

UCLV
Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas



FCS
Facultad de
Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

TRABAJO DE DIPLOMA

Título: Creatividad y Motivación en Adolescentes. Una Revisión Narrativa

Autora: Ledileidy Armentero Hernández

Tutora: Dra. C. Annia Esther Vizcaíno Escobar

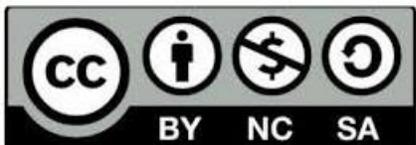
Octubre, 2021

Santa Clara
Copyright©UCLV

Este documento es Propiedad Patrimonial de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, y se encuentra depositado en los fondos de la Biblioteca Universitaria “Chiqui Gómez Lubian” subordinada a la Dirección de Información Científico Técnica de la mencionada casa de altos estudios.

Se autoriza su utilización bajo la licencia siguiente:

Atribución- No Comercial- Compartir Igual



Para cualquier información contacte con:

Dirección de Información Científico Técnica. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Carretera a Camajuaní. Km 5½. Santa Clara. Villa Clara. Cuba. CP. 54 830

Teléfonos.: +53 01 42281503-1419

Exergo

“Ser creativo significa combinar nuestros conocimientos con la imaginación”
Vicent Ryan Ruggiero

Dedicatoria

“A mi mamá Nereida y mi hermano Yaiker, a quienes les debo todo”

Agradecimientos

A Dios por permitirme llegar hasta aquí y por abrirme puertas en este gran viaje. Por llenar mi vida de milagros; pues hay milagros en el amor y en la bondad de las personas que me han ayudado a cumplir este proyecto.

A mi tutora Annia Vizcaíno por acompañarme en este recorrido que se ha convertido en un gran proyecto para mí. Por compartir conmigo su vasto conocimiento y por su ayuda. Gracias por el tiempo compartido y su asesoría.

A la profe Elizabeth y mi amigo Brayán por haber contribuido a la realización de este proyecto con su ayuda incondicional, por dedicarme parte de su tiempo y por haberme permitido aprender. Gracias por su gran corazón y por su dedicación.

A todos los profesores que durante la carrera me han ayudado a superarme y que de alguna forma u otra han aportado un grano de arena a mi trayectoria académica. Gracias por los retos, por los años y por las horas.

A mi hermano Yaiker y a mi mamá Nereida por apoyarme en todo mi recorrido académico, por haberme ayudado a crecer y a vivir, por todo el amor que me han dado. Por ser para mí las personas más maravillosas de este mundo. Gracias por la confianza y la fe que depositaron en mí, y por la fuerza que me han inculcado para superar cualquier obstáculo, por haber sacrificado lo que hiciera falta para ayudarme a convertirme en la persona que soy hoy. Gracias por estar siempre ahí para mí.

A mi hermano Yeimy que me ha apoyado y me ha estimulado a trabajar duro y perseverar para alcanzar este proyecto y superarme en la vida. Gracias por tu amor y la fe con la que has pedido a Dios por mí.

A mi amiga Eylin, mi amigo Raúl y su familia que me acogieron con mucho cariño

en su hogar. Gracias por acompañarme en cada emoción, sentimiento, alegría y preocupación por el trabajo de curso, por correr conmigo siempre que lo necesité y aun cuando estuve enferma. Ustedes son un milagro de Dios para mí.

A mi tío Alfredo, mi amiga Yurien, mi prima Lisney y mi tía Teresa por contribuir a culminar mis estudios para que este proyecto se hiciera realidad. Gracias por su esfuerzo, preocupación y ayuda siempre que lo necesité.

A mi papá por recordarme que lo importante en la vida universitaria no es la nota, sino superarse y salir adelante con todo el esfuerzo necesario. Gracias por ello.

A mis amigas Amarilis, Leyanis, Yaneisy, Ana Beatriz y mis amistades de Lajas que me permitieron crear recuerdos inolvidables, me ayudaron a crecer como persona, me animaron en momentos difíciles y me acompañaron en el tránsito por la vida de universitaria y de becada. Y en especial a Amarilis por ser mi compañera de estudio y por apoyarme cuando más lo necesité. Gracias por ser mi amiga.

A mi amigo Anniel por ser una persona tan servicial y ayudarme siempre con todos los enredos tecnológicos. Gracias por toda la ayuda que siempre me diste y por lo que pude aprender.

