

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

**ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE:
TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P R E S E N T A

MARÍA FERNANDA SERRANO GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

Cuernavaca, Morelos

Junio, 2026



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE:
TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

PRESENTA

MARÍA FERNANDA SERRANO GARCÍA

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

COMITÉ

Dra. Gabriela López Aymes

Dr. Uliánov Montaña Juárez

Dra. María de los Dolores Valadez Sierra

Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre

Al entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por el apoyo otorgado a través de la beca que hizo posible la realización de mis estudios de maestría y el desarrollo de esta investigación.

A mi director de tesis, por elegirme como su tutorada y brindarme la oportunidad de integrarme al laboratorio. Gracias por la confianza y por abrirme las puertas a un espacio donde encontré importantes oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, se convirtió en un lugar donde me sentí acompañada y respaldada.

Al Dr. Ulianov, quien se convirtió en un mentor durante este proceso. Gracias por compartir generosamente sus conocimientos, por su paciencia y por la confianza brindada a lo largo de estos años. Valoro profundamente todo lo aprendido a su lado y el impacto que ha tenido en mi formación profesional y personal.

A la Dra. Gaby, por las oportunidades de aprendizaje, formación y práctica profesional en el campo de las altas capacidades. Gracias por su apoyo, acompañamiento y confianza a lo largo de este proceso y de mi desarrollo profesional.

A la Dra. Blanquita, quien, aunque no pudo acompañarme en esta última etapa, dejó una huella importante en mi formación. Gracias por su guía, motivación y por impulsarme constantemente a seguir preparándome y creciendo profesionalmente.

A la Dra. Dolores, por recibirme durante mi estancia académica con una combinación única de exigencia y calidez. Gracias por compartir conmigo sus conocimientos y por ayudarme a reconocer mis capacidades y el valor de mis aportaciones. Me considero muy afortunada de aprender de usted.

A la Dra. Alma, por el apoyo brindado a lo largo de este proceso y por acompañar distintas etapas de mi formación académica. Agradezco especialmente su disposición para formar parte de este proyecto.

A mis compañeras del laboratorio, quienes me apoyaron durante la aplicación de las pruebas y en distintos momentos de este proyecto. De manera especial, a Aida, Gloria y Sak porque a lo largo de estos años nos apoyamos, sostuvimos y crecimos juntas. Su amistad y compañía se convirtieron en una red de apoyo invaluable.

A las escuelas que me permitieron ingresar para llevar a cabo esta investigación. Asimismo, agradezco a las familias, niñas y niños que participaron en el estudio y compartieron su tiempo y disposición para hacerlo posible. Sin su colaboración, este trabajo no habría podido realizarse.

A mi pareja, por su compañía, paciencia y apoyo a lo largo de este proceso. Gracias por acompañarme en este camino, por animarme a seguir adelante en los momentos difíciles y por brindarme la libertad y la confianza para crecer, explorar nuevos caminos y perseguir mis proyectos. Tu ejemplo y dedicación han sido una fuente constante de inspiración tanto en lo personal como en lo profesional.

A mi mamá, por su amor incondicional, por creer siempre en mí y por darme el impulso necesario para perseguir mis objetivos aun cuando el camino era difícil.

A mi hermana, por estar presente cuando más lo he necesitado, por tenderme la mano en los momentos difíciles y por acompañarme con cariño a lo largo de este camino.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este proceso. La culminación de esta tesis representa no sólo un logro académico, sino también el resultado del apoyo, la confianza y el acompañamiento de muchas personas a lo largo del camino.

Índice

Resumen	7
Capítulo 1. Temperamento	12
1.1 Perspectivas del temperamento	12
1.2 Perspectiva clásica del temperamento: Thomas y Chess	13
1.2.1 <i>Bondad de ajuste: la interacción entre la persona y su entorno</i>	15
1.3 Teoría psicobiológica de Rothbart	16
1.3.1 <i>Reactividad y autorregulación como ejes del temperamento</i>	17
1.3.2 <i>El control esforzado y el desarrollo de la autorregulación</i>	18
1.3.3 <i>Implicaciones del modelo de Rothbart para el contexto educativo</i>	21
1.4 Cuestionario de comportamiento de niños (CBQ)	21
Capítulo 2. Creatividad	24
2.1 Aproximaciones al estudio de la creatividad	24
2.2 Modelo estructural de Guilford	25
2.3 Teoría procesual de Torrance	26
2.3.1 <i>La creatividad en la infancia y el contexto educativo</i>	27
2.3.2 <i>Pensamiento divergente como indicador de creatividad</i>	28
2.3.3 <i>Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT)</i>	29
Capítulo 3. Relación entre temperamento y creatividad	31
3.1 Evidencia empírica sobre la relación entre temperamento y creatividad	31
3.2 Autorregulación y pensamiento creativo	32
3.3 Justificación del estudio	34
Capítulo 4. Planteamiento del problema	35
Pregunta de investigación	36
Hipótesis	36
Objetivo general	37
Objetivos específicos	38
Capítulo 5. Método	39
Participantes	40
Instrumentos	40
Procedimiento	42
Capítulo 6. Resultados	44

6.1 Análisis descriptivos	44
6.2 Análisis correlacionales y de regresión	47
6.2.1 Correlaciones entre temperamento y creatividad	47
6.2.2 Análisis de regresión lineal múltiple	48
6.2.3 Regresión lineal simple del control esforzado sobre la creatividad	49
Capítulo 7. Discusión	50
7.1 Relación entre temperamento y creatividad	50
7.2 Variables atencionales y creatividad	52
7.3 Ausencia de relación con afecto negativo y extraversión	52
7.4 Implicaciones educativas	53
7.5 Limitaciones y futuras investigaciones	55
7.6 Conclusiones	56
Referencias	58
Anexos	63

Resumen

La creatividad constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo durante la infancia. No obstante, su relación con las diferencias individuales en temperamento ha sido poco explorada en el contexto educativo. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las características temperamentales y el desempeño creativo en estudiantes de 6 y 7 años que cursan el primer grado de educación primaria.

Se realizó un estudio no experimental, de tipo correlacional y transversal. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de 6 y 7 años de edad, de dos escuelas públicas del estado de Morelos, México. El temperamento fue evaluado mediante el Cuestionario de Comportamiento Infantil (CBQ), la creatividad mediante la adaptación española del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) y la inteligencia mediante las Matrices Progresivas de Raven como variable de control. Los datos fueron analizados mediante correlaciones y regresiones lineales.

Los resultados mostraron que características asociadas con una regulación más flexible de la atención se relacionaron con puntuaciones más altas en creatividad total, originalidad, fluidez y flexibilidad. En contraste, no se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones amplias del temperamento (control esforzado, afecto negativo y extraversión/*surgency*) y la creatividad. Asimismo, los análisis de regresión no evidenciaron efectos predictivos significativos de dichas dimensiones sobre la creatividad.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la relación entre temperamento y creatividad durante la infancia temprana podría manifestarse de manera más específica en procesos relacionados con la regulación de la atención que en dimensiones temperamentales amplias, sugiriendo que distintos perfiles temperamentales pueden asociarse con diferentes formas de desempeño creativo. Estos resultados contribuyen a la comprensión de las diferencias individuales asociadas al pensamiento divergente y resaltan la importancia de continuar investigando la interacción entre autorregulación y creatividad en contextos educativos.

Palabras clave: *Temperamento, creatividad, autorregulación, pensamiento divergente, infancia temprana.*

Entre autorregulación y pensamiento divergente: temperamento y creatividad

“La educación que ignora las diferencias individuales corre el riesgo de limitar el desarrollo de los estudiantes.”

Strelau

La educación primaria constituye una etapa clave en el desarrollo infantil, ya que representa el primer contacto formal y sistemático del niño con el contexto escolar y con las demandas académicas, sociales y emocionales que este implica. En particular, el primer grado de primaria coincide con un periodo de transición, en el que los estudiantes deben adaptarse a nuevas rutinas, normas, formas de interacción social y exigencias cognitivas. Este proceso resulta especialmente relevante debido a que las niñas y los niños provienen de un nivel educativo —el preescolar— caracterizado por una mayor presencia de juego, actividades de corta duración, flexibilidad en las tareas y oportunidades constantes de movimiento, mientras que en la primaria se espera que permanezcan sentados durante periodos más prolongados, realicen actividades extensas, sigan instrucciones más estructuradas y se ajusten a horarios, materias, compañeros y docentes distintos.

En este panorama de transición, se ha reconocido que el rendimiento académico y la adaptación escolar de los estudiantes no dependen únicamente de las condiciones pedagógicas o del contexto de enseñanza, existen diferencias individuales que se manifiestan por factores individuales que se manifiestan en la manera en que los niños enfrentan las demandas escolares, regulan su conducta, expresan sus emociones, mantienen la atención y participan en las actividades de aprendizaje, lo cual resulta particularmente relevante durante los primeros años de escolaridad, cuando los procesos de autorregulación, atención y gestión emocional se encuentran en pleno desarrollo.

En el aula es posible observar una amplia diversidad de perfiles estudiantiles. Algunos estudiantes logran seguir con facilidad las indicaciones del docente y mantener la atención en las tareas propuestas; otros muestran una mayor tendencia a explorar su entorno, dirigir su atención hacia estímulos que despiertan su curiosidad o involucrarse en actividades paralelas como manipular objetos, dibujar o colorear mientras escuchan la explicación. Asimismo, existen diferencias en la interacción social: a ciertos niños les resulta sencillo relacionarse con sus compañeros y do-

centes, mientras que otros pueden experimentar dificultades para socializar, adaptarse a los nuevos horarios o separarse de sus padres al inicio de la jornada escolar. Estas variaciones reflejan diferencias individuales de carácter emocional, cognitivo y conductual que influyen de manera directa en la experiencia escolar.

Dentro de este marco, el temperamento se ha consolidado como un constructo central para comprender las diferencias individuales en la infancia. Al manifestarse desde etapas tempranas del desarrollo y presentar una relativa estabilidad a lo largo del tiempo, el temperamento influye en la forma en que los estudiantes responden emocional, conductual y atencionalmente a las demandas del contexto escolar. En el aula, estas características se reflejan en la manera en que los niños participan en las actividades, manejan la frustración, siguen instrucciones, interactúan con sus compañeros y enfrentan situaciones nuevas o desafiantes. Por ello, el temperamento constituye un factor clave para el análisis del comportamiento y del aprendizaje en los primeros años de la educación primaria.

Paralelamente, la creatividad ha sido reconocida como una capacidad fundamental en el desarrollo infantil y un componente esencial del aprendizaje significativo. En la etapa escolar temprana, la creatividad se manifiesta en la curiosidad, la exploración, la formulación de preguntas, la generación de ideas originales, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de encontrar soluciones diversas ante una misma situación. Estas habilidades no solo contribuyen al desarrollo cognitivo, sino que también favorecen la motivación, la participación activa en el aula y el disfrute del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la expresión de la creatividad puede verse influida por las características individuales de los estudiantes y por la forma en que estos se relacionan con su entorno escolar.

Las características individuales pueden ser percibidas por los docentes como más o menos compatibles con las demandas tradicionales del contexto escolar. No obstante, los estudios sobre temperamento y creatividad sugieren que dichas percepciones no siempre reflejan el potencial real del estudiante. Algunas niñas y niños cuyas características no siempre coinciden con las demandas predominantes del contexto escolar pueden mostrar fortalezas en ámbitos como la creatividad, lo que les permite generar múltiples soluciones ante una misma situación y aportar de manera significativa a su propio aprendizaje y al de sus compañeras y compañeros. En este sentido, resulta fundamental adoptar una mirada integral que permita reconocer y valorar habilidades que no siempre son consideradas en el aula tradicional.

La presente investigación aborda las diferencias individuales a partir del estudio del temperamento, planteando que los individuos nacen con una predisposición genética que influye en los niveles, la intensidad y la duración de sus respuestas emocionales, atencionales y conductuales ante diversas situaciones. Por su parte, la creatividad se concibe como la capacidad de generar ideas, posibilidades y alternativas coherentes frente a una situación específica, y como una habilidad susceptible de ser promovida mediante la intervención educativa.

Con el propósito de explorar esta relación, se llevó a cabo un estudio con estudiantes de primero de primaria de dos escuelas públicas del estado de Morelos. A través de la evaluación del temperamento y la creatividad, se analizaron las asociaciones existentes entre estas variables durante una etapa del desarrollo caracterizada por importantes cambios cognitivos, emocionales y escolares. De esta manera, la investigación busca aportar evidencia empírica sobre el papel que desempeñan las diferencias individuales en la expresión de la creatividad durante la infancia temprana.

A partir de lo anterior, esta investigación tiene como propósito analizar la relación entre el temperamento y la creatividad en estudiantes de primero de primaria. Con ello, se busca contribuir al conocimiento sobre las diferencias individuales en la infancia temprana y su implicación en la experiencia escolar, así como aportar elementos que favorezcan el diseño de prácticas educativas más inclusivas y sensibles al desarrollo infantil.

El presente trabajo se organiza en siete capítulos. En la Introducción se presenta el planteamiento del problema, la justificación del estudio, los objetivos, las hipótesis y la estructura general de la investigación.

El Capítulo 1 aborda el estudio del temperamento, incluyendo sus principales antecedentes teóricos, la propuesta de Mary K. Rothbart y la descripción del Cuestionario de Comportamiento Infantil (CBI) como instrumento de evaluación del temperamento infantil.

El Capítulo 2 está dedicado al análisis del constructo de la creatividad, sus principales perspectivas teóricas y la descripción del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT).

En el Capítulo 3 se revisan los estudios empíricos que han explorado la relación entre temperamento y creatividad, identificando los principales hallazgos y vacíos de investigación que fundamentan el presente estudio.

El Capítulo 4 presenta el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis de la investigación.

El Capítulo 5 describe el método, incluyendo el diseño del estudio, los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento.

El Capítulo 6 expone los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos, correlacionales y de regresión realizados.

Finalmente, el Capítulo 7 integra la discusión de los hallazgos, las implicaciones educativas, las limitaciones del estudio, las propuestas para futuras investigaciones y las conclusiones derivadas de la investigación.

Capítulo 1. Temperamento

“Las diferencias individuales no deben corregirse, sino comprenderse en el contexto del desarrollo.”

Mervielde y De Pauw

1.1 Perspectivas del temperamento

En el ámbito educativo, se ha reconocido que el rendimiento académico de los estudiantes no depende únicamente de las condiciones pedagógicas o del contexto de enseñanza. Diversas investigaciones han evidenciado que, aun bajo condiciones educativas similares, existen diferencias en el rendimiento escolar explicadas por factores individuales más allá de las variables pedagógicas controladas (Duckworth y Allred, 2012). Entre estos factores, el temperamento destaca como un marco teórico que permite comprender las diferencias en las respuestas emocionales, conductuales y atencionales ante un mismo contexto. Estas diferencias resultan particularmente relevantes en el ámbito educativo, ya que influyen en la manera en que los alumnos enfrentan las demandas académicas, regulan su conducta, interactúan con los demás, se adaptan al entorno escolar y a los procesos de aprendizaje (Rothbart y Jones, 1998; Rothbart y Jones, 1999). En este contexto, el temperamento se ha consolidado como una línea de investigación fundamental, al manifestarse desde etapas tempranas del desarrollo y mostrar una relativa estabilidad a lo largo del tiempo, el temperamento constituye un factor clave para el análisis del comportamiento y el aprendizaje en el contexto educativo (Rothbart et al., 2001; Rothbart y Bates, 2006). Por ello, su estudio resulta esencial para comprender el comportamiento del estudiante y para el diseño de prácticas educativas sensibles a las diferencias individuales.

