalles o de hacer una idea más bella. Las **Estrategias Metacognitivas** son herramientas que aprendemos, a medida que vamos creciendo, para poder reflexionar sobre nuestros pensamientos.

Por ejemplo, ahorita quizás estés pensando en que nunca antes habías visto la palabra “metacognitivas”. ¿Te da ganas de buscarla en un diccionario o en Google? También podrías estar pensando en cómo te sientes por no conocer esa palabra. ¿Te da curiosidad?, ¿te molesta no entender?, ¿te da igual? Ahora que ya la conoces, ¿crees que recordarás lo que significa en una próxima ocasión? Todo eso (y más) son las estrategias metacognitivas.

Para poder entender cómo se relaciona la creatividad verbal con la capacidad que tenemos para reflexionar sobre nuestros pensamientos (estrategias metacognitivas), tomaré un **Test de creatividad** a todos los alumnos de 6to grado y 1ero de secundaria.

No te preocupes que no tienes que estudiar nada, solo se trata de 7 juegos y actividades que se responden por escrito. Después de eso, te daré un **Inventario de Estrategias Metacognitivas**, que es un listado de ideas para marcar, para saber si estás de acuerdo o no con lo que dice sobre tu manera de pensar.

Por último, llenarás un **Reporte sobre creatividad verbal** para conocer más sobre ti y sobre lo que te gusta hacer en tu tiempo libre.

En los resultados de mi investigación no usaré tu nombre, así que solo yo sabré tu identidad. Si aceptas participar y en algún momento de la actividad te sintieras incómodo o incómoda, podrás retirarte. No habrá riesgos para tu bienestar o tu salud, ya que solamente darás información sobre tu creatividad y tu forma de reflexionar. Además, haremos pausas breves entre cada actividad para que puedas descansar.

Si tienes alguna duda o pregunta puedes escribirme a [barbara.falconi@pucp.edu.pe](mailto:barbara.falconi@pucp.edu.pe)  
¡Gracias por leer todo !

Por favor, marca con una equis (x) si te gustaría participar\*.

¿Quiero participar del estudio contestando el Test de Creatividad, el Inventario de Estrategias Metacognitivas y el Reporte sobre Creatividad Verbal?	Sí	No
---	----	----

\* Recuerda que tu mamá, papá o apoderado/a también tiene que dar su consentimiento.

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Grado y salón: \_\_\_\_\_

### Apéndice E. Inventario de Estrategias Metacognitivas

A continuación, verás una serie de oraciones sobre comportamientos y actitudes que suelen tener las personas cuando hacen alguna actividad. Lee detenidamente cada oración y responde **qué tanto te describen a ti mientras resolvías las actividades creativas**. No hay respuestas correctas o incorrectas. Sé sincero/a. No respondas pensando en cómo crees que deberías ser o pensando en lo que otros crean de ti. Responde en orden y **marca con una X** la respuesta.

<b>Mientras respondí las actividades creativas:</b>	<b>1</b> No lo hice nunca	<b>2</b> Lo hice poco	<b>3</b> Lo hice varias veces	<b>4</b> Lo hice siempre
1. Pensé en lo que iba a responder antes de comenzar a escribir	1	2	3	4
2. Me pregunté si las actividades estarían relacionadas a lo que ya sé o ya conozco	1	2	3	4
3. Presté atención conscientemente a las indicaciones	1	2	3	4
4. Noté si estaba motivado/a mientras iba respondiendo	1	2	3	4
5. Me propuse terminar cada actividad de la mejor forma posible	1	2	3	4
6. Pensé si mis respuestas se iban a entender bien	1	2	3	4
7. Organicé mi espacio y materiales antes de comenzar a resolver las actividades	1	2	3	4
8. Me sentí concentrado/a mientras resolvía las actividades	1	2	3	4
9. Escribí tratando de usar mis propias palabras	1	2	3	4
10. Me senté en una posición cómoda para comenzar a escribir	1	2	3	4
11. Noté o percibí mis fortalezas y debilidades: qué se me hacía más fácil o más difícil responder	1	2	3	4
12. Paré y volví a leer las indicaciones cuando había algo que no entendía o no recordaba	1	2	3	4
13. Fui midiendo mi tiempo para responder las actividades adecuadamente	1	2	3	4
14. Me pregunté si me sentía ansioso/a mientras resolvía las actividades	1	2	3	4
15. Me pregunté si era bueno/a en responder de manera ordenada	1	2	3	4
16. Me pregunté si estaba respondiendo correctamente	1	2	3	4
17. Revisé la hoja antes de empezar a escribir	1	2	3	4
18. Al final de la actividad me sentí satisfecho/a con lo que hice	1	2	3	4
19. Pensé que podría o sabría responder todo adecuadamente	1	2	3	4
20. Pude controlar o regular mi nivel de ansiedad mientras resolvía las actividades	1	2	3	4
21. Me pregunté si me esforcé lo suficiente después hacer las actividades	1	2	3	4
22. Mientras iba resolviendo las actividades recordaba de qué trataban o cuáles eran las indicaciones	1	2	3	4
23. Pude motivarme a escribir o responder cuando lo necesité	1	2	3	4
24. Sentí que fui respondiendo cada vez mejor	1	2	3	4
25. Pensé en lo que hice bien y lo que pude haber hecho mejor	1	2	3	4
26. Me hice preguntas sobre las actividades mientras las resolvía	1	2	3	4
27. Me tomé pausas o fui más lento para pensar mejor en mis respuestas antes de escribir	1	2	3	4
28. Me pregunté si estaba haciendo mi mejor esfuerzo para realizar las actividades	1	2	3	4
29. Después de escribir, leí lo que escribí y lo corregí si fue necesario	1	2	3	4
30. Me pregunté si seguí las indicaciones correctamente	1	2	3	4