A mis compañeros de aula por todos los momentos que compartimos juntos, por contribuir en mis estudios, en mi carrera, por cada duda aclarada y por ayudarme incondicionalmente.

Gracias a todos mis familiares, amistades, vecinos y las personas que de alguna forma u otra han contribuido a que este proyecto se realizara.

Resumen

Introducción: El presente estudio se desarrolló con el objetivo de describir, mediante una revisión narrativa de la literatura científica, la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes durante los últimos 5 años.

Método: Se utilizó algunos referentes de la metodología PRISMA, para seguir un proceso claramente descrito en la búsqueda, análisis y procesamiento de los datos. La búsqueda se realizó en las bases de datos Google Académico, Dialnet y Scielo, de agosto a septiembre del 2021.

Resultados: La búsqueda inicial arrojó una piscina de citas (*pool citations*) de 107000. A partir de la aplicación del criterio de temporalidad permanecieron un total de 14300. En el análisis preliminar de títulos y palabras claves se determinó que 54 podían ser considerados como población de estudio, tras mostrar amplias posibilidades de ser elegibles. Luego de aplicados los criterios de selección, conformaron la muestra un total de cinco. Los principales dominios y facetas asociados a la evaluación de la creatividad fueron creatividad verbal, originalidad, fluidez y flexibilidad. La variable motivación fue evaluada a través de facetas como la motivación de logro y de poder, motivación intrínseca, trascendente y la motivación extrínseca.

Conclusiones: Se encontró que la asociación entre creatividad y motivación mostró una tendencia entre las investigaciones a encontrar relaciones positivas y significativas entre las variables. La revisión desarrollada se caracterizó por su homogeneidad, lo cual indica la existencia de un consenso en la comunidad científica, acerca de la influencia de las variables de estudio.

Palabras claves: creatividad, motivación, adolescencia.

Abstract

Introduction: The present study was developed with the objective of describing, through a narrative review of the scientific literature, the relationship between creativity and motivation in adolescents during the last 5 years.

Method: Some references of the PRISMA methodology were used to follow a clearly described process in the search, analysis and data processing. The search was carried out in the Google Academic, Dialnet and Scielo databases, from August to September 2021.

Results: The initial search yielded a pool of 107,000 citations. Based on the application of the temporality criterion, a total of 14,300 remained. In the preliminary analysis of titles and keywords, it was determined that 54 could be considered as population study, after showing ample possibilities of being eligible. After applying the selection criteria, a total of five made up the sample. The main domains and facets associated with the evaluation of creativity were verbal creativity, originality, fluency and flexibility. The motivation variable was evaluated through facets such as achievement and power motivation, intrinsic and transcendent motivation, and extrinsic motivation.

Conclusions: It was found that the association between creativity and motivation showed a tendency among the investigations to find positive and significant relationships between the variables. The review developed was characterized by its homogeneity, which indicates the existence of a consensus in the scientific community about the influence of the study variables.

Keywords: creativity, motivation, adolescence.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Marco referencial teórico	
1.1 Evolución y concepto de creatividad.....	8
1.2 Motivación: un acercamiento al contexto educativo.....	14
1.3 Creatividad y motivación: una mirada desde la adolescencia	20
1.5 Un análisis de la relación entre creatividad y motivación.....	25
1.6 Revisión de la literatura: una aproximación a la revisión narrativa.....	29
Capítulo II. Marco Referencial Metodológico	
2.1 Diseño metodológico.....	32
2.2 Criterios de elegibilidad.....	32
2.3 Fuentes de información.....	33
2.4 Búsqueda.....	33
2.5 Selección de los estudios.....	33
2.6 Proceso de extracción de datos.....	34
2.7 Lista de datos.....	34
2.8 Síntesis de resultados.....	35
Capítulo III. Análisis y Discusión de Resultados	
3.1 Características y resultados de los estudios.....	36
3.1.1 Estudios centrados únicamente en la relación entre la creatividad y la motivación	36
3.1.2 Estudios sobre la relación entre la creatividad y la motivación que relacionan con otras variables.....	40
3.2 Limitaciones de los estudios.....	43
3.3 Discusión.....	44
Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	49
Referencias.....	50
Apéndice	57

Introducción

La motivación constituye una condición necesaria de la propia existencia del hombre y a la vez deviene en factor importante de su desarrollo, por lo que se puede considerar, el motor impulsor de toda su actividad. La misma, está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo. Este término es utilizado por la Psicología y la Pedagogía en vínculo con el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (González y García, 2014).