El temperamento abarca tanto aspectos emocionales como cognitivos. Permite comprender los contrastes en la manera en que las personas reaccionan ante una misma situación, así como las diferencias en la intensidad, duración y tipo de respuestas emocionales, conductuales y atencionales (Rothbart y Derryberry, 1981; Rothbart, 2007); incluyendo procesos como el control inhibitorio, la atención, la impulsividad y el nivel de actividad. Estas características se manifiestan desde edades tempranas y muestran una relativa estabilidad a lo largo del desarrollo, lo que las convierte en un factor clave para el análisis del comportamiento infantil. En el aula, el temperamento se refleja en la manera en que el estudiante participa en las actividades, responde a las instrucciones del docente, maneja la frustración y establece relaciones con sus compañeros.

Asimismo, el temperamento posee bases genéticas que interactúan de manera constante con el ambiente (Rothbart y Bates, 2006; Rothbart et al., 1994). Si bien los estudiantes nacen con ciertas predisposiciones temperamentales, la expresión de estas características puede verse modulada por las experiencias educativas, el estilo de crianza y las demandas del contexto escolar (Rothbart, 2007; Albores-Gallo et al., 2003). Desde esta perspectiva, el temperamento no debe entenderse como un determinante rígido del comportamiento, sino como un conjunto de disposiciones que influyen en la forma en que el individuo se adapta a su entorno.

Históricamente, el temperamento ha contribuido al entendimiento de los componentes del comportamiento humano. Los primeros planteamientos lo describían a partir de características corporales asociadas a los fluidos corporales, otorgando un énfasis considerable a las emociones negativas o de malestar (Albores-Gallo et al., 2003). No obstante, estas concepciones iniciales resultaban limitadas para explicar la complejidad del comportamiento humano y su relación con el desarrollo.

Las teorías contemporáneas han ampliado esta visión, incorporando componentes como el nivel de actividad, la orientación social y los procesos de autorregulación (Rothbart y Bates, 2006; Mervielde y De Pauw, 2012). Además, se ha avanzado en el diseño de instrumentos de evaluación confiables y válidos que permiten medir y categorizar el temperamento desde la infancia hasta la adultez. Estos avances han posibilitado un mayor entendimiento de cómo el temperamento se relaciona con el aprendizaje, el ajuste escolar y el bienestar socioemocional (Rothbart et al., 2001; Gartstein y Rothbart, 2003).

1.2 Perspectiva clásica del temperamento: Thomas y Chess

De las teorías contemporáneas que más han influido en el estudio del temperamento es la desarrollada por Alexander Thomas y Stella Chess, la cual surge a partir del New York Longitudinal Study (NYLS), una investigación pionera que siguió a niños desde la infancia hasta la adultez temprana con el objetivo de comprender las bases constitucionales del comportamiento (Thomas et al., 1963; Thomas y Chess, 1977). Desde esta perspectiva, el temperamento se define como el conjunto de diferencias individuales innatas en la reactividad y autorregulación, observables desde los primeros meses de vida y relativamente estables a lo largo del desarrollo.

Thomas y Chess identificaron nueve dimensiones temperamentales que describen patrones consistentes de conducta (Thomas et al., 1963; Thomas y Chess, 1977). Estas dimensiones no determinan la conducta de manera aislada, sino que interactúan dinámicamente con el ambiente.

- Nivel de actividad. Grado de energía motora que presenta el individuo en sus actividades cotidianas. Incluye la frecuencia e intensidad de movimientos corporales, y se manifiesta en la tendencia a estar en constante movimiento o, por el contrario, a mantener conductas más tranquilas.
- Ritmo. Describe la previsibilidad de las funciones biológicas básicas, como los ciclos de sueño, alimentación y eliminación. Un alto nivel de ritmicidad implica patrones regulares, mientras que un nivel bajo se asocia a horarios impredecibles.
- Aproximación y retiro. Respuesta inicial del individuo ante estímulos nuevos, tales como personas, objetos o situaciones desconocidas. Puede manifestarse como una tendencia a acercarse activamente o, por el contrario, a evitar o retirarse ante la novedad.
- Adaptabilidad. Facilidad o dificultad para modificar la conducta en respuesta a cambios en el entorno, después de la reacción inicial. Una alta adaptabilidad implica una rápida acomodación a nuevas condiciones, mientras que una baja adaptabilidad se asocia a resistencia al cambio.
- Umbral de respuesta. Intensidad mínima de estimulación necesaria para provocar una reacción observable. Un umbral bajo implica alta sensibilidad a estímulos leves, mientras que un umbral alto requiere estímulos más intensos para generar respuesta.
- Intensidad de reacción. Nivel de energía o fuerza con que se expresan las respuestas emocionales, tanto positivas como negativas. No se relaciona con el tipo de emoción, sino con su magnitud expresiva.
- Humor. Proporción entre afecto positivo y afecto negativo en la conducta habitual. Un predominio de emociones agradables indica un estado de ánimo positivo, mientras que la frecuencia de emociones displacenteras refleja un estado de ánimo negativo.
- Distractibilidad. Grado en que estímulos externos irrelevantes interfieren con la conducta en curso.

- Atención y Persistencia. Capacidad para mantener una actividad durante un periodo prolongado y continuarla a pesar de obstáculos o frustraciones. Esta dimensión está relacionada con la autorregulación y el esfuerzo sostenido.

A partir de la combinación de estas características, los autores propusieron tres patrones temperamentales generales:

- ✓ Temperamento fácil: caracterizado por regularidad biológica, adaptabilidad y predominio de afecto positivo.
- ✓ Temperamento difícil: asociado a alta intensidad emocional, baja adaptabilidad y ritmicidad irregular.
- ✓ Temperamento lento para adaptarse: definido por reacciones iniciales de retirada y adaptación gradual ante la novedad (Thomas y Chess, 1977; Thomas et al., 1968).

1.2.1 Bondad de ajuste: la interacción entre la persona y su entorno

Un aporte central de la teoría de Thomas y Chess es el concepto de bondad de ajuste (*goodness of fit*), que hace referencia al grado de compatibilidad entre las características temperamentales de una persona y las demandas, expectativas y estilos del entorno. Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil no depende únicamente de las características individuales ni exclusivamente de las condiciones ambientales, sino de la interacción que se establece entre ambos elementos (Thomas y Chess, 1986).

Según los autores, los problemas conductuales y emocionales no derivan directamente del temperamento, sino de un desajuste persistente entre las características temperamentales y las demandas de los contextos en los que se desarrolla la infancia, particularmente la familia y la escuela (Thomas y Chess, 1986). Por ejemplo, una persona estudiante con altos niveles de actividad puede presentar dificultades en un entorno que exige largos periodos de inmovilidad, mientras que esas mismas características pueden canalizarse adecuadamente en contextos que favorecen el movimiento, la exploración y la participación activa.

Esta perspectiva permitió replantear la comprensión de las dificultades conductuales infantiles al alejarse de modelos centrados exclusivamente en déficits o trastornos individuales y enfatizar la importancia de las condiciones ambientales (Thomas y Chess, 1977). En consecuencia, el

comportamiento se entiende como el resultado de una interacción dinámica entre las características temperamentales y las oportunidades, demandas y apoyos que ofrece el contexto.

1.3 Teoría psicobiológica de Rothbart

A partir de las aportaciones realizadas por Thomas y Chess, el estudio del temperamento continuó evolucionando hacia modelos que incorporaron con mayor profundidad los avances en neurociencias, psicología del desarrollo y ciencias cognitivas. Entre las propuestas contemporáneas más influyentes destaca la teoría psicobiológica desarrollada por Mary K. Rothbart, la cual ha contribuido significativamente a la comprensión de las diferencias individuales en reactividad y autorregulación a lo largo del desarrollo.

Rothbart y Derryberry, (1981) definieron el temperamento como las “diferencias individuales basadas en la constitución en reactividad y autorregulación” (p. 37). Desde esta perspectiva, el temperamento se concibe como un constructo de base biológica que permite comprender las diferencias individuales observables desde etapas tempranas de la vida y que mantienen una relativa estabilidad a lo largo del desarrollo (Albores-Gallo et al., 2003).

El término *constitución* alude a las bases biológicas del temperamento, incluyendo factores genéticos, neurofisiológicos y madurativos, que predisponen al individuo a responder de manera relativamente consistente ante los estímulos ambientales (Rothbart y Bates, 2006; Rothbart, 2007). La *reactividad* hace referencia a las características temporales y energéticas de las respuestas emocionales, motoras y atencionales, tales como la intensidad, latencia, duración y recuperación frente a la estimulación (Rothbart et al., 1994; Rothbart et al., 2000). Por su parte, la *autorregulación* comprende los procesos mediante las respuestas reactivas son moduladas, incluyendo mecanismos atencionales, inhibitorios y ejecutivos que permiten al individuo regular su conducta y emociones de acuerdo con las demandas del contexto (Rothbart et al., 2011).

Los procesos de autorregulación intervienen en la modulación de la reactividad mediante mecanismos que permiten dirigir o redirigir la atención, aproximarse o evitar determinados estímulos y regular las propias acciones y emociones. De esta manera, la autorregulación contribuye a que las respuestas individuales no dependan únicamente de la intensidad de los estímulos, sino también de la capacidad para ajustar el comportamiento a las demandas del contexto (Rothbart et al., 2011).

La importancia de estos componentes radica en que permiten comprender el temperamento como un sistema dinámico en el que interactúan procesos biológicos, emocionales y cognitivos. Desde esta perspectiva, las diferencias individuales no dependen únicamente de la intensidad de las respuestas emocionales o conductuales, sino también de la capacidad para modular dichas respuestas en función de las demandas del entorno (Rothbart y Bates, 2006; Rothbart et al., 2011). Esta interacción entre reactividad y autorregulación constituye uno de los aportes centrales del modelo de Rothbart y ha orientado gran parte de la investigación contemporánea sobre desarrollo socioemocional y adaptación infantil y procesos de autorregulación (Posner y Rothbart, 2000; Mervielde y De Pauw, 2012).

1.3.1 Reactividad y autorregulación como ejes del temperamento

Desde esta perspectiva, la reactividad y la autorregulación no constituyen procesos independientes, sino sistemas que interactúan continuamente a lo largo del desarrollo. La reactividad se manifiesta desde etapas tempranas de la vida mediante respuestas emocionales, motoras y atencionales frente a los estímulos del entorno; sin embargo, conforme maduran los sistemas cognitivos y neurobiológicos, los procesos de autorregulación adquieren una mayor capacidad para modular dichas respuestas (Rothbart y Bates, 2006). Esta interacción progresiva permite que la conducta sea cada vez menos dependiente de respuestas automáticas y más influenciada por mecanismos voluntarios de control y adaptación.

En este sentido, la propuesta psicobiológica de Rothbart integra componentes biológicos y procesos cognitivos, reconociendo que las diferencias temperamentales tienen una base constitucional, pero también experimentan cambios asociados con la maduración y la experiencia. Esta perspectiva ha permitido comprender el temperamento no solo como una tendencia emocional, sino como un sistema dinámico relacionado con el desarrollo de la atención, la regulación emocional y el comportamiento adaptativo (Mervielde y De Pauw, 2012; Rothbart y Bates, 2006). Sobre esta base teórica, se han desarrollado modelos que permiten describir y organizar las principales dimensiones del temperamento observables durante la infancia.

En este marco Posner y Rothbart (2000) propusieron tres dimensiones fundamentales del temperamento: extraversión (*surgency*), afectividad negativa y control esforzado, las cuales han mostrado consistencia empírica a lo largo del desarrollo infantil (Mervielde y De Pauw, 2012; Rothbart y Bates, 2006).

Las dimensiones de afectividad negativa y extraversión se relacionan principalmente con la reactividad emocional y la excitabilidad fisiológica ante estímulos ambientales. La afectividad negativa implica una predisposición a experimentar emociones de malestar como miedo, ira, frustración y tristeza, mientras que la extraversión se asocia con la orientación social, la actividad motora elevada, la impulsividad y la expresión de afecto positivo (Rothbart et al., 2001; Rothbart, 2007). En contraste, el control esforzado constituye una dimensión regulatoria que incluye el control inhibitorio, la capacidad de enfocar y sostener la atención, el control ejecutivo y la regulación voluntaria de la conducta (Rothbart y Jones, 1998; Rothbart y Jones, 1999). Este componente ha sido identificado como un factor central en la adaptación social, emocional y académica, y se desarrolla progresivamente con la maduración de los sistemas neurocognitivos implicados en la autorregulación (Rothbart et al., 2011).

La dimensión de surgency, cuya traducción al español ha sido frecuentemente equiparada al término extraversión, se refiere al nivel de energía, entusiasmo y rapidez con que el niño o estudiante inicia y mantiene sus actividades, así como a la intensidad con la que expresa emociones positivas ante situaciones agradables, novedosas o altamente estimulantes (Rothbart et al., 2001; Gartstein y Rothbart, 2003). La afectividad negativa, por su parte, se manifiesta en la tendencia a experimentar y expresar emociones que producen malestar ante la interrupción de tareas, la exposición a estímulos sensoriales intensos, experiencias de daño físico o la pérdida de objetos, así como en la duración y recuperación de dichas respuestas emocionales (Gartstein et al., 2016). Finalmente, el control esforzado se relaciona estrechamente con la autorregulación conductual y emocional, ya que implica la capacidad de inhibir respuestas impulsivas, mantener la atención en tareas demandantes y modular las emociones en función de metas a largo plazo, desempeñando un papel fundamental en el ajuste escolar y el desarrollo de habilidades académicas y sociales (Rothbart y Jones, 1998; Gartstein et al., 2016).

1.3.2 El control esforzado y el desarrollo de la autorregulación

Dentro del modelo de Rothbart, el control esforzado constituye una de las dimensiones más relevantes para comprender las diferencias individuales en la regulación de la conducta y las emociones. Este constructo se refiere a la capacidad de inhibir una respuesta dominante para ejecutar una respuesta alternativa, mantener la atención de manera voluntaria, detectar errores y re-

gular el comportamiento en función de metas específicas (Rothbart y Bates, 2006; Eisenberg et al., 2010).

Diversas investigaciones han mostrado que el control esforzado se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo de los sistemas atencionales y las funciones ejecutivas. Estas habilidades favorecen la adaptación a las demandas escolares al facilitar el seguimiento de instrucciones, la persistencia ante tareas complejas y la regulación emocional frente a situaciones de frustración o desafío (Posner y Rothbart, 2000; Blair y Razza, 2007).

Debido a que el control esforzado integra procesos relacionados con la atención, la inhibición y la regulación conductual, esta dimensión resulta particularmente relevante para explorar posibles asociaciones entre temperamento y creatividad. En especial, las habilidades de control atencional y control inhibitorio han sido señaladas como mecanismos que pueden influir en la forma en que las personas enfrentan tareas que requieren flexibilidad cognitiva, generación de alternativas y resolución de problemas (Valiente et al., 2010; Duckworth y Allred, 2012).

Tabla 1.

Dimensiones del temperamento medidas por el CBQ.