## Apéndice F. Autorreporte de percepción de Creatividad Verbal y frecuencia de

### Actividades Creativas

Lee las preguntas y respóndelas para conocer más sobre las **actividades creativas que realizas**. Marca con una X según corresponda. En las preguntas 3, 6, 10, 14 y 17 puedes marcar una o más respuestas o no marcar ninguna.

Actividades de creatividad					
1. ¿Cuál es tu curso favorito?					
2. ¿En qué curso tienes mejores calificaciones o notas?					
3. ¿Cuáles de estas habilidades creativas crees que tienes? (puedes marcar una o más opciones o no marcar ninguna)	Puedo inventar palabras nuevas	Puedo mezclar palabras que ya existen y crear nuevos significados	Puedo crear adivinanzas	Puedo crear trabalenguas	Tengo bastante vocabulario (conozco muchas palabras, sinónimos)
4. ¿Te gusta escribir?	Sí, mucho	Sí, algo	Muy poco	No me gusta	
5. ¿Cuántas veces a la semana escribes en tu tiempo libre?	Todos o casi todos los días (6-7 días)	Algunos días (4-5 días)	Pocos días (2-3 días)	Nunca o casi nunca (0-1 días)	
6. Si escribes en tu tiempo libre, ¿qué sueles escribir? (puedes marcar una o más opciones o no marcar ninguna)	Cuentos, historias, guiones	Poemas, rimas o canciones	Escribo en mi diario personal	Cómics, historietas, novelas gráficas	Cartas, notas, tarjetas, correos, en chats
7. ¿Crees que eres creativo o creativa cuando realizas actividades de escritura?	Sí, mucho	Sí, algo	Muy poco	No	
8. ¿Te gusta leer?	Sí, mucho	Sí, algo	Muy poco	No me gusta	
9. ¿Cuántas veces a la semana lees en tu tiempo libre?	Todos o casi todos los días (6-7 días)	Algunos días (4-5 días)	Pocos días (2-3 días)	Nunca o casi nunca (0-1 días)	
10. Si lees en tu tiempo libre, ¿qué te gusta leer? (puedes marcar una o más opciones o no marcar ninguna)	Libros y cuentos	Revistas o periódicos impresos u online	Información en sitios web o redes sociales	Cómics, historietas, novelas gráficas	Cartas, correos, chats, conversaciones
11. ¿Qué tanta imaginación crees que tienes?	Mucha, demasiada	Algo, mediana	Poca	Casi nada o nada	
12. ¿Te gusta actuar?	Sí, mucho	Sí, algo	Muy poco	No me gusta	
13. ¿Cuántas veces a la semana actúas en tu tiempo libre?	Todos o casi todos los días (6-7 días)	Algunos días (4-5 días)	Pocos días (2-3 días)	Nunca o casi nunca (0-1 días)	
14. Si actúas en tu tiempo libre, ¿qué es lo que más disfrutas de la actuación? (puedes marcar una o más opciones o no marcar ninguna)	Contar historias originales, inventar qué sucede	Recrear historias o situaciones que ya existen, a mi modo	Interpretar personajes originales o nuevos	Imitar personajes que ya existen, a mi manera	
15. ¿Te gusta crear videos?	Sí, mucho	Sí, algo	Muy poco	No me gusta	

<b>16.</b> ¿Cuántas veces a la semana creas videos en tu tiempo libre?	Todos o casi todos los días (6-7 días)	Algunos días (4-5 días)	Pocos días (2-3 días)	Nunca o casi nunca (0-1 días)	
<b>17.</b> Si te gusta crear videos en tu tiempo libre, ¿qué tipo de videos te gusta crear? (puedes marcar una o más opciones o no marcar ninguna)	Historias o escenas nuevas, originales	Recrear historias o escenas que ya existen, a mi modo	Videos musicales con canciones o bailes inventados	Videos contando algo que me pasó	Dando información (sobre juegos, recetas, ciencias...)
<b>18.</b> ¿Te consideras una persona creativa en general?	Sí, mucho	Sí, algo	Un poco	No	