Según Pintrich y Schunk (2006) la motivación es el proceso interno que se dirige hacia el objetivo y la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. A partir de estos referentes se interpreta que la motivación es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida.

El análisis de la motivación para el estudio tiene una vital importancia práctica en el contexto educativo. La motivación va a influir tanto sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades, como en la formación del carácter, la moral y la orientación de los estudiantes (Jaquinet, Rivero, y Garnache, 2016).

En la literatura científica se ha abordado la motivación como aspecto esencial para el aprendizaje. Su estudio se vincula fundamentalmente a variables como estrategias de aprendizaje (Bernal, Flórez, Salazar, y Menjura, 2017), rendimiento académico (Jaquinet y otros, 2016), pensamiento crítico (Botero, Alarcón, Palomino, y Jiménez, 2017) y a la creatividad (Espinales y Medina, 2020; Mendoza y Leyva, 2020; Ramos y Reyes, 2019), siendo en este último caso objeto de análisis de varias líneas de investigaciones en el contexto educativo.

En investigaciones recientes realizadas por Bernal y otros (2017) se estudia la relación entre la motivación, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Se manifiesta una relación significativa entre la motivación y los procesos de autorregulación del aprendizaje, no resultando así con respecto al rendimiento académico.

Botero y otros (2017) muestran un estudio sobre: meta cognición, motivación y pensamiento crítico como una reflexión a los procesos enseñanza–aprendizaje en la formación de humano. Se constata el desarrollo del pensamiento crítico a partir de habilidades meta cognitivas y aspectos motivacionales del alumno, además de confirmar un lugar para aprender-aprender y garantizar la calidad de la educación.

Otro estudio realizado por Perlaza (2016) aborda el desarrollo de la motivación escolar en estudiantes de primaria. Desde el punto de vista de este autor, se destaca la necesidad de la estimulación de la motivación, mediante la cual los estudiantes presentan menos complejidad en la resolución de tareas académicas.

Por otro lado, O'Shanahan, Mato, y Solana (2015) analizan la influencia que tiene la motivación en la formación integral de los jóvenes, entre tanto propicia en el estudiante habilidades de inducción al aprendizaje por su influencia en el mismo. Se considera que la formación integral del estudiante, también, puede tener como contenido esencial el desarrollo de la creatividad.

En investigaciones posteriores, Ramos y Reyes (2019) abordan la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje con el pensamiento creativo, en estudiantes de primaria. Se exploran los estilos de aprendizaje y el pensamiento creativo para explicar el comportamiento de la motivación intrínseca. Así mismo, Quinto, Tobar, y Bravo (2019)

analizan la motivación en el aprendizaje creativo en estudiantes de bachillerato y proponen una guía didáctica que permita una forma diferente de los aprendizajes tradicionales.

Otro estudio sobre la temática, realizado por Espinales y Medina (2020) se propone evaluar el papel de la motivación en el pensamiento creativo. Se identifican los factores que afectan a la motivación dígase rol del profesor, destrezas, intereses y hábitos de estudio de los alumnos, e influyen en el desarrollo de la creatividad.

Según Schnarch (2016) la creatividad es percibir, idear, expresar lo nuevo y significativo. En la opinión de este autor es entendida como la capacidad de imaginar, pensar y actuar de manera básica en todos los sentidos, ya que permite un mejor análisis para la toma de decisiones.

La creatividad no puede ser comprendida como un rasgo simple e interior de los sujetos, sino como un constructo complejo en donde se interrelacionan permanentemente factores subjetivos y contextuales. Si bien es cierto que investigaciones (Cárdenas, Medina, y Huayamave, 2019; Cheme, Dominguez, y Lalama, 2019; O'Shanahan y otros, 2015) han encontrado relaciones de influencia entre la creatividad y distintas variables del aprendizaje, un enfoque más centrado en lo psicológico pone la mirada en las disímiles variables que en la regulación del comportamiento intervienen para aseverar que una persona es creativa o no (Bellido y Alza, 2020; León, Martínez-Álvarez, Llamas-Salguero, y López-Fernández, 2018; Mostafavi, Yoosefee, Seyyedi, Rahimi, y Heidari, 2020)

Según León y otros (2018) la creatividad y la motivación son dos constructos que están correlacionados entre sí y que juegan un papel importante para el logro de un objetivo cuando se emprende una actividad. Estos autores demostraron que las soluciones creativas son útiles y necesarias para hacer frente a situaciones amenazantes o solucionar un

problema de forma diferente. En dichas situaciones es importante que impere la motivación enfocada para tomar decisiones creativas.