Dimensión	Subdimensión	Explicación
<i>Extraversión/ Surgency</i>	<i>Nivel de actividad</i>	Nivel de actividad motora gruesa que incluye la velocidad y el grado de locomoción
	<i>Aproximación</i>	Cantidad de emoción y anticipación positiva por las actividades placenteras esperadas.
	<i>Impulsividad</i>	Rapidez de la iniciación de la respuesta.
	<i>Placer de alta intensidad</i>	Cantidad de placer o disfrute en relación con situaciones que implican estímulos de elevada intensidad, rapidez, complejidad, novedad e incongruencia.
	<i>Sonrisa/risa</i>	Cantidad de afecto positivo en respuesta a cambios en la intensidad, frecuencia, complejidad e incongruencia del estímulo.

Dimensión	Subdimensión	Explicación
Afectividad negativa	<i>Ira/frustración</i>	Cantidad de afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de objetivos
	<i>Malestar</i>	Cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de la estimulación, incluida la intensidad, el ritmo o la complejidad de la luz, el movimiento, el sonido y la textura.
	<i>Miedo</i>	Cantidad de afecto negativo, incluyendo inquietud, preocupación o nerviosismo ante la anticipación de dolor o malestar y/o situaciones potencialmente amenazantes.
	<i>Tristeza</i>	Cantidad de afecto negativo, disminución de la energía y del humor relacionados con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objeto.
	<i>Tranquilizabilidad</i>	Ritmo de recuperación de los niveles máximos de malestar, entusiasmo o excitación en general
Control esforzado	<i>Atención focalizada</i>	Tendencia a mantener el enfoque atencional en los canales relacionados con la tarea
	<i>Control inhibitorio</i>	Capacidad para planificar y suprimir respuestas de aproximación bajo instrucciones o en situaciones novedosas o que producen incertidumbre.
	<i>Sensibilidad perceptiva</i>	Capacidad para detectar estímulos de baja o ligera intensidad procedentes del ambiente externo.
	<i>Placer de baja intensidad</i>	Cantidad de placer o disfrute en situaciones que implican estímulos de baja intensidad, rapidez, complejidad e incongruencia.
	<i>Cambio atencional</i>	Capacidad de cambiar el foco atencional de forma flexible.

1.3.3 Implicaciones del modelo de Rothbart para el contexto educativo

El modelo psicobiológico de Rothbart ha tenido una amplia influencia en el estudio de las diferencias individuales dentro del contexto escolar debido a que permite comprender cómo los procesos de reactividad y autorregulación influyen en la adaptación a las demandas académicas y sociales. Desde esta perspectiva, características temperamentales como la atención focalizada, el control inhibitorio, la persistencia o la sensibilidad emocional pueden favorecer distintas formas de interacción con las tareas escolares y con el entorno educativo (Rothbart y Jones, 1998; Rothbart y Jones, 1999).

Asimismo, este enfoque resulta particularmente relevante para el estudio de la creatividad, ya que las diferencias en autorregulación, atención y exploración del entorno podrían influir en la manera en que las niñas y los niños responden a tareas abiertas que requieren generación de ideas, flexibilidad cognitiva y pensamiento divergente. Por ello, el modelo de Rothbart constituye un marco teórico pertinente para analizar la relación entre temperamento y creatividad durante la infancia temprana.

1.4 Cuestionario de comportamiento de niños (CBQ)

La teoría psicobiológica del Temperamento por Rothbart cuenta con instrumentos de evaluación diseñados para distintas etapas del desarrollo. Entre ellos se encuentra el Children's Behaviour Questionnaire (CBQ), un cuestionario de reporte parental elaborado para evaluar el temperamento en niñas y niños de entre 3 y 7 años de edad (Putman y Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001).

El CBQ está compuesto por ítems que describen conductas observables en situaciones cotidianas, a partir de las cuales los padres o cuidadores principales califican la frecuencia con que dichas conductas ocurren en sus hijos e hijas. Este enfoque permite obtener una evaluación amplia y contextualizada de las diferencias individuales en temperamento durante la infancia temprana.

Fue desarrollado con base en el modelo de Rothbart, por lo que sus escalas se organizan en torno a las tres dimensiones temperamentales principales: extraversión (surgency), afecto negativo y control esforzado (Rothbart y Bates, 2006; Rothbart et al., 2001). Cada una de estas di-

mensiones se compone de subescalas que evalúan aspectos específicos de la reactividad emocional y la autorregulación, lo que permite una medición detallada y psicométricamente sólida del temperamento infantil (Mervielde y De Pauw, 2012).

Diversos estudios han aportado evidencia empírica sobre la validez y confiabilidad del CBQ. En particular, se ha demostrado que los reportes parentales constituyen una medida válida del temperamento, al presentar correlaciones significativas con evaluaciones obtenidas mediante tareas de laboratorio y observaciones estructuradas (Rothbart et al., 2000). Asimismo, investigaciones longitudinales han señalado que las dimensiones evaluadas por el CBQ muestran estabilidad relativa a lo largo del desarrollo, lo que respalda su utilidad para el estudio del temperamento y su relación con la adaptación social, emocional y académica (Rothbart et al., 2000; Rothbart y Jones, 1998).

En este sentido, el CBQ se ha consolidado como un instrumento ampliamente utilizado en investigación y en contextos aplicados, al permitir analizar la relación entre las características temperamentales tempranas y diversos indicadores del desarrollo infantil, incluyendo el ajuste escolar y las habilidades académicas (Gartstein et al., 2016). En la Tabla 1 se presentan las dimensiones del temperamento evaluadas por el CBQ, de acuerdo con el modelo teórico propuesto por Rothbart.

Con el fin de ilustrar las características evaluadas por este instrumento, en la Tabla 2 se presentan ejemplos de reactivos correspondientes a cada una de las subdimensiones del CBQ.

Tabla 2.

Ejemplos de reactivos representativos de las subdimensiones evaluadas por el CBQ.

Dimensión	Subdimensión	Ejemplo de reactivos
<i>Extraversión/ Surgency</i>	<i>Nivel de actividad</i>	“Da la impresión de que siempre tiene prisa cuando se mueve de un sitio a otro.”
	<i>Aproximación</i>	“Disfruta explorando nuevos sitios.”
	<i>Impulsividad</i>	“Tiende a decir lo primero que se le ocurre sin detenerse a pensar sobre ello.”

Dimensión	Subdimensión	Ejemplo de reactivos
Afectividad negativa	<i>Placer de alta intensidad</i>	"Le gusta deslizarse por lugares altos o realizar otras actividades arriesgadas."
	<i>Sonrisa/risa</i>	"Sonríe y ríe cuando juega con sus padres."
	<i>Ira/frustración</i>	"Se siente bastante frustrado cuando se le impide hacer algo que quiere hacer."
	<i>Malestar</i>	"Le asustan los ruidos fuertes."
	<i>Miedo</i>	"Tiene miedo a la oscuridad."
	<i>Tristeza</i>	"Tiende a ponerse triste si los planes familiares no se realizan."
Control esforzado	<i>Tranquilizabilidad</i>	"Se calma fácilmente cuando está enojado."
	<i>Atención focalizada</i>	"Muestra gran concentración cuando dibuja o colorea."
	<i>Control inhibitorio</i>	"Puede parar fácilmente una actividad cuando se le dice 'no'."
	<i>Sensibilidad perceptiva</i>	"Se da cuenta rápidamente de cualquier detalle nuevo de la sala."
	<i>Placer de baja intensidad</i>	"Disfruta mirando los dibujos de los libros."
	<i>Cambio atencional</i>	"Puede cambiar con facilidad de una actividad a otra."

Nota. Se presenta un reactivo representativo de cada subdimensión evaluada mediante el Children's Behavior Questionnaire (CBQ), versión traducida por el Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Adaptado de Rothbart (2001).

Capítulo 2. Creatividad

“La creatividad en la infancia no consiste en producir respuestas correctas, sino en explorar múltiples posibilidades frente a una misma situación.”

Runco

La creatividad constituye una de las diferencias individuales más estudiadas en el ámbito del desarrollo y la educación. Al igual que el temperamento, abordado en el capítulo anterior, este constructo ha transitado desde concepciones generales y poco sistematizadas hacia modelos teóricos estructurados que permiten su análisis científico, evaluación psicométrica y estimulación en contextos escolares. En el presente capítulo se revisan las principales aproximaciones al estudio de la creatividad, los fundamentos estructurales del modelo de Guilford, la perspectiva de Torrance y la descripción detallada del instrumento utilizado para su evaluación en población infantil.

2.1 Aproximaciones al estudio de la creatividad

La creatividad ha sido conceptualizada de múltiples formas a lo largo del desarrollo de la psicología. Mientras que en sus primeras aproximaciones fue asociada a la genialidad artística o a producciones extraordinarias, la investigación contemporánea la define como un constructo multidimensional que integra procesos cognitivos, factores motivacionales y condiciones contextuales (Runco y Jaeger, 2012; Sternberg, 2018).

Desde una perspectiva integradora, la creatividad se entiende como la capacidad de producir ideas o productos que sean simultáneamente originales y apropiados para un contexto determinado (Runco y Jaeger, 2012). Esta definición enfatiza que la creatividad no implica únicamente novedad, sino también adecuación y funcionalidad.

En el plano cognitivo, Benedek, et. al., (2012) destacan el papel de las habilidades asociativas, entendidas como la capacidad de establecer conexiones remotas entre conceptos aparentemente no relacionados. Estas asociaciones permiten reorganizar la información de manera flexible y constituyen uno de los mecanismos centrales del pensamiento creativo.

Evidencia neurocientífica sugiere que la creatividad implica la interacción entre redes asociativas y sistemas ejecutivos responsables del control cognitivo y la regulación de respuestas (Beaty et al., 2016).

En el ámbito educativo, la creatividad adquiere especial relevancia durante la infancia, etapa caracterizada por elevada plasticidad cognitiva, espontaneidad ideacional y menor rigidez funcional. Beghetto y Kaufman (2010) sostienen que el potencial creativo infantil se fortalece cuando el entorno escolar favorece la exploración, la curiosidad y la tolerancia al error. Asimismo, las percepciones docentes influyen directamente en las oportunidades de expresión creativa que se ofrecen en el aula (Kettler et al., 2018; de Souza Fleith, 2000).

Las creencias que los estudiantes desarrollan acerca de su propia creatividad también desempeñan un papel relevante. El autoconcepto creativo influye en la disposición a asumir riesgos cognitivos y persistir ante tareas abiertas (Beghetto y Karwowski, 2017). De igual forma, las teorías implícitas sobre la creatividad —ya sea concebida como capacidad fija o desarrollable— impactan la motivación y el rendimiento creativo (Karwowski, 2014).

2.2 Modelo estructural de Guilford

Dentro de los modelos clásicos que sentaron las bases del estudio científico de la creatividad, destaca la propuesta estructural de Joy Paul Guilford (1958; 1967) quien integró la creatividad dentro de su modelo de la Estructura del Intelecto, el cual organiza la inteligencia en tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. Dentro de las operaciones mentales, distinguió entre producción convergente —orientada a una única solución correcta— y producción divergente, caracterizada por la generación de múltiples respuestas posibles ante un mismo estímulo.

La producción divergente fue identificada como el núcleo cognitivo de la creatividad (Guilford, 1958). A partir de este planteamiento, la creatividad pudo descomponerse en habilidades específicas y evaluables: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Guilford, 1967). La fluidez refiere a la cantidad de ideas generadas; la flexibilidad, a la diversidad de categorías conceptuales utilizadas; la originalidad, a la rareza estadística de las respuestas; y la elaboración, al nivel de detalle añadido a las ideas iniciales. Estas dimensiones han sido ampliamente retomadas en la investigación empírica posterior y continúan siendo utilizadas como indicadores fundamentales del pensamiento divergente en estudios sobre creatividad infantil, educativa y cognitiva (Runco y

Acar, 2012; Kim, 2011; Barbot et al., 2016). Su vigencia se observa en investigaciones recientes que continúan empleando estas dimensiones para evaluar el desempeño creativo en población infantil, contextos educativos y procesos de innovación, destacando particularmente la relevancia de la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración como componentes centrales de la creatividad (Runco, 2014; Barbot et al., 2016).

En educación infantil, este modelo resulta particularmente pertinente, ya que permite comprender las respuestas originales de los niños como expresiones de habilidades cognitivas específicas susceptibles de estimulación pedagógica (Canel, 2015). Sin embargo, el modelo también ha sido criticado por centrarse predominantemente en la dimensión cognitiva y no integrar de manera explícita factores emocionales y contextuales que influyen en la expresión de la creatividad (Amabile, 1996; Sternberg, 2018). Estas limitaciones impulsaron el desarrollo de enfoques posteriores que ampliaron la comprensión del fenómeno creativo, entre los cuales destaca la propuesta de E. Paul Torrance, cuyo trabajo permitió trasladar el estudio de la creatividad a contextos educativos y al diseño de instrumentos de evaluación dirigidos a población infantil.

2.3 Teoría procesual de Torrance

Derivado de la tradición iniciada por Guilford, E. Paul Torrance amplió la comprensión de la creatividad al definirla como un proceso que implica identificar problemas, formular hipótesis, probar soluciones y comunicar resultados (Torrance, 1993). Esta concepción introdujo una visión dinámica de la creatividad, al considerar que la generación de ideas constituye únicamente una parte de un proceso más amplio de exploración, descubrimiento y resolución de problemas.

A diferencia del enfoque estructural de Guilford, centrado en las habilidades cognitivas subyacentes al pensamiento divergente, Torrance enfatizó la naturaleza desarrollable de la creatividad y su relevancia para la educación. Desde esta perspectiva, la creatividad no es un atributo exclusivo de individuos excepcionalmente talentosos, sino una capacidad presente en todas las personas que puede fortalecerse mediante experiencias educativas apropiadas (Torrance, 1995).

Uno de los aportes más influyentes de Torrance fue reconocer que el potencial creativo puede manifestarse desde edades tempranas y que su desarrollo depende, en parte, de las oportunidades que ofrecen la familia, la escuela y otros contextos de socialización. En consecuencia,

propuso que los entornos educativos deben favorecer la curiosidad, la formulación de preguntas, la experimentación y la búsqueda de múltiples soluciones ante una misma situación, promoviendo así el desarrollo del pensamiento creativo (Torrance, 1974; Torrance, 1995).

2.3.1 La creatividad en la infancia y el contexto educativo

La creatividad se manifiesta desde edades tempranas y constituye un componente relevante del desarrollo cognitivo infantil. Durante la infancia, niñas y niños suelen mostrar una elevada capacidad para generar ideas originales, explorar distintas posibilidades de acción y formular soluciones novedosas ante situaciones cotidianas. Estas manifestaciones creativas se observan en actividades como el juego simbólico, la narración de historias, la resolución de problemas y la exploración espontánea del entorno (Runco, 2014; Torrance, 1974). Desde esta perspectiva, la creatividad no debe entenderse como una habilidad excepcional presente únicamente en algunas personas, sino como un potencial que forma parte del desarrollo humano y que puede expresarse de diversas maneras según las características individuales y las oportunidades del contexto como el educativo.

El contexto educativo desempeña un papel fundamental en la expresión y el fortalecimiento de dicho potencial creativo. Diversas investigaciones han señalado que los ambientes escolares que promueven la curiosidad, la exploración, la autonomía y la tolerancia al error favorecen el desarrollo del pensamiento creativo (Beghetto y Kaufman, 2010; de Souza Fleith, 2000). Por el contrario, prácticas educativas excesivamente centradas en la repetición, la respuesta única y la evaluación normativa pueden limitar las oportunidades para la generación de ideas originales y la resolución flexible de problemas. En este sentido, el profesorado y el clima de aula constituyen factores relevantes para la promoción de experiencias que estimulen la creatividad durante la escolaridad.