Mendoza y Leyva (2020) en su análisis de la relación, plantean que la motivación es lo que impulsa al individuo a actuar valorando la importancia y utilidad social de aprender a problematizar la realidad adecuadamente, a generar ideas novedosas y a actuar de manera creativa. De ahí que infiere que para lograrla es necesario despertar el interés por el conocimiento, por su proceso y por la realización independiente de la búsqueda, aspecto que permite el desarrollo de la creatividad.

Aunque se ha hecho mención a varias investigaciones actuales que abordan la creatividad y la motivación en el ámbito escolar, en la búsqueda de la literatura científica se encuentra poca evidencia sobre estudios que exploran la relación entre ambos constructos en la adolescencia como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una búsqueda realizada en las bases de datos Google Académico, Dialnet y Scielo de los últimos 5 años arrojó pocas investigaciones que se orientan hacia esta relación en dicha etapa.

En la actualidad la creatividad se ha convertido en un factor importante para el conocimiento en todas las instituciones educativas. Tanto niños, como jóvenes y adolescentes deben desarrollar la creatividad para poder desenvolverse en lo social, económico y cultural en la sociedad, existiendo como una parte indispensable del ser humano que necesita aprender a ser innovador y creativo (Cárdenas y otros, 2019).

Cheme y otros (2019) consideran que en las instituciones educativas no han buscado estrategias para desarrollar la creatividad y a la falta de una metodología adecuada hacen que los docentes solo se enfoquen a desarrollar los aspectos cognitivos, siendo la creatividad una de las cualidades más precisadas del ser humano. Como investigadores, se reconoce que las prácticas educativas favorecen más el desarrollo cognitivo en detrimento

de aspectos motivacionales, creativos o del vínculo de variables cognitivas y motivacionales.

La motivación, por otra parte, juega un papel fundamental en el aprendizaje. Es conocida la constante preocupación de los profesionales de la enseñanza por la falta de motivación en los alumnos no sólo por el estudio sino para que aprendan, hagan suyo el conocimiento y de esa forma desarrollen su personalidad (Gutiérrez, Escartí, y Pascual, 2011; Martí y Martí, 2011; Martínez, Vergel, y Zafra, 2015; Sánchez y Poveda, 2010).

Para Herrera y Zamora (2014) la carencia de motivación hace difícil la tarea del docente, lo limita en su función y le impide lograr el aprendizaje deseado en los alumnos. Como consecuencia, se convierte en un reto motivar constantemente a los estudiantes para que a partir de sus intereses puedan solucionar los problemas que forman parte de su cotidianidad. En la actualidad según Menoyo (2020) se percibe poca motivación en los estudiantes, poco reconocimiento a su esfuerzo, auto realización y en el desarrollo de su creatividad.

Precisamente, las aulas educativas son el principal motor para que los educandos desarrollen el pensamiento tanto convergente como divergente. Para Cárdenas y otros (2019) el pensamiento divergente es el más importante en la etapa de crecimiento de los niños, adolescentes y jóvenes, a pesar que en la actualidad se evidencia un escenario donde los estudiantes no les gusta pensar, crear, sintetizar, y analizar; así como aplicar los métodos de enseñanza que los docentes les imparten en sus horas clases.

Estos autores, consideran que la existencia de deficiencias en las operaciones intelectuales y de estimulación del proceso de enseñanza- aprendizaje no le permite a los estudiantes desarrollar las habilidades de su pensamiento creativo, lo que se ve reflejado en el aprovechamiento de los estudiantes en la mayoría de las instituciones educativas.

En Cuba no se han identificado investigaciones actuales que aborden la relación entre creatividad y motivación durante la adolescencia. A pesar de resultar poco abordada, existen investigadores cubanos como Mitjans (1991) que han analizado esta línea investigativa en el ámbito educativo. A partir de estos referentes y desde una observación a la práctica educativa, se puede inferir que el sistema educativo nacional se encuentra más centrado en la estimulación del aprendizaje convencional y el nivel medio de enseñanza no se encuentra exento.