No obstante, el desarrollo de la creatividad a lo largo de la trayectoria escolar no sigue necesariamente una evolución lineal. Diversos estudios han documentado fluctuaciones en el desempeño creativo durante la infancia y la adolescencia, incluyendo descensos temporales asociados a cambios en las demandas académicas, los sistemas de evaluación escolar y las oportunidades para la exploración creativa (Torrance, 1968; Kim, 2011). Uno de los fenómenos más conocidos es el denominado descenso de la creatividad en cuarto año (*fourth-grade slump*), que des-

cribe una disminución observada en algunos indicadores de creatividad alrededor del cuarto grado de educación primaria (Torrance, 1968; Kim, 2011). Asimismo, investigaciones posteriores han señalado que estas fluctuaciones pueden estar relacionadas con factores educativos, sociales y culturales que influyen en la expresión del potencial creativo durante el desarrollo (Runco, 2014; Barbot et al., 2016)

2.3.2 Pensamiento divergente como indicador de creatividad

Aunque la creatividad constituye un fenómeno complejo en el que intervienen factores cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales, el pensamiento divergente ha sido considerado uno de los indicadores más ampliamente utilizados para su estudio y evaluación (Runco y Acar, 2012; Kim, 2011). Este constructo hace referencia a la capacidad de generar múltiples ideas, alternativas o soluciones ante una misma situación, favoreciendo la exploración de diferentes posibilidades y la producción de respuestas novedosas.

Diversos autores han señalado que el pensamiento divergente no equivale a la creatividad en su totalidad; sin embargo, representa una de las manifestaciones más observables y susceptibles de evaluación dentro del proceso creativo (Runco, 2014; Barbot et al., 2016). Su estudio ha permitido operacionalizar aspectos del potencial creativo mediante tareas abiertas en las que las personas pueden producir respuestas variadas, originales y elaboradas.

En población infantil, el pensamiento divergente resulta especialmente relevante debido a que permite evaluar la capacidad para explorar alternativas, establecer asociaciones poco convencionales y generar soluciones novedosas ante diferentes estímulos o problemas. Estas habilidades se relacionan con procesos de flexibilidad cognitiva, exploración y producción de ideas que constituyen componentes importantes del desarrollo creativo durante la infancia (Torrance, 1974; Beghetto y Kaufman, 2010).

Debido a estas características, diversas pruebas de creatividad han utilizado tareas de pensamiento divergente como estrategia de evaluación. Entre ellas, los test de pensamiento creativo de Torrance, (Torrance Tests of Creative Thinking) se han consolidado como uno de los instrumentos más utilizados internacionalmente para la evaluación de la creatividad en niñas, niños y adolescentes (Kim, 2006; Torrance, 2008).

Si bien el pensamiento divergente no representa la totalidad del constructo de creatividad, constituye una de sus manifestaciones más ampliamente estudiadas y evaluadas. En consecuencia, en el presente estudio la creatividad se operacionalizó mediante indicadores de pensamiento divergente evaluados a través de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), considerando las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

2.3.3 Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT)

La prueba de Pensamiento creativo de Torrance o *Torrance Tests of Creative Thinking*, TTCT fue diseñada para operacionalizar el pensamiento divergente dentro de un sistema de evaluación estructurado. Se presenta en dos modalidades principales: verbal y figural. La forma verbal evalúa la creatividad mediante tareas escritas orientadas a la generación de preguntas, consecuencias o usos alternativos. La forma figural, por su parte, utiliza actividades gráficas como completar figuras o construir dibujos a partir de estímulos simples, lo cual la hace especialmente pertinente en educación infantil al reducir la dependencia del desarrollo lingüístico (Kim, 2006).

La evaluación se realiza mediante cuatro dimensiones centrales: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (Torrance, 1993). En ediciones más recientes se incorporan además indicadores cualitativos denominados “fortalezas creativas”, que incluyen expresión emocional, movimiento, síntesis de líneas, perspectiva inusual, humor y fantasía.

La aplicación puede realizarse de manera individual o grupal, con tiempos aproximados de 30 a 45 minutos. En población infantil, es fundamental garantizar condiciones que favorezcan la expresión espontánea, evitando presión evaluativa o retroalimentación correctiva durante la ejecución.

En términos psicométricos, la TTCT ha mostrado adecuados niveles de consistencia interna y evidencia de validez predictiva longitudinal (Kim, 2006). No obstante, diversos autores advierten que la prueba evalúa principalmente pensamiento divergente y no la totalidad del constructo creatividad (Kaufman y Baer, 2006). Por ello, su interpretación debe situarse dentro de un marco teórico amplio que reconozca la naturaleza multidimensional del fenómeno creativo.

En conjunto, el TTCT constituye una herramienta ampliamente utilizada para la evaluación del pensamiento divergente y del potencial creativo en población infantil. Su fundamento teórico

en las propuestas de Guilford y Torrance, así como la evidencia acumulada sobre sus propiedades psicométricas, respaldan su empleo en investigaciones orientadas a comprender las diferencias individuales en creatividad durante la infancia.

Diversas revisiones han señalado que el TTCT constituye una de las medidas de creatividad con mayor respaldo empírico, debido a la consistencia de sus propiedades psicométricas y a la evidencia acumulada sobre su capacidad para identificar diferencias individuales en el desempeño creativo (Kim, 2006; Barbot et al., 2019). Estas características han contribuido a que continúe siendo una de las herramientas más utilizadas para la investigación de la creatividad en población infantil y adolescente.

Desde su creación, el TTCT se ha consolidado como uno de los instrumentos más ampliamente utilizados para la evaluación de la creatividad en contextos educativos y de investigación. Su relevancia radica en que permite evaluar el potencial creativo mediante tareas abiertas que favorecen la generación de múltiples respuestas, lo que resulta congruente con la concepción de creatividad propuesta por Torrance y con los principios del pensamiento divergente desarrollados por Guilford (Kim, 2006; Torrance, 2008). Asimismo, su aplicación en diferentes grupos de edad y contextos culturales ha favorecido su utilización en estudios sobre desarrollo creativo, identificación de talento y evaluación de programas educativos orientados al fortalecimiento de la creatividad.

En educación primaria, la TTCT resulta útil para identificar potencial creativo temprano, analizar diferencias individuales y diseñar intervenciones educativas orientadas al desarrollo del pensamiento divergente. Estudios longitudinales sugieren que puntajes elevados en la infancia pueden asociarse con logros creativos posteriores (Torrance, 1993).

En conjunto, la creatividad puede comprenderse como un fenómeno multidimensional en el que intervienen procesos cognitivos, factores personales y condiciones contextuales. Desde los aportes de Guilford sobre el pensamiento divergente hasta la propuesta procesual y educativa de Torrance, la investigación ha desarrollado herramientas que permiten estudiar las diferencias individuales en creatividad desde edades tempranas. En este marco, el TTCT constituye una herramienta pertinente para evaluar el potencial creativo infantil, particularmente aquellos componentes relacionados con el pensamiento divergente que son objeto de análisis en el presente estudio.

Capítulo 3. Relación entre temperamento y creatividad

3.1 Evidencia empírica sobre la relación entre temperamento y creatividad

Desde la perspectiva de las diferencias individuales, el análisis de la relación entre temperamento y creatividad ha ido cobrando relevancia en la literatura científica. Si bien inicialmente el temperamento fue estudiado principalmente como predictor del rendimiento académico (Blair y Razza, 2007; Checa et al., 2008; Valiente et al., 2008; Wang et al., 2017), investigaciones posteriores han ampliado el foco hacia habilidades cognitivas complejas, incluyendo la producción creativa.

En relación directa con creatividad, investigaciones en edad escolar han mostrado que la extraversión y la aproximación conductual se asocian positivamente con la participación en tareas divergentes (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013). La tendencia exploratoria y la búsqueda de novedad, componentes temperamentales cercanos a la surgency, han sido vinculadas con mayor fluidez y originalidad en pruebas de pensamiento creativo (Cloninger et al., 1994; Nakano y Castro, 2013).

Metaanálisis realizados por Feist (1998, 2010) indican que la apertura a la experiencia constituye el rasgo más consistentemente relacionado con la creatividad en diversos dominios. Esta apertura incluye curiosidad intelectual, sensibilidad estética y disposición a la exploración, características que guardan afinidad conceptual con dimensiones temperamentales de actividad y aproximación.

Desde la perspectiva emocional, Baas et al. (2008) demostraron que estados afectivos positivos de activación moderada potencian la creatividad, mientras que altos niveles de ansiedad pueden inhibirla. Russ y Dillon (2011) encontraron que niños con mayor regulación emocional positiva mostraban niveles superiores de creatividad en juego simbólico, lo que sugiere que la expresión creativa depende en parte de la capacidad para modular la reactividad emocional.

Por otra parte, investigaciones recientes han señalado que la sensibilidad emocional y la reactividad pueden tener efectos diferenciales según el dominio creativo. Forgeard (2013) encontró que ciertos niveles de afectividad negativa se relacionan con mayor creatividad artística, aunque no necesariamente con pensamiento divergente general. De manera similar, Silvia et al.

(2008) señalaron que la relación entre variables individuales y desempeño creativo puede variar en función del tipo de tarea y del método de evaluación utilizado.

Adicionalmente, investigaciones en contextos educativos han mostrado que niños con mayor actividad motora y aproximación social participan con mayor frecuencia en actividades creativas colaborativas (Barbot et al., 2016). En este sentido, características asociadas con una mayor inhibición conductual podrían dificultar la participación en actividades grupales que impliquen intercambio de ideas y exploración conjunta.

En conjunto, la evidencia sugiere que la relación entre temperamento y creatividad es compleja y multidimensional. Dimensiones como extraversión, actividad, búsqueda de novedad y regulación emocional positiva tienden a asociarse con mayor producción creativa. No obstante, el control esforzado —tradicionalmente vinculado al rendimiento académico— puede tener efectos diferenciales dependiendo del tipo de tarea, el grado de estructura del contexto y el dominio evaluado.

3.2 Autorregulación y pensamiento creativo

Dentro de las dimensiones temperamentales, los procesos de autorregulación han recibido especial atención debido a su posible influencia en la expresión del potencial creativo y el desempeño en tareas de pensamiento divergente.

En el ámbito del desarrollo infantil, diversas investigaciones han encontrado que el control esforzado se asocia con un mejor ajuste escolar y desempeño cognitivo (Eisenberg et al., 2010). No obstante, su relación con tareas abiertas y de pensamiento creativo parece depender de las características de la tarea y del contexto en que se desarrolla.

Asimismo, estudios experimentales han mostrado que la flexibilidad atencional y la menor rigidez cognitiva —procesos asociados al control ejecutivo— favorecen el desempeño en tareas de pensamiento divergente (Zabelina y Robinson, 2010; Benedek et al., 2014). En niños, la capacidad para alternar entre foco atencional amplio y control inhibitorio moderado se relaciona con mayor generación de ideas originales (Benedek et al., 2012).

En población infantil temprana, Hirsh-Pasek et al. (2009) y Diamond (2013) han subrayado que la autorregulación y la función ejecutiva —estrechamente vinculadas al control esforzado—

influyen tanto en el rendimiento académico como en la resolución flexible de problemas. Esta evidencia sugiere que distintos niveles de inhibición podrían asociarse con ventajas diferenciales según las demandas de la tarea. Mientras que una mayor inhibición puede favorecer el control conductual y la adaptación a contextos estructurados, niveles más moderados podrían facilitar la espontaneidad ideacional requerida en tareas creativas abiertas.

En conjunto, la evidencia revisada sugiere que la relación entre temperamento y creatividad no es lineal ni uniforme. Los hallazgos muestran que características asociadas con la exploración, la aproximación conductual y la búsqueda de novedad tienden a relacionarse positivamente con distintos indicadores de creatividad y pensamiento divergente (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013; Cloninger et al., 1994). De manera similar, algunos estudios han encontrado que la regulación emocional positiva favorece la expresión creativa, mientras que variables asociadas con afectividad negativa pueden mostrar efectos distintos según el dominio creativo evaluado y las características de la tarea (Baas et al., 2008; Russ y Dillon, 2011; Forgeard, 2013).

Sin embargo, los resultados relacionados con los procesos de autorregulación y control esforzado son menos consistentes. Mientras algunas investigaciones sugieren que la flexibilidad atencional y determinados procesos ejecutivos favorecen la generación de ideas originales y la resolución flexible de problemas (Zabelina y Robinson, 2010; Benedek et al., 2012; Benedek et al., 2014), otras señalan que mayores niveles de control e inhibición podrían resultar más ventajosos en contextos académicos estructurados que en tareas abiertas de pensamiento divergente (Eisenberg et al., 2010; Diamond, 2013). Esta aparente discrepancia sugiere que la relación entre autorregulación y creatividad podría depender de las demandas específicas de la tarea y del contexto en el que se evalúa el desempeño creativo.

Asimismo, la mayor parte de la evidencia disponible proviene de estudios realizados con adolescentes y personas adultas o se ha centrado en modelos amplios de personalidad (Feist, 1998, 2010), por lo que continúa siendo limitada la investigación que analiza esta relación desde

modelos temperamentales durante la infancia temprana. En consecuencia, resulta pertinente continuar explorando cómo las diferencias individuales observables desde los primeros años de vida pueden relacionarse con distintas manifestaciones de la creatividad en el contexto escolar.

3.3 Justificación del estudio

A partir de la evidencia revisada, se observa que la relación entre temperamento y creatividad continúa siendo un campo de estudio abierto, particularmente durante los primeros años de escolarización. Aunque diversos trabajos han documentado asociaciones entre características individuales y desempeño creativo, persisten interrogantes sobre el papel específico de las dimensiones temperamentales en el desarrollo de la creatividad infantil.

Por ello, resulta pertinente analizar la relación entre temperamento y creatividad en estudiantes de 6 y 7 años, con el fin de comprender cómo disposiciones temperamentales relativamente estables pueden vincularse con la producción divergente en el contexto escolar inicial. El estudio de esta relación puede contribuir a ampliar la comprensión de las diferencias individuales en el aula y aportar elementos para el diseño de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo integral de las y los estudiantes (Beghetto y Kaufman, 2010; Kettler et al., 2018).

Capítulo 4. Planteamiento del problema

La revisión teórica y empírica presentada en este capítulo evidencia que el desarrollo infantil en el contexto escolar no depende exclusivamente de habilidades cognitivas, sino también de diferencias individuales relativamente estables, como el temperamento (Rothbart y Bates, 2006; Mervielde y De Pauw, 2012). Diversos estudios han demostrado que dimensiones temperamentales como el control esforzado, la persistencia y la regulación emocional se asocian de manera consistente con el rendimiento académico en áreas como lectura y matemáticas (Blair y Razza, 2007; Valiente et al., 2008; Checa et al., 2008; Wang et al., 2017). No obstante, estas investigaciones se han centrado predominantemente en indicadores tradicionales de desempeño escolar, dejando en segundo plano otras habilidades igualmente relevantes para el desarrollo integral, como la creatividad.

La creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas originales y apropiadas dentro de un contexto determinado (Runco y Jaeger, 2012), implica no solo procesos cognitivos, sino también disposiciones emocionales y motivacionales que pueden estar moduladas por características temperamentales (Amabile, 1996; Sternberg, 2018).