Los elementos ofrecidos anteriormente justifican la necesidad de ampliar los conocimientos sobre la temática para su utilidad en los campos de investigación y en la práctica educativa. Por ello es importante realizar una revisión narrativa sobre las particularidades de la relación entre la creatividad y la motivación en la etapa de la adolescencia, a partir de lo cual se plantea el siguiente problema de investigación:

¿Qué características ha presentado la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes, de acuerdo a reportes científicos publicados en los últimos 5 años?

Objetivo investigativo: Describir, mediante una revisión narrativa de la literatura científica, la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes durante los últimos 5 años.

La presente investigación posee *importancia teórica*, la cual viene dada por la sistematización de las categorías: creatividad y motivación, así como también la sistematización de dominios o facetas (fluidez, flexibilidad, originalidad, motivación intrínseca, extrínseca, de logro y de poder) que estas implican en los adolescentes. Se precisan aportes sobre investigaciones anteriores, donde se explora la investigación entre ambos constructos, además se incluye un esbozo de la literatura narrativa como novedad de esta línea de investigaciones.

Posee además *importancia metodológica*, en tanto retoma aspectos específicos de la metodología PRISMA, para en un proceso riguroso de búsqueda de la literatura científica analizar y describir, desde una perspectiva cualitativa evidencias sobre la relación entre la creatividad y la motivación académica de alumnos de secundaria básica. Se realiza una descripción exhaustiva de los procedimientos empleados en la realización del estudio que pueden ser replicados en otras investigaciones. Por último, posee *importancia práctica*, en tanto se ofrece una perspectiva a ser retomada por los docentes, en la intención de favorecer en la formación de las nuevas generaciones habilidades de innovación, solución de problemas de manera creativa y aprendizaje automotivado, como base esencial para continuar avanzando en la calidad educativa. La enseñanza creativa en Cuba es una arista de investigación e intervención que resulta novedosa. Consecuentemente se encuentran pocos estudios que aborden esta temática en esta etapa del desarrollo, por lo cual se considera necesario incluir ciertos cambios que permitan una mayor atención a la relación entre estas variables.

El presente informe investigativo se encuentra estructurado en tres capítulos. El primer capítulo se dirige a la fundamentación teórica del problema investigativo. El mismo parte del abordaje de las particularidades de la creatividad en la etapa de la adolescencia, comprende el estudio de la motivación en esta etapa y la relación que se establece ambos constructos. Todo ello vinculado al proceso de enseñanza -aprendizaje.

En el segundo capítulo se describe la concepción metodológica de la investigación, siguiendo algunos parámetros establecidos por la Declaración PRISMA para el desarrollo de revisiones sistemáticas. En el tercer capítulo se efectúa el análisis y discusión de los resultados, lo cual sienta las bases para el establecimiento de las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

Capítulo I: Marco Referencial Teórico

1.1 Evolución y concepto de creatividad

Para un acercamiento al constructo de creatividad, se encuentran no solo palabras que parecen sinónimas, sino también diversas orientaciones sobre esta categoría basadas en teorías antiguas y modernas (Chacón, 2005). Al comenzar la investigación sobre creatividad, la palabra más utilizada era la de *genialidad*. También se emplearon otros sinónimos como *originalidad*, *productividad*, *inventiva* y *descubrimiento*, y en otros ámbitos diferentes de la psicología se le asemeja con *fantasía* e *imaginación*. El término creatividad mantuvo un predominio importante a partir de 1950; pero no existe una unificación de este concepto (Monreal, 2000).

Inicialmente, Wallas (1926) fue pionero en explicar el proceso creativo al establecer cuatro fases del proceso cognitivo, siendo estos la preparación, incubación, iluminación y verificación. No obstante, fue Guilford (1950) quien propone el término de creatividad y postula que ésta y la inteligencia no son lo mismo, señalando que ambas son habilidades complementarias pero diferentes. La denomina *pensamiento divergente*, en contraposición al *pensamiento convergente*.

Este mismo autor, diferencia tres aspectos dentro de la creatividad: contenido, operación (representado por la fluidez, flexibilidad y originalidad) y productos creativos, como resultado final de la creatividad. Hasta ese momento la creatividad había sido considerada como algo místico.