Al procesar información y enfrentarse a tareas abiertas, intervienen variables como la apertura a lo nuevo, la tolerancia a la ambigüedad, la persistencia ante la dificultad, la reactividad emocional y la capacidad de autorregulación. Estas dimensiones sugieren que el temperamento podría influir no sólo en el rendimiento académico estructurado, sino también en la expresión del pensamiento creativo.

Algunos estudios han comenzado a explorar esta relación, encontrando asociaciones entre extraversión, búsqueda de novedad, actividad o regulación emocional y diferentes indicadores de creatividad (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013; Russ y Dillon, 2011; Silvia et al., 2008). Sin embargo, la evidencia empírica presenta resultados mixtos. Mientras algunos estudios han encontrado asociaciones positivas entre dimensiones temperamentales relacionadas con la exploración, la aproximación conductual y la regulación emocional y distintos indicadores de creatividad, otros han reportado relaciones más específicas o dependientes del tipo de creatividad evaluada y de las características de la muestra (Silvia et al., 2008; Forgeard, 2013). Además, gran parte de la evidencia disponible proviene de investigaciones realizadas con adolescentes (Nakano y Castro, 2013; Barbot et al., 2016), estudiantes universitarios (Silvia et al., 2008; Zabelina y Robinson, 2010; Benedek et al., 2012, 2014) o poblaciones vinculadas a disciplinas artísticas y creativas (Feist, 1998,

2010; Forgeard, 2013), lo que limita la generalización de los hallazgos a la infancia temprana. Asimismo, muchos de estos estudios utilizan instrumentos de personalidad general en lugar de medidas específicas de temperamento infantil (Feist, 1998, 2010; Silvia et al., 2008; Forgeard, 2013), lo que limita la comprensión del fenómeno en etapas tempranas del desarrollo.

En el contexto de educación primaria, la investigación sobre la relación entre temperamento y creatividad continúa siendo escasa. Esta carencia resulta relevante si se considera que ciertas características temperamentales que pueden percibirse como desventajosas en tareas académicas altamente estructuradas —como la elevada actividad, la tendencia exploratoria o menores niveles de inhibición— podrían constituir recursos potenciales en actividades que demandan flexibilidad y pensamiento divergente.

En consecuencia, surge la necesidad de analizar de manera sistemática la relación entre el temperamento y la creatividad en estudiantes de 6 y 7 años, utilizando instrumentos estandarizados y adecuados a la etapa del desarrollo. Comprender esta relación permitirá ampliar la perspectiva sobre las diferencias individuales en el aula y contribuir a una visión más integral del desarrollo infantil en el contexto escolar.

Por lo tanto, la presente investigación tiene como problema central determinar cuál es la relación entre las dimensiones del temperamento y el nivel de creatividad en estudiantes de educación primaria temprana.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre las dimensiones del temperamento —control esforzado, extraversión y afecto negativo— y el nivel de creatividad en estudiantes de 6 y 7 años de educación primaria?

Hipótesis

Con base en los antecedentes teóricos y empíricos revisados, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Existe una relación significativa entre las dimensiones del temperamento (control esforzado, extraversión y afecto negativo) y el nivel de creatividad en estudiantes de 6 y 7 años.

La hipótesis general se fundamenta en la evidencia que sugiere que diversas dimensiones temperamentales se relacionan con la creatividad y el pensamiento divergente, aunque dichas

asociaciones pueden variar en función de la dimensión evaluada y de las características de la muestra (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013; Silvia et al., 2008). Desde esta perspectiva, se espera que las diferencias individuales en temperamento se asocien con diferencias en el desempeño creativo durante la infancia temprana.

H1a: El control esforzado se relaciona positivamente con el nivel de creatividad.

Esta expectativa se sustenta en investigaciones que han señalado que procesos vinculados a la autorregulación, la flexibilidad atencional y el control ejecutivo favorecen la generación y elaboración de ideas creativas, particularmente en tareas de pensamiento divergente (Zabelina y Robinson, 2010; Benedek et al., 2012, 2014). Asimismo, la capacidad para mantener la atención y modular la conducta podría facilitar la exploración de alternativas y la persistencia ante tareas creativas.

H1b: La extraversión se relaciona positivamente con el nivel de creatividad.

Diversos estudios han encontrado que características asociadas a la exploración, la búsqueda de novedad, la actividad y la aproximación conductual se relacionan con mayores niveles de creatividad y pensamiento divergente (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013; Silvia et al., 2008). En el modelo de Rothbart, estas características se encuentran vinculadas a la dimensión de extraversión o *surgency*.

H1c: El afecto negativo se relaciona negativamente con el nivel de creatividad.

Esta expectativa se basa en investigaciones que sugieren que niveles elevados de miedo, frustración, ira o malestar emocional pueden interferir con la exploración flexible de ideas y la participación en actividades creativas, especialmente en contextos escolares (Baas et al., 2008; Russ y Dillon, 2011). No obstante, algunos estudios han reportado asociaciones más complejas entre determinadas formas de afectividad negativa y ciertos dominios creativos, por lo que esta relación continúa siendo objeto de debate (Forgeard, 2013).

Objetivo general

Analizar la relación entre las dimensiones del temperamento y el nivel de creatividad en estudiantes de 6 y 7 años de educación primaria.

Objetivos específicos

- Evaluar el nivel de creatividad en estudiantes de 6 y 7 años mediante la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT).
- Identificar las dimensiones del temperamento (control esforzado, extraversión y afecto negativo) en la muestra participante.
- Analizar la relación estadística entre las dimensiones del temperamento y los puntajes obtenidos en creatividad.

Capítulo 5. Método

La presente investigación se enmarca en un diseño **no experimental**, de tipo **correlacional** y de **corte transversal, con alcance exploratorio**. Se considera no experimental debido a que las variables de estudio no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas y medidas en su contexto natural (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Es de alcance correlacional porque tiene como propósito analizar la relación existente entre las dimensiones del temperamento y el nivel de creatividad, sin establecer relaciones causales (Creswell y Creswell, 2018). Asimismo, es transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal (Kerlinger y Lee, 2002), y exploratorio debido a la limitada evidencia empírica existente sobre la relación entre temperamento y creatividad en población de educación primaria temprana (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

Las variables incluidas fueron:

Variable independiente: dimensiones del temperamento (control esforzado, extraversión y afecto negativo), evaluadas mediante el Cuestionario de Comportamiento Infantil.

Variable dependiente: creatividad, medida a través de la adaptación española del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT).

Variable de control: inteligencia general, evaluada mediante el Test de Matrices Progresivas de Raven.

La inclusión de la inteligencia como variable de control responde a la evidencia que señala que, aunque creatividad e inteligencia son constructos diferenciados, pueden compartir ciertos procesos cognitivos, particularmente en tareas de pensamiento divergente (Guilford, 1967; Sternberg y O'Hara, 1999; Kim, 2006). Investigaciones han mostrado correlaciones moderadas entre inteligencia fluida y creatividad, especialmente cuando las tareas requieren razonamiento abstracto o generación de múltiples soluciones (Nusbaum y Silvia, et. al. 2008). No obstante, la literatura también sostiene que ambos constructos mantienen independencia conceptual, por lo que controlar la inteligencia permite analizar con mayor precisión la relación específica entre temperamento y creatividad (Runco y Jaeger, 2012).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de 6 y 7 años de edad ($M = 6.42$, $DE = 0.50$), quienes cursaban el primer grado de educación primaria en dos escuelas públicas del municipio de Cuernavaca, Morelos.

Se invitó a participar a la totalidad de los estudiantes que cumplían con los criterios de edad y grado escolar. La participación fue voluntaria y estuvo sujeta a la autorización informada de los padres o tutores legales. Asimismo, se solicitó el asentimiento informado de los estudiantes participantes.

Inicialmente participaron 45 estudiantes; sin embargo, únicamente 31 completaron la totalidad de los instrumentos aplicados debido a ausencias durante algunas de las sesiones de evaluación. En consecuencia, el análisis estadístico se realizó considerando únicamente los casos con información completa en todas las variables de estudio.

Instrumentos

- I. **Temperamento.** Se utilizó el Children's Behavior Questionnaire (CBQ) desarrollado por Mary K. Rothbart y colaboradores (Rothbart et al., 2001), instrumento ampliamente validado para evaluar temperamento en niños de 3 a 7 años. Se empleó la versión completa, conformada por 195 ítems que describen comportamientos observables del niño durante los últimos seis meses y que son respondidos por los padres.

El cuestionario utiliza una escala tipo Likert de siete puntos, que va de 1 (extremadamente falso) a 7 (extremadamente verdadero). Evalúa diversas dimensiones del temperamento, organizadas en factores amplios como: control esforzado, extraversión/surgency, y afecto negativo. Ejemplos de reactivos:

- “Da la impresión de que siempre tiene prisa cuando se mueve de un sitio a otro”;
- “Se enoja cuando no encuentra algo con lo que quiere jugar”;
- “Le cuesta trabajo concentrarse en una actividad cuando hay ruidos que le distraen”.

El CBQ ha mostrado adecuados niveles de consistencia interna y validez factorial en población infantil (Rothbart et al., 2001; Putnam y Rothbart, 2006).

- II. **Creatividad.** Para evaluar la creatividad se utilizó la adaptación española del Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT), forma figural, desarrollada por Jiménez, Artiles, Rodríguez y García para población escolar española (Jiménez et al., 2007), basada en el modelo propuesto originalmente por Torrance (1993).

La prueba puede aplicarse de manera individual o colectiva y está dirigida a población infantil y escolar. Consta de tres actividades gráficas: (a) construcción de un dibujo a partir de un óvalo verde, el cual debe integrarse creativamente en una composición y titularse; (b) completamiento de figuras a partir de trazos preestablecidos; y (c) producción de múltiples dibujos utilizando dos líneas paralelas como estímulo inicial. La duración aproximada de aplicación es de 30 minutos.

La puntuación se realiza considerando cuatro dimensiones del pensamiento divergente: fluidez, entendida como la cantidad de respuestas producidas; flexibilidad, referida a la variedad de categorías de respuesta; originalidad, relacionada con la generación de respuestas novedosas o poco frecuentes; y elaboración, correspondiente al nivel de detalle añadido a las producciones.

La adaptación española utilizada reporta adecuados indicadores psicométricos, incluyendo un coeficiente de fiabilidad de .71 estimado mediante el procedimiento de dos mitades de Guttman (Jiménez et al., 2007). Asimismo, diversos estudios han documentado evidencias de validez y utilidad de la prueba para la evaluación de la creatividad en población infantil (Kim, 2006; Kaufman y Baer, 2006).

- III. **Inteligencia.** Como variable de control se utilizó la Escala Coloreada del Test de Matrices Progresivas de Raven, desarrollada por John C. Raven (Raven, 2003). Esta prueba no verbal evalúa la capacidad de razonamiento abstracto y la inteligencia fluida mediante la identificación de patrones visuales incompletos.

La escala coloreada está compuesta por 36 reactivos organizados en series progresivas de dificultad creciente. En cada ítem, el participante selecciona la figura que completa correctamente el patrón presentado entre seis opciones posibles.

La Escala Coloreada de Matrices Progresivas de Raven es ampliamente utilizada en población infantil debido a su carácter no verbal y su relativa independencia de variables culturales y lingüísticas (Carpenter, Just y Shell, 1990).

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de las instituciones educativas participantes, se invitó a colaborar a los padres o tutores de las y los estudiantes que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos para la investigación. Se les proporcionó información sobre los objetivos y características generales del estudio, ya fuera mediante un formato impreso o a través de la liga correspondiente al formulario digital, así como el formato de consentimiento informado. Además, se solicitó el asentimiento verbal de los niños antes de iniciar las actividades de evaluación.

Posteriormente, los padres completaron un cuestionario sociodemográfico y el Cuestionario de Conducta Infantil (CBQ), el cual se proporcionó en formato físico o digital mediante Google Forms, de acuerdo con su preferencia. Se les solicitó responder considerando el comportamiento habitual de sus hijos durante los últimos seis meses.

La aplicación de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT) y de la Escala Coloreada de Matrices Progresivas de Raven se realizó durante el horario escolar (8:00 a 12:30 hrs.) en espacios designados dentro de las instalaciones escolares, principalmente en áreas abiertas de los planteles. Las sesiones fueron coordinadas por un equipo conformado por dos a cinco evaluadoras.

Para la aplicación de las pruebas, las maestras permitían la salida temporal de los estudiantes del aula en pequeños grupos o de manera individual. Con el fin de favorecer la comprensión de las instrucciones y reducir la fatiga, las evaluaciones se realizaron de manera individual o en grupos reducidos, procurando que cada evaluadora trabajara directamente con un estudiante. Las evaluadoras supervisaban la aplicación, resolvían dudas relacionadas con el procedimiento y verificaban la comprensión de las instrucciones, evitando proporcionar ayuda respecto a las respuestas.

Se proporcionaron los materiales necesarios para las actividades (lápices, goma, colores y pegamento), aunque los participantes también podían utilizar sus propios materiales escolares. Antes de iniciar cada prueba se les explicaba que participarían en dos actividades diferentes: una relacionada con la identificación de figuras y patrones visuales (Raven) y otra orientada a la elaboración de dibujos creativos (Torrance). Las instrucciones correspondientes de cada prueba fueron las establecidas en los manuales de aplicación y se verificaba que los estudiantes comprendieran la tarea antes de iniciar.

Siempre que fue posible, la aplicación de la Escala Coloreada de Matrices Progresivas de Raven y de la Prueba de Pensamiento Creativo de Torrance se realizó en sesiones distintas, con el propósito de disminuir el cansancio de los participantes. No obstante, en algunos casos ambas pruebas se aplicaron el mismo día por razones de disponibilidad escolar. Asimismo, algunos estudiantes no pudieron completar la totalidad de las evaluaciones debido a inasistencias en las fechas programadas para las sesiones subsecuentes.

Al concluir el proceso, se entregó a los padres un reporte de resultados con la explicación general del Cuestionario de Comportamiento Infantil, así como recomendaciones orientativas. Además, se entregaron constancias de participación a las escuelas, docentes y estudiantes.

Como parte de las actividades realizadas en colaboración con una de las instituciones participantes, se ofreció una sesión informativa dirigida al personal docente sobre aptitudes sobresalientes, con énfasis en creatividad.

Capítulo 6. Resultados

6.1 Análisis descriptivos

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos de las principales variables incluidas en el estudio. En general, se observó variabilidad en las puntuaciones de creatividad y temperamento, lo que permitió realizar los análisis correlacionales y de regresión posteriores.

Se analizaron los puntajes de creatividad total y sus subdimensiones (fluidez, flexibilidad, originalidad) en función de la edad. Las Figuras 1 a 4 muestran la distribución de los puntajes obtenidos por los participantes de 6 y 7 años.