Posteriormente, Piaget (1969) usó el término de constructivismo para conceptualizar una manera de aprender que requiere de la reinención de los conocimientos. De este modo acercó la pedagogía al concepto de creatividad. Por otro lado, Espíndola (1996) marcó la distinción entre el pensamiento convergente y divergente. A partir de ese

momento, la creatividad se ha considerado como un elemento esencial en cualquier estudio formal referido al intelecto humano.

En esta línea de investigación se destaca Torrance (1970) al estudiar las causas del desarrollo de la creatividad en los niños, especialmente en los ambientes educativos. Desde su posición, sugiere como claves confiables de la creatividad: la curiosidad, flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, la confianza en sí mismo, la originalidad y la capacidad de perfección.

Así mismo, Sternberg y Lubart (1997) hablan de la confluencia de seis recursos interrelacionados con la creatividad: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente. Por otra parte, Amabile (1983) centra el análisis de los orígenes de la creatividad a partir del producto creativo, para ello utilizó evaluación de expertos.

Posteriormente, Sternberg (1985) intenta determinar las teorías implícitas sobre la creatividad, la inteligencia y la sabiduría. Por consiguiente, define la creatividad del sujeto mediante ocho componentes, díganse: persona capaz de ver las cosas de manera nueva, gusto estético, imaginación, habilidad para tomar decisiones, perspicacia (agudeza de percepción), comprensión, curiosidad e intuición.

El hecho de que la creatividad sea un concepto multidimensional, multifacético, y polisémico, que implica la interacción entre múltiples dimensiones; le hizo un término difícil de entender. Por tanto, este constructo es definido en términos de persona, producto, proceso y contexto (Amabile, 1983; DeLaTorre, 1991; Esquivias, 2004).

Precisamente, Díaz, Llamas-Salguero, y López-Fernández (2016) a partir de aportaciones previas, describen estas cuatro dimensiones de la creatividad de la siguiente manera:

- **Persona:** la creatividad se considera como una constelación o combinación de características que capacitan a la persona para un uso óptimo de la metacognición. Esta dimensión hace referencia a los aspectos no cognitivos (estados motivacionales, rasgos de personalidad y un estilo de trabajo favorecedor de la creatividad) (Romo, 2007).
- **Proceso creativo:** se entiende la creatividad como el proceso cognitivo que comienza con la necesidad de interpretar una situación que supone un fallo, para lo cual se inicia una serie de soluciones mentales. Estaría formado por una secuencia de pasos o estadios distintos hasta llegar a la resolución del problema (producto creativo). La creatividad se considera desde esta dimensión como una destreza que tienen las personas para plantear y solucionar problemas (Elisondo y Donolo, 2013).
- **Producto creativo:** la creatividad se concibe a partir de la producción de algo nuevo con suficiente impacto y transcendencia. Se hace énfasis en la concepción del producto, tanto en productos artísticos como derivados del proceso científico o la resolución de tareas.
- **Ambiente/contexto:** implica que la creatividad no viene por el simple azar, sino que está influenciada por factores ambientales, sociales y culturales. En el contexto educativo, autores como Garcés, Pocinho, Nevés, y Viseu (2016) remarcan la influencia de la familia, la escuela y la sociedad en este desarrollo. Por tanto, se entiende como un fenómeno influenciado por el contexto, que repercutirá en la

creatividad de los sujetos, así como en sus procesos y sus producciones creativas (Cuadros, Valencia, y Valencia, 2008).

En esta línea argumentativa, se generan múltiples definiciones que intentan una mayor comprensión sobre este constructo. Por lo tanto, se exponen algunas de las principales conceptualizaciones que abordan la creatividad, dentro de las cuales se encuentran:

Torrance (1977) que considera la creatividad como un proceso que permite percibir problemas, formar ideas o hipótesis, así como evaluar y modificar estas hipótesis y comunicar los resultados.

Por otro lado, Gervilla (1980) define esta categoría como la capacidad humana que permite crear algo nuevo, ya sea un producto, una técnica o incluso un modo de enfocar la realidad. A partir de este posicionamiento se centra en el resultado del proceso creativo y en la idea de novedad que debe acompañar al mismo.