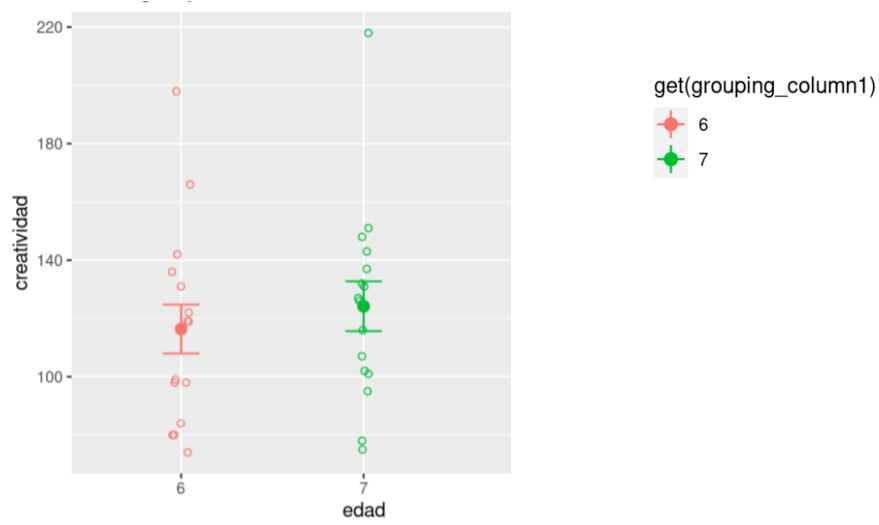
Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de temperamento y las medidas de creatividad

Variable	M	DE	Min	Max
Control esforzado	4.81	0.38	4.20	5.66
Afecto negativo	4.27	0.33	3.61	4.87
Extraversión/Surgency	4.72	0.32	4.22	5.47
Originalidad	77.44	25.66	35.00	136.00
Fluidez	17.41	5.45	10.00	33.00
Flexibilidad	13.69	4.21	6.00	24.00
Creatividad total	121.47	33.62	74.00	202.00

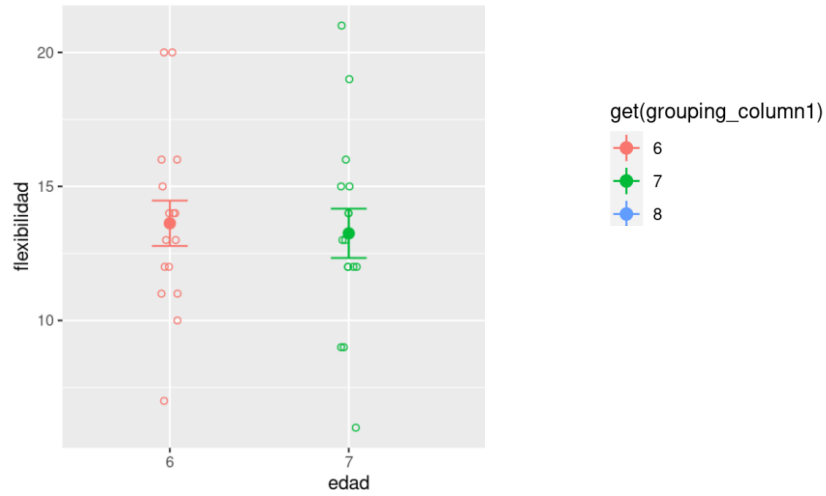
Gráfica 1.

Creatividad total por edad



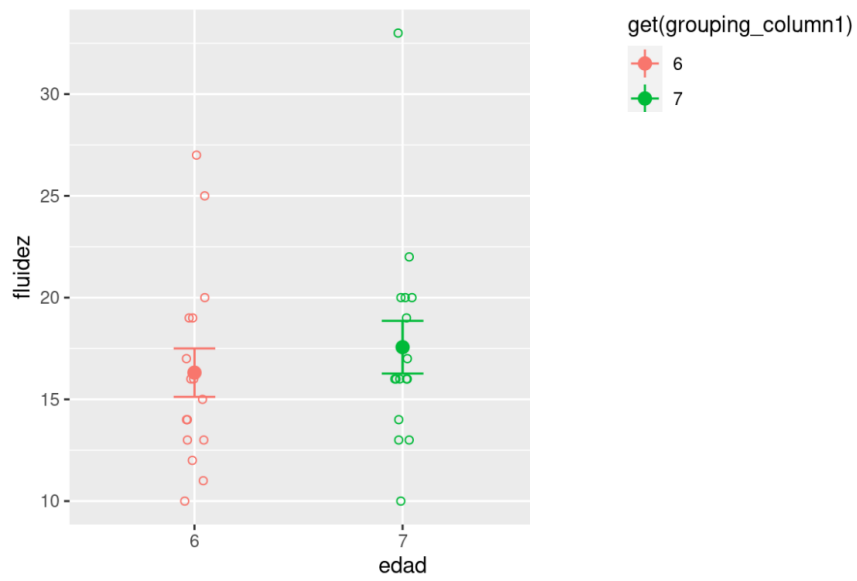
Gráfica 2.

Flexibilidad por edad



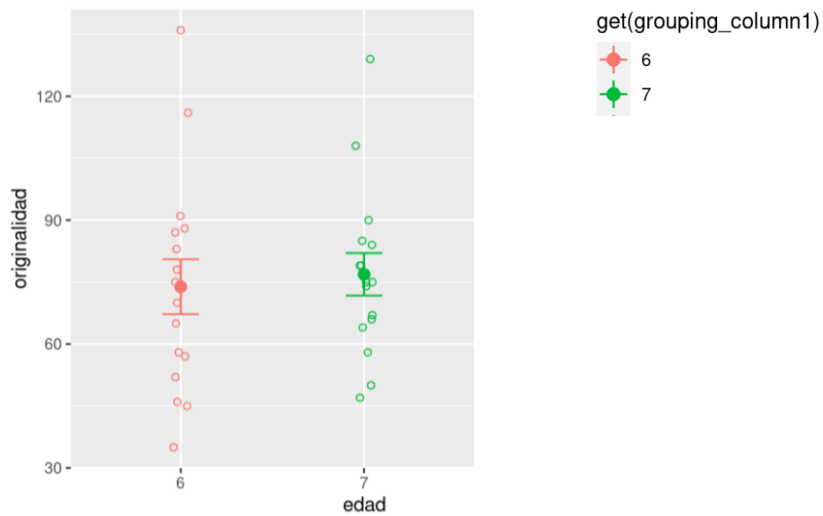
Gráfica 3.

Fluidez por edad



Gráfica 4.

Originalidad por edad



6.2 Análisis correlacionales y de regresión

Para el análisis de los datos se emplearon técnicas estadísticas correlacionales y de regresión lineal.

En primer lugar, se calcularon coeficientes de correlación con el fin de examinar la asociación entre las dimensiones del temperamento y los puntajes de creatividad. La correlación es una técnica adecuada cuando se busca identificar la fuerza y dirección de la relación entre variables continuas (Field, 2018).

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el propósito de determinar el grado en que las dimensiones del temperamento predicen el nivel de creatividad, controlando el efecto de la inteligencia. La regresión lineal permite estimar la contribución única de cada variable independiente sobre la variable dependiente, así como evaluar la varianza explicada del modelo (Tabachnick & Fidell, 2019). El nivel de significancia estadística se estableció en $p < .05$.

Dado el tamaño muestral, los análisis de regresión se interpretan con carácter exploratorio, con el objetivo de identificar tendencias en la relación entre variables más que establecer modelos predictivos definitivos (Tabachnick & Fidell, 2019).

6.2.1 Correlaciones entre temperamento y creatividad

Los análisis de correlación evidenciaron asociaciones específicas entre algunas dimensiones temperamentales y los componentes de la creatividad (Tabla 3). En particular, el control atencional (attcon) mostró correlaciones negativas significativas con la creatividad total, originalidad, la flexibilidad y la fluidez. De manera similar, la atención focalizada (attfoc) se asoció negativamente con la creatividad total, la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. No se observaron asociaciones significativas entre los factores amplios del temperamento (control esforzado, afecto negativo y extraversión) y creatividad (Tabla 4).

Tabla 4.*Correlaciones entre subdimensiones del temperamento y creatividad*

Variable	sum_originalidad	sum_fluidez	sum_elaboracion	sum_flexibilidad	Sum_creatividad
act	0.04	0.08	-0.01	0.02	0.04
fru	0.07	0.03	0.28	-0.07	0.12
app	0.17	0.24	0.12	0.21	0.21
attfoc	-0.45*	-0.43*	-0.1	-0.41*	-0.44*
attshi	-0.2	-0.2	-0.03	-0.26	-0.21
attcon	-0.42*	-0.4*	-0.09	-0.42*	-0.42*
dis	0.07	0.03	0.3	-0.02	0.12
sth	-0.24	-0.25	-0.12	-0.29	-0.26
fea	0.25	0.24	-0.12	0.2	0.2
hip	-0.09	-0.1	-0.07	-0.17	-0.11
imp	0.11	0.11	-0.06	0.1	0.08
inh	-0.1	-0.09	-0.29	0.08	-0.15
lip	-0.22	-0.15	-0.14	-0.08	-0.21
per	0.16	0.15	0.06	0.06	0.15
sad	-0.06	-0.06	0.04	-0.11	-0.05
shy	-0.06	-0.08	0.18	-0.08	-0.02
smi	-0.1	-0.02	-0.2	-0.04	-0.12

Nota. r = coeficiente de correlación de Pearson. p= <.05

Tabla 5.*Correlaciones entre dimensiones del temperamento y creatividad total*

Variable	sum_originalidad	sum_fluidez	sum_elaboracion	sum_flexibilidad	Sum_creatividad
CE	-0.29	-0.27	-0.14	-0.25	-0.3
AN	0.03	-0.01	0.17	-0.15	0.04
SU	0	0.02	0.02	-0.02	0.01

6.2.2 Análisis de regresión lineal múltiple

Se realizó una regresión lineal múltiple para examinar la contribución de las dimensiones amplias del temperamento (control esforzado, afecto negativo y extraversión/*surgency*) sobre la creatividad total. Como se observa en la Tabla 5, ninguna de las variables predictoras mostró efectos estadísticamente significativos. Asimismo, el modelo global no resultó significativo, $F(3, 27) = 0.95$, $p = .432$, explicando aproximadamente el 10% de la varianza en creatividad total ($R^2 = .10$).

Con base en las correlaciones observadas, se realizó una regresión lineal simple para examinar el papel del control esforzado como predictor de la creatividad total. Aunque el coeficiente de regresión fue negativo, el modelo no alcanzó significancia estadística, $F(1, 29) = 2.96$, $p = .096$. El control esforzado explicó aproximadamente el 9.3% de la varianza en creatividad total ($R^2 = .093$).

Tabla 6.

Regresión lineal múltiple de dimensiones del temperamento y creatividad

Characteristic	Beta	95% CI	p-value	Pr(> t)
CE	-31	-69, 7.2	0.11	0.107
AN	-5.9	-51, 40	0.8	0.792
SU	1.3	-45, 47	>0.9	0.953

Nota. Modelo de regresión lineal múltiple para creatividad total. $R^2 = .10$, R^2 ajustada = -.01, $F(3, 27) = 0.95$, $p = .432$

6.2.3 Regresión lineal simple del control esforzado sobre la creatividad

Dado que las correlaciones significativas observadas se concentraron principalmente en las subdimensiones de atención focalizada y control atencional, ambas pertenecientes al factor de control esforzado, se realizó un análisis exploratorio adicional para examinar la contribución de esta dimensión amplia sobre la creatividad total.

Los resultados indicaron una relación negativa entre el control esforzado y la creatividad total ($B = -29.65$, IC 95% [-65.0, 5.6]); sin embargo, esta asociación no alcanzó significancia estadística ($p = .096$). El modelo explicó aproximadamente el 9.3% de la varianza de la creatividad total ($R^2 = .093$).

Tabla 7.

Regresión lineal de dimensión Control esforzado y creatividad

Characteristic	Beta	95% CI	p-value	Pr(> t)
CE	-30	-65, 5.6	0.10	0.096

Nota. $R^2 = .093$, R^2 ajustada = .061, $F(1, 29) = 2.96$, $p = .096$

Capítulo 7. Discusión

7.1 Relación entre temperamento y creatividad

El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el temperamento y la creatividad en estudiantes de primer grado de educación primaria. Aunque las hipótesis se formularon respecto a las dimensiones amplias del temperamento, el análisis de las subdimensiones permitió identificar hallazgos relevantes relacionados con los procesos de regulación atencional, particularmente en atención focalizada y control atencional.

En términos generales, los resultados obtenidos no respaldaron las hipótesis planteadas respecto a las dimensiones amplias del temperamento. No se encontraron asociaciones significativas entre control esforzado, extraversión o afecto negativo y las medidas de creatividad evaluadas, por lo que las hipótesis formuladas para estas dimensiones no fueron confirmadas. No obstante, el análisis de las subdimensiones permitió identificar asociaciones significativas entre atención focalizada, control atencional y diversos indicadores de creatividad, lo que sugiere que la relación entre temperamento y creatividad podría manifestarse de manera más específica en ciertos procesos regulatorios que en las dimensiones temperamentales amplias consideradas inicialmente.

Asimismo, la ausencia de asociaciones significativas en las dimensiones amplias del temperamento debe interpretarse con cautela. Aunque los resultados obtenidos no respaldaron las hipótesis planteadas, el tamaño muestral reducido pudo haber limitado la capacidad para detectar asociaciones de magnitud pequeña o moderada. En este sentido, los hallazgos observados podrían reflejar tanto la especificidad de la relación entre ciertos procesos atencionales y la creatividad como las limitaciones inherentes a la potencia estadística del estudio.

Estos resultados sugieren que la relación entre temperamento y creatividad puede presentar un nivel de especificidad mayor al planteado inicialmente, de modo que determinadas características vinculadas con la regulación de la atención podrían desempeñar un papel más relevante en el pensamiento divergente que los factores temperamentales amplios.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la relación negativa observada entre la atención focalizada y el control atencional con diversos componentes de la creatividad, incluyendo la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la creatividad total. Estos resultados sugieren que los niños que presentaban menores niveles de regulación atencional tendían a obtener puntuaciones más altas

en las tareas de pensamiento divergente evaluadas mediante el Test de Pensamiento Creativo de Torrance. Este hallazgo podría indicar que ciertas características temperamentales asociadas con una regulación más flexible de la atención podrían favorecer la generación de respuestas originales, diversas y poco convencionales en tareas creativas.

Las asociaciones observadas pueden interpretarse a la luz de modelos teóricos que plantean una relación compleja entre los procesos de control cognitivo y la creatividad. Diversos autores han señalado que la producción de ideas originales requiere no sólo la capacidad de mantener la atención, sino también cierto grado de flexibilidad cognitiva y apertura a asociaciones poco convencionales (Benedek et al., 2012; Runco, 2014; Silvia et al., 2008). Desde esta perspectiva, un perfil caracterizado por una regulación atencional más flexible podría facilitar la exploración espontánea de alternativas y la formación de asociaciones poco convencionales, procesos considerados fundamentales para el pensamiento divergente. Al mismo tiempo, perfiles con mayores niveles de control atencional podrían mostrar ventajas en tareas que requieren organización, seguimiento de reglas y mantenimiento sostenido de metas (Benedek et al., 2012; Zabelina y Robinson, 2010; Carson et al., 2003).

De manera similar, Zabelina y Robinson, (2010) proponen que la creatividad puede beneficiarse de niveles moderados de desinhibición cognitiva, planteamiento consistente con investigaciones previas que han vinculado la apertura a estímulos diversos y una menor filtración de información con mayores niveles de creatividad (Carson et al., 2003; Martindale, 1999). En este sentido, los resultados del presente estudio podrían reflejar que, en tareas abiertas y poco estructuradas como las incluidas en la evaluación de la creatividad, una regulación más flexible de la atención podría favorecer la exploración de múltiples alternativas y la generación de respuestas originales y diversas.

Desde la teoría psicobiológica del temperamento propuesta por Rothbart y Bates (2006), tanto la atención focalizada como el control atencional forman parte del constructo de control esforzado, entendido como la capacidad para regular voluntariamente la atención y la conducta. Tradicionalmente, esta dimensión se ha relacionado con un mejor ajuste escolar, mayor competencia socioemocional y un desempeño favorable en tareas académicas estructuradas (Rothbart y Bates, 2006; Blair y Razza, 2007; Checa, Rodríguez-Bailón y Rueda, 2008). Sin embargo, los presentes resultados sugieren que distintos perfiles temperamentales podrían favorecer diferentes formas de desempeño. Mientras que las habilidades de regulación atencional suelen asociarse con

ventajas en contextos académicos estructurados, características vinculadas con una mayor apertura atencional y exploración espontánea podrían favorecer la exploración, la imaginación y la generación de múltiples alternativas de respuesta en tareas creativas.

7.2 Variables atencionales y creatividad

Un aspecto relevante de los resultados fue que las asociaciones significativas se observaron únicamente en dos subdimensiones específicas del control esforzado, atención focalizada y control atencional, mientras que el factor amplio de control esforzado no mostró relaciones significativas con la creatividad. De manera similar, la regresión exploratoria realizada con esta dimensión tampoco alcanzó significancia estadística, aunque presentó una tendencia negativa.

Este hallazgo sugiere que la relación entre autorregulación y creatividad podría manifestarse de manera diferenciada según los procesos específicos involucrados. Desde la propuesta de Rothbart y Bates (2006), el control esforzado constituye un constructo amplio integrado por diversas habilidades regulatorias, entre ellas la atención focalizada, el control inhibitorio y el cambio atencional. Por ello, es posible que algunas de estas subdimensiones mantengan relaciones distintas e incluso opuestas con el desempeño creativo, reduciendo la magnitud de los efectos cuando se analizan de manera conjunta.

En este sentido, los resultados sugieren que ciertas características relacionadas con una regulación más flexible de la atención podrían tener una mayor relevancia para el pensamiento divergente que otras facetas del control esforzado. Esta interpretación coincide con planteamientos que consideran la creatividad como el resultado de la interacción entre múltiples procesos cognitivos y ejecutivos, más que como una consecuencia directa de una única capacidad autorregulatoria (Benedek et al., 2012; Runco, 2014).

7.3 Ausencia de relación con afecto negativo y extraversión

Contrario a lo planteado en las hipótesis del estudio, no se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones amplias de afecto negativo y extraversión (*surgency*) con la creatividad. Estos resultados sugieren que, al menos en la muestra evaluada, dichas dimensiones temperamentales no parecen relacionarse de manera directa con el desempeño en las tareas de pensamiento divergente utilizadas en esta investigación.

En relación con la extraversión, algunos estudios han reportado asociaciones positivas entre características como la búsqueda de novedad, la actividad y la aproximación conductual con diferentes indicadores de creatividad (Coplan y Armer, 2007; Nakano y Castro, 2013; Silvia et al., 2008). Sin embargo, los resultados obtenidos sugieren que esta relación podría no manifestarse de la misma manera en la muestra y el contexto evaluados. Una posible explicación es que la creatividad evaluada mediante el Test de Pensamiento Creativo de Torrance se centra en la producción divergente individual, por lo que podría depender en mayor medida de procesos cognitivos específicos que de características temperamentales generales relacionadas con la sociabilidad o la actividad.

De manera similar, tampoco se encontraron asociaciones significativas entre el afecto negativo y la creatividad. Aunque algunas investigaciones han sugerido que emociones como la frustración, la ansiedad o el malestar pueden interferir con la exploración flexible de ideas (Baas et al., 2008; Russ y Dillon, 2011), otros estudios han señalado que la relación entre afectividad y creatividad es compleja y depende de factores como la intensidad emocional, el contexto y el tipo de tarea creativa evaluada (Forgeard, 2013). Los resultados del presente estudio parecen apoyar esta última perspectiva, al no evidenciar una relación clara entre el afecto negativo y el desempeño creativo.

Asimismo, es posible que la ausencia de asociaciones significativas se encuentre relacionada con características metodológicas del estudio, tales como el tamaño de la muestra y el rango de edad relativamente reducido de los participantes. Aunque los resultados obtenidos no respaldaron las hipótesis planteadas para las dimensiones amplias del temperamento, el tamaño muestral pudo haber limitado la potencia estadística para detectar asociaciones de magnitud pequeña o moderada. Esta consideración resulta particularmente relevante debido al número de dimensiones y subdimensiones analizadas. En consecuencia, futuras investigaciones con muestras más amplias y diseños transversales podrían contribuir a esclarecer con mayor precisión el papel de estas dimensiones temperamentales en el desarrollo de la creatividad durante la infancia.

7.4 Implicaciones educativas

Los hallazgos del presente estudio tienen implicaciones relevantes para la práctica educativa en los primeros años de escolaridad. En particular, las asociaciones observadas entre algunas dimensiones atencionales del temperamento y la creatividad sugieren que los procesos de auto-

rrregulación y pensamiento divergente no siempre se relacionan de manera lineal ni favorecen los mismos objetivos de aprendizaje.

Tradicionalmente, las habilidades de atención sostenida, seguimiento de instrucciones y control de la conducta son promovidas en el contexto escolar debido a su relación con el rendimiento académico y la adaptación al aula (Blair y Razza, 2007; Checa et al., 2008). Sin embargo, los resultados obtenidos sugieren que, en determinadas tareas creativas, distintos perfiles atencionales podrían asociarse de manera diferencial con el desempeño creativo, favoreciendo distintas formas de responder según las demandas de la tarea. Esto no implica que la autorregulación sea perjudicial para el aprendizaje, sino que diferentes contextos y demandas cognitivas pueden requerir distintas formas de procesamiento.

Desde esta perspectiva, las prácticas educativas podrían beneficiarse de un equilibrio entre actividades estructuradas, orientadas al desarrollo de habilidades de autorregulación, y experiencias que promuevan la exploración, la curiosidad y la generación de múltiples alternativas. La creatividad constituye una competencia relevante para la resolución de problemas, la adaptación a situaciones novedosas y la construcción activa del conocimiento, por lo que resulta importante que los entornos escolares ofrezcan oportunidades para su desarrollo desde edades tempranas (Beghetto y Kaufman, 2010; Runco, 2014).

Asimismo, los resultados resaltan la importancia de reconocer la diversidad de perfiles temperamentales presentes en el aula. Características que en algunos contextos podrían asociarse como distracción, impulsividad o menor apego a las reglas podrían, bajo determinadas condiciones, favorecer procesos relacionados con la exploración de ideas y el pensamiento divergente. En consecuencia, una educación sensible a las diferencias individuales podría contribuir tanto al desarrollo creativo como al bienestar y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Esta interpretación puede comprenderse también desde el concepto de *goodness of fit* propuesto por Thomas y Chess (1977), el cual plantea que el desarrollo infantil se ve favorecido cuando existe una adecuada correspondencia entre las características temperamentales del niño y las demandas de su entorno. Desde esta perspectiva, las diferencias observadas en atención y autorregulación no deben interpretarse como fortalezas o debilidades absolutas, sino en función de las oportunidades y exigencias presentes en cada contexto educativo. Así, determinados perfiles temperamentales podrían favorecer la adaptación a actividades altamente estructuradas, mien-

tras que otros podrían mostrar ventajas en tareas que requieren exploración, flexibilidad y generación de ideas novedosas.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que la promoción de la creatividad en la infancia no depende únicamente del fortalecimiento de habilidades cognitivas específicas, sino también de la creación de contextos educativos que valoren diferentes formas de atención, exploración y expresión de ideas.

7.5 Limitaciones y futuras investigaciones

Los resultados del presente estudio deben interpretarse considerando algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido, lo que limita la potencia estadística de los análisis y la posibilidad de detectar asociaciones de pequeña magnitud entre las variables estudiadas. Esta limitación resulta particularmente relevante al considerar que varias de las hipótesis planteadas no alcanzaron significancia estadística, por lo que la ausencia de asociaciones observada debe interpretarse con cautela. En consecuencia, futuras investigaciones con muestras más amplias permitirán determinar con mayor precisión la magnitud y estabilidad de las relaciones entre temperamento y creatividad durante la infancia.

En segundo lugar, el diseño transversal empleado no permite establecer relaciones causales ni examinar la evolución de las asociaciones entre temperamento y creatividad a lo largo del desarrollo. Considerando que tanto las habilidades creativas como los procesos de autorregulación experimentan cambios importantes durante la infancia, estudios longitudinales podrían contribuir a comprender mejor la forma en que estas variables interactúan a través del tiempo.

Otra limitación se relaciona con la evaluación del temperamento mediante reportes parentales. Si bien el Cuestionario de comportamiento infantil (CBQ) es un instrumento ampliamente utilizado y con adecuadas propiedades psicométricas, las respuestas de los padres pueden verse influenciadas por percepciones subjetivas o por las características de los contextos en los que observan a sus hijos. Futuras investigaciones podrían complementar esta información mediante reportes de docentes, observaciones conductuales o medidas directas de autorregulación.

Asimismo, la creatividad fue evaluada a través de una medida específica de pensamiento divergente de carácter figural. Aunque este tipo de tareas constituye una de las aproximaciones más utilizadas para el estudio de la creatividad, el constructo es complejo y multidimensional. Por

ello, futuras investigaciones podrían incorporar otras formas de evaluación que contemplen diferentes dominios creativos y contextos de desempeño.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio aporta evidencia sobre la relación entre el temperamento y la creatividad en una población poco explorada dentro de la literatura, correspondiente a estudiantes de educación primaria temprana. Los hallazgos contribuyen a ampliar el conocimiento existente al mostrar que la relación entre ambas variables podría manifestarse de manera más específica en ciertos procesos atencionales que en las dimensiones amplias del temperamento. En este sentido, los resultados sugieren que la creatividad infantil no depende únicamente de características temperamentales generales, sino de la interacción entre componentes particulares de la autorregulación y las demandas de las tareas creativas. Asimismo, el estudio ofrece una perspectiva que integra la investigación sobre temperamento y creatividad durante la infancia, aportando elementos para futuras investigaciones y para el diseño de prácticas educativas sensibles a las diferencias individuales en el desarrollo infantil.

7.6 Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre las dimensiones del temperamento y la creatividad en estudiantes de 6 y 7 años de educación primaria. Los resultados permiten concluir que dicho objetivo se cumplió parcialmente. Si bien no se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones amplias del temperamento consideradas inicialmente (control esforzado, afecto negativo y extraversión/*surgency*) y la creatividad, sí se identificaron relaciones significativas en algunas subdimensiones específicas relacionadas con la regulación de la atención. Estos hallazgos sugieren que la relación entre temperamento y creatividad durante la infancia temprana podría manifestarse de manera más específica en ciertos procesos atencionales que en las dimensiones temperamentales amplias propuestas originalmente.

En particular, ciertas características asociadas con una regulación más flexible de la atención se relacionaron con puntuaciones más altas en distintos componentes de la creatividad, incluyendo la originalidad, la fluidez, la flexibilidad y la creatividad total. En contraste, no se encontraron asociaciones significativas entre las dimensiones amplias del temperamento (*control esforzado, afecto negativo y extraversión/surgency*) y la creatividad. Asimismo, los análisis de regresión no mostraron evidencia de que dichas dimensiones constituyeran predictores significativos de la creatividad en la muestra evaluada.

Estos hallazgos sugieren que, en la muestra evaluada, la relación entre temperamento y creatividad durante la infancia temprana podría depender más de procesos específicos vinculados con la regulación de la atención que de rasgos temperamentales amplios. Asimismo, respaldan la importancia de considerar que diferentes perfiles temperamentales pueden favorecer distintas formas de adaptación y desempeño según las demandas de la tarea y el contexto.

Finalmente, el presente estudio contribuye al conocimiento sobre la creatividad infantil al explorar su relación con el temperamento en una población poco estudiada dentro de la literatura. Aunque los resultados deben interpretarse con cautela debido a las características de la muestra y el diseño de investigación, aportan evidencia que puede orientar futuras investigaciones y favorecer una comprensión más amplia de las diferencias individuales en el desarrollo creativo durante la infancia.

Referencias

- Albores-Gallo, L., Márquez-Caraveo, M. E., & Estañol, B. (2003). El temperamento: concepto y aplicaciones en psiquiatría infantil. *Salud Mental*, 26(3), 60–67.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood–creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality–specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(2), 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Benedek, M., Könen, T., & Neubauer, A. C. (2012). Associative abilities underlying creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 273–281. <https://doi.org/10.1037/a0027059>
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2017). Toward untangling creative self-beliefs. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), *The creative self* (pp. 3–22). Academic Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge University Press.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Canel, A. N. (2015). A program based on the Guilford model that enhances creativity and creative psychological counseling. *Sanitas Magisterium*, 2, 5–29.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404–431.

- Checa, P., Rodríguez-Bailón, R., & Rueda, M. R. (2008). Neurocognitive and temperament predictors of children's academic performance. *Psychological Science*, 19(12), 1217–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02227.x>
- Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., & Svrakic, D. M. (1994). The temperament and character inventory (TCI): A guide to its development and use. Center for Psychobiology of Personality.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and creativity. *Personality and Individual Differences*, 43(3), 573–583.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- de Souza Fleith, D. (2000). Teachers' and students' perceptions of creativity in the classroom. *Roeper Review*, 22(3), 148–153.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Duckworth, A. L., & Allred, K. (2012). Temperament in the classroom. In M. Zentner & R. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament*. Guilford Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309.
- Forgeard, M. J. C. (2013). Perceiving benefits after adversity. *Journal of Personality*, 81(5), 453–464.
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the revised infant behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 26(1), 64–86.
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2016). Temperament and personality. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology*.
- Guilford, J. P. (1958). Can creativity be developed? *Art Education*, 11(6), 3–18.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L., & Singer, D. (2009). A mandate for playful learning in preschool. Oxford University Press.
- Jiménez González, J. E., Artiles Hernández, C., Rodríguez Rodríguez, C., & García Miranda, E. (s. f.). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: Expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. Programa para la Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales de Canarias (PACICanarias), Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Gobierno de Canarias.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 62–70.
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2006). Intelligent testing with Torrance. *Creativity Research Journal*, 18(1), 99–102.
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164–171.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Harcourt.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285–295.
- López-Aymes, G. (2012). Creatividad en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Mervielde, I., & De Pauw, S. S. W. (2012). Models of temperament. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 21–40). Guilford Press.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Intelligence and creativity. *Intelligence*, 39(1), 36–45.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short forms of the CBQ. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102–112.
- Raven, J. C. (2003). *Raven progressive matrices*. Oxford Psychologists Press.

- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207–212.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37–86). Erlbaum.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1999). Temperament: developmental perspectives. *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities. The LEA series on special education and disability*, 33-53.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394–1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102–112. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes*. Academic Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66–75.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.

- Russ, S. W., & Dillon, J. A. (2011). Changes in children's pretend play over two decades. *Creativity Research Journal*, 23(4), 330–338.
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Willse, J. T., Barona, C. M., Cram, J. T., Hess, K. I., Martinez, J. L., & Richard, C. A. H. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68–85. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.2.2.68>
- Sternberg, R. J. (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. A. (1999). Creativity and intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Torrance, E. P. (1968). *Education and the creative potential*. University of Minnesota Press.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232–234.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 313–322.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2008). Children's effortful control and academic competence. *Child Development Perspectives*, 2(3), 153–159.
- Wang, M., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2017). Classroom climate and academic achievement. *Developmental Psychology*, 53(10), 1921–1937.
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 136–143.