Así mismo, DelaTorre (1989) señala que la creatividad es una capacidad potencial intrínsecamente humana. Por tanto, apoyado en un enfoque socio-cognitivo e interactivo, expresa que la creatividad permite captar estímulos y transformarlos, además de comunicar ideas o producciones personales novedosas.

Según Gardner (2001) el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o detiene cuestiones nuevas en un campo de un modo, que el principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Desde el punto de vista de este autor, la creatividad no puede ser concebida con independencia del contexto en el que se produce.

La creatividad sería, por tanto, según Velásquez, Remolina, y Calle (2010) el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motoras de un individuo. Estas

habilidades a través del proceso de enseñanza-aprendizaje le proporcionan la estimulación y motivación que le permiten expresar su creatividad estableciendo soluciones innovadoras a los problemas diarios.

Desde las primeras definiciones de creatividad hasta las más actuales, e inclusive en la contextualidad de estas, se puede observar el momento de evolución del mismo concepto, siendo constantes en este proceso: la novedad y la aportación. De esta manera, en el presente estudio se asume la creatividad como una forma de pensamiento que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema y que posee diversos componentes tales como la sensibilidad, fluidez, flexibilidad, elaboración, originalidad y la redefinición (Guilford, 1950).

En consecuencia, el análisis de la creatividad se establece a través de los siguientes componentes planteados por Guilford (1950) :

- **Fluidez:** capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas. La fluidez es una habilidad particularmente importante en el proceso creativo de solución de problemas. Es la capacidad para producir ideas en cantidad y calidad de una manera permanente y espontánea, expresión, variedad y agilidad de pensamiento funcional.
- **Flexibilidad:** capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema. Es la habilidad para eliminar las viejas formas de pensar y para explorar líneas diferentes. Es adaptativa cuando se orienta hacia la solución de un problema, reto o dilema específico. Es particularmente relevante cuando los métodos lógicos fracasan a la hora de ofrecer resultados satisfactorios.
- **Originalidad:** se refiere a la novedad desde un punto de vista estadístico. Significa apartarse de lo obvio, de los lugares comunes, o bien romper la rutina mediante el

pensamiento. Las ideas originales son estadísticamente infrecuentes. La originalidad es el vigor creativo, que consiste en dar un salto desde lo obvio. Las ideas originales normalmente son descritas como únicas, sorprendentes, salvajes, inusuales, anti convencionales, nuevas, misteriosas o revolucionarias.

- Penetración: capacidad de profundizar más, de ir más allá y ver en el problema lo que otros no ven.
- Elaboración: capacidad de adornar, incluir detalles personalizados. Consiste en estructurar y encontrar sendas en un proceso convergente realizado tras un proceso divergente. Es la capacidad del individuo para formalizar las ideas, para planear, desarrollar y ejecutar proyectos, fortaleza, orientación, perfeccionamiento, persistencia y disciplina.
- Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, agilizar la mente. Es la capacidad del individuo para analizar lo opuesto, para visualizar lo diferente, para contrariar el juicio, reflexión, pensamiento lateral y espíritu crítico.

En una síntesis del estudio y acercamiento al constructo creatividad, Monreal (2000) considera que actualmente la práctica totalidad de los investigadores en una definición genérica podrían asumir los siguientes planteamientos comunes:

- Relación con el pensamiento divergente de Guilford (1950).
- Capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma que puede caracterizarse como nueva.
- Capacidad de encontrar soluciones divergentes para los problemas; considerando la divergencia tanto si se refiere a las soluciones que la gran mayoría de sujetos suelen dar, como al hecho de encontrar diferentes soluciones para un mismo problema.

Para DeBono (1999) el pensamiento divergente es una forma de organizar los procesos de pensamiento a través de estrategias no ortodoxas por medio de la búsqueda de alternativas para la resolución de un problema. Su función se basa en la generación de ideas que escapen de los lineamientos del pensamiento habitual.

De esta manera, el pensamiento divergente es muchas veces conocido como pensamiento creativo, y este último también es confundido con el constructo creatividad. Según Lazaro y Vivanco (2020) aunque estos sí guardan estrecha relación, el ser creativo no es exactamente lo mismo que tener una mente creativa. Estos autores, consideran el pensamiento creativo como la capacidad de las personas de pensar de manera innovadora y de resolver de distintas maneras los problemas