Anexos

Anexo A

Consentimiento informado

Anexo B

Ejemplo de reporte de resultados entregado a las familias participantes

Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición
“Investigación sobre la relación del temperamento, atención y creatividad”

ASUNTO: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre, madre o tutor:

El presente proyecto de investigación es parte de los estudios sobre temperamento, atención y diferencias individuales que el equipo de investigación del Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición está llevando a cabo, bajo la dirección del Dr. Alberto Falcón Albarrán. El objetivo del proyecto es estudiar cómo los procesos atencionales y las características temperamentales se relacionan con la creatividad.

Por medio del presente les invitamos atentamente a participar en esta investigación, en la cual su hijo(a) realizará tres diferentes ejercicios; uno de estos se presentará en computadora y los otros dos en hojas de papel, cada uno dura aproximadamente 20 minutos y se aplicarán en tres días. También le pedimos a usted que responda un cuestionario sobre el comportamiento cotidiano de su hijo(a).

Al final del proyecto, le daremos un documento con el perfil temperamental y de creatividad de su hijo(a), dicha información es con fines informativos para usted, no representa un diagnóstico. También entregaremos un obsequio y constancia por su participación a su hijo(a) y una constancia a usted por contestar el cuestionario de temperamento.

Es muy importante hacer de su conocimiento que tanto los datos personales, de identidad y los resultados obtenidos son considerados de manera confidencial, con absoluto respeto y cuidado; además sólo serán considerados para fines de investigación: serán analizados, reportados y publicados de forma grupal sin utilizar en ningún momento nombres o resultados individuales.

Usted está en completa libertad de participar o no en este proyecto de investigación, pudiendo retirar su participación en cualquier momento. Si tuviera alguna duda, comentario sobre el proyecto, puede comunicarse con nosotros al correo: laboratoriocomunicacionhumana2@gmail.com, donde le atenderemos con gusto.

Si usted está de acuerdo con participar en esta investigación, por favor sírvase firmar este consentimiento.

Fecha: _____

Nombre y firma del padre o madre: _____

Nombre del niño o niña _____ Grado y grupo: _____

Agradecemos de antemano su atención

Atentamente,

Dr. Alberto Falcón Albarrán
Responsable del LCHyC

Psic. Ma. Fernanda Serrano García
Responsable de proyecto

Recomendaciones

- Incentivar su curiosidad
- Permitirle dar respuestas variadas ante una pregunta o problema y darle importancia a cada una.
- Permitirle crear cosas, hacer dibujos, realizar experimentos, etc.
- Muéstrole y explique el comportamiento que espera de ella en situaciones específicas.
- Al asignar tareas, ser paciente con él, dar instrucciones claras y simples, dividir las en pasos necesarios para completarla.
- Crear espacios y ambientes de empatía ante sus emociones, guiarle sobre cómo comunicar y expresar lo que siente.

Estos resultados deben ser usados únicamente en pro del niño y nunca con fines de discriminación ni diagnóstico.

laboratoriocomunicacionhumana2@gmail.com

Referencias: Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. y Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire, Child Development, 72, 1394-1408; Webster-Stratton, C. (2001), The incredible years: Parents, teachers, and children training series (Vol. 18).

Resultados

Creatividad

De acuerdo con las tareas de creatividad que realizó. Puntaje de 3 a 200

Creatividad	133
-------------	-----

Los puntajes sugieren que su hijo tiene potencial para encontrar problemas, dar soluciones variadas ante una misma situación y verlas desde diferentes perspectivas.

Los resultados NO ofrecen un diagnóstico, NO intentan calificar ni el comportamiento ni las características de los niños. La presente investigación se realiza con la firme creencia de que todos somos distintos, y que las diferencias individuales nos enriquecen. Por lo tanto, el reporte que le ofrecemos sólo es una descripción de los resultados de las actividades y cuestionarios aplicados.

Recomendaciones

- Concéntrese en las fortalezas de su hijo y hágalas notar con palabras de elogio, gestos de apoyo, premios materiales, salidas, reconocimiento social.
- Evite usar etiquetas que resalten un comportamiento inadecuado.
- Después de un comportamiento inapropiado, ofrezca la oportunidad de reparar el daño causado con respeto y amabilidad.



REPORTE DE RESULTADOS

Nombre del/la
participante

Información general

Temperamento

Son las diferencias individuales que se reflejan en las emociones, el nivel de actividad motora, los patrones de conducta y la regulación de la atención.

Está compuesto por tres áreas presentes en mayor o menos medida en su hijo:

1. Extraversión

Cuando muestran niveles altos prefieren juegos activos y la mayor parte del tiempo están llenos de energía.

Se ve en conductas como:

- *Interrumpir conversaciones
- *Emocionarse cuando se realizan actividades fuera de casa
- *Tomar riesgos sin ver los peligros

2. Emociones adaptativas

Está compuesto por emociones desagradables como el temor, enojo, tristeza. Se puede observar en niños que:

- *No les gusta compartir sus juguetes con los demás
- *Le tienen miedo a la oscuridad y/o a las alturas



3. Control esforzado

Es la capacidad que tienen el niño para orientar su atención y mantenerla enfocada por un tiempo prolongado, aun en presencia de distractores.

Se observa en conductas como:

- *No interrumpir y quedarse en su asiento tranquilo cuando está en el cine
- *Abstenerse de tocar algún objeto prohibido

Creatividad



Busca resolver o solucionar un problema a través de variadas propuestas no convencionales.

Está compuesto por:

- Fluidez. Número de ideas propuestas en un tiempo determinado
- Flexibilidad. Categorías de las respuestas dadas
- Originalidad. Propuestas fuera de lo común

Resultados de nombre



Temperamento

De acuerdo con el cuestionario que contestaron.
Puntaje máximo 7 y mínimo de 1

Control esforzado	4.46, Alto
Emociones adaptativas	4.30, Alto
Estraversión	4.48, Alto

Los puntajes sugieren que suele tener facilidad para concentrarse y cumplir con las tareas que se le asignan; tiene propensión a ser sociable y físicamente activo. Por otra parte, suele ser más susceptible a emociones como miedo, tristeza y enojo, y puede costarle más trabajo superarlas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO

Cuernavaca, Morelos, a 19 de junio del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Quien suscribe, integrante de la Comisión Revisora, hace constar que, después de realizar la revisión académica y metodológica del trabajo de investigación titulado: **ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE: TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**, elaborado por la persona estudiante: María Fernanda Serrano García, bajo la Dirección del: DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN, adscrito/a a la **FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**; presentado como requisito para obtener el grado de **MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**, se emite el siguiente dictamen:

APROBADO

Lo anterior, en virtud de que el trabajo de investigación cumple con los requisitos académicos y normativos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para la obtención del grado correspondiente.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN.
COMISION REVISORA



Privada del Tanque, No. 200, Col. Lomas del Mirador, Cuernavaca, Morelos
Tel. (777) 329 70 00 ext. 2409 correo: posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ALBERTO JORGE FALCONALBARRAN | Fecha: 2026-06-22 11:23:12 | FIRMANTE

sGwYXNS9dNZ9z8HiKsMratChaBrH5/3/WTcGtLiPHV40w1SiWvx0qv2YtTCM13Pg73msRzFH7jFzqoEqegfiWiUMz7N7WNWCV202wz5+713MhcSIJjgju7klqRtbB/oUAjF6F7e/cYrY+quFaVsjguIAOI582n3e6xR+9LPoNgLgDZoyhY9cUY0lcvu/W2X7zX2AitOyFs4RVTHaKD79mAMwpW97xgyOSopjQUoerwWQJlrHjWDGjvDHZyFoqq71B/Sa05qB1j8U22UQb3Py+q7Zu88VwQ3OwtQPv+KRIZwvEQPKUpLV4BFxsMaFPZ14wck9Q5cT2YefIH7me1EFAg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Wm2VygT4v

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/VdFYzZVRXlssMT5w1e53vfqRXLOWKtz>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO

Cuernavaca, Morelos, a 19 de junio del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Quien suscribe, integrante de la Comisión Revisora, hace constar que, después de realizar la revisión académica y metodológica del trabajo de investigación titulado: **ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE: TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**, elaborado por la persona estudiante: María Fernanda Serrano García, bajo la Dirección del: DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN, adscrito/a a la **FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**; presentado como requisito para obtener el grado de **MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**, se emite el siguiente dictamen:

APROBADO

Lo anterior, en virtud de que el trabajo de investigación cumple con los requisitos académicos y normativos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para la obtención del grado correspondiente.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES
COMISIÓN REVISORA

Privada del Tanque, No. 200, Col. Lomas del Mirador, Cuernavaca, Morelos Tel. (777) 329 70 00 ext.
2409 correo: posgradofch@uaem.mx



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

GABRIELALOPEZAYMES | Fecha:2026-06-19 14:01:31 | FIRMANTE

WlqG7Tj+tfarh/IRJ/wAbS5ShNsUe3btV0Q5NU0edEJKaRNhbkA8GOoX+ioVn13P2z1JKsyPJvUciRCMaSuEQpcxYPExMJNVjHIYAtMko2ayyNbzoU94MGanE5S9MINoCyX1h++hOOOMRX1mNmryFIWppt1Pkp06NkZtvXfSe0uUrgZCPrcBZa1zAE/I3nWv/RLZnKxIPoSfot2WjiqXuzX77UsLteGbP3U+eAtp+vRGEUw6L9pqjIOqFlze5cykbJnrUn92w/66ShL7o3U5gl74mljNqn2/L/jWYy4l7jk0tzWta1rHhD7IlyQ+FqVdj5MBiYAWHeCxXiQ6sOg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



jWgbik8KP

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Y0xIA8gwPaFN4kuAZTfipbyjBK7okyji>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO

Cuernavaca, Morelos, a 16 de junio del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Quien suscribe, integrante de la Comisión Revisora, hace constar que, después de realizar la revisión académica y metodológica del trabajo de investigación titulado: **ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE: TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**, elaborado por la persona estudiante: María Fernanda Serrano García, bajo la Dirección del: DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN, adscrito/a a la **FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**; presentado como requisito para obtener el grado de **MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**, se emite el siguiente dictamen:

APROBADO

Lo anterior, en virtud de que el trabajo de investigación cumple con los requisitos académicos y normativos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para la obtención del grado correspondiente.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM

DR. ULIANOV MONTAÑO JUÁREZ.
COMISIÓN REVISORA

Privada del Tanque, No. 200, Col. Lomas del Mirador, Cuernavaca, Morelos Tel. (777)3297000 ext. 2409 correo: posgradofch@uaem.mx



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MONTAÑOJUÁREZULIANOV | Fecha:2026-06-1720:13:17 | FIRMANTE

MMY+4z1fq3cZCGOzWv9u18d5V8+sptKSY/WcwLvKzNWBnfZUDyGGSdgr3KAwnYrQ5mqMYqicq6OYfxZ4ZOdDEbacodrdkpayjDWNehxS4ZZwhMI+xeSrrelkm3putif91JOdN
AMAQdmXyFcsDrNorO3ub8CHz2F927sKI3D1aWEUas1U47nNizzRWeiBnaG3JuSel53VZ1SbA7brTSf5KWeuzAyVNWofesLFczqE6z9bDWvsQN/UPM5O2QIEMPP1EtGfK7OV
QTnLKfNSTDGREeSpJk91bQT8pP+ILO3H9nzh7xhSUOpLgcQQ9Oiw0BHvu5zOjueeK5onnWO58riA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



3dEbQckaX

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/VfbGOXhvy7L3jWbHAZ8Fah1lefncSNBJ>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO

Cuernavaca, Morelos, a 22 de junio del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Quien suscribe, integrante de la Comisión Revisora, hace constar que, después de realizar la revisión académica y metodológica del trabajo de investigación titulado: **ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE: TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**, elaborado por la persona estudiante: María Fernanda Serrano García, bajo la Dirección del: DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN, adscrito/a a la **FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**; presentado como requisito para obtener el grado de **MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**, se emite el siguiente dictamen:

APROBADO

Lo anterior, en virtud de que el trabajo de investigación cumple con los requisitos académicos y normativos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para la obtención del grado correspondiente.

Atentamente

Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM

DRA. MARÍA DE LOS DOLORES VALADÉZ
SIERRA
COMISIÓN REVISORA





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA | Fecha:2026-06-23 00:08:16 | FIRMANTE

dVQ1KAQ7uAd1aUtNJBSubRelkjeUAs6l3ymQq8OMFWkFcG1QarpkOZztFr7NCsQggfaD5knbtAhVUrEYMPYyUImBhzAlK6XMtbxTVxL5s2buVkQUFOaiC9rPe5R9ekm/nCkYDslxv++mGy9SyFbE+70r8H01Z9vdDxgXr8USQZKS7ss6S5Jh+/9kMTG53IzK5EVZMmetU/e9fICcWjan9LIEMCDywovb0PPdFZn3tDdpSQkSaeQdjdvIfm95Nbp/dss6oVp5UUoW0DloqVBgx1xx55mFMm1JRcEsABlacYf2GnWalE/pl55rO3Bz/0bbjCYMCarK0Ydk/8/1rOFg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



IKgHwC8Ed

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Z0LVYQxva8j0nlrldtQ7zZUUuMuHk57>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO

Cuernavaca, Morelos, a 13 de junio del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Quien suscribe, integrante de la Comisión Revisora, hace constar que, después de realizar la revisión académica y metodológica del trabajo de investigación titulado: **ENTRE AUTORREGULACIÓN Y PENSAMIENTO DIVERGENTE: TEMPERAMENTO Y CREATIVIDAD**, elaborado por la persona estudiante: María Fernanda Serrano García, bajo la Dirección del: DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN, adscrito/a a la **FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**; presentado como requisito para obtener el grado de **MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**, se emite el siguiente dictamen:

APROBADO

Lo anterior, en virtud de que el trabajo de investigación cumple con los requisitos académicos y normativos establecidos en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, para la obtención del grado correspondiente.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA UAEM

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
COMISIÓN REVISORA

Privada del Tanque, No. 200, Col. Lomas del Mirador, Cuernavaca, Morelos Tel. (777) 329 70 00 ext.
2409 correo: posgradofch@uaem.mx



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ALMAJANETHMORENOAGUIRRE | Fecha:2026-06-17 11:18:35 | FIRMANTE

QaSOPK45+qilSBuHkRRCM9PKDfaXs3P/dWHuATi2YEDn0oj9bVUXFaSjqfSSKevynLnhiifx3vPfbzOvGV7DgXU0E438ZB07dBhREgvSHkmhRO+kldSPSIRLw22WPV0Vg6L
Cz/5+mmxF2Uu5TmzNet8PIN7SoL2K80aziCkUxxOnmjOEvpbG9Q9ftc+undgHm7SexTbyrtjKXQrMKIXMosmcs5bnw5Fczt1a6gOQKC1tDdpu0YvgQaE6uXIB99h4PUulPzJz1Qcx
XOQKrW+kaKanPHGg7Z7N56uXezdB/sAcEwR8FzC8g9s8x9VJgd24/uqe1pqZycCj39L0ATw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



6Z0IBMqrO

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/QxxpF33SRqbpAPx7nbFnT7ZqhnMsoLr>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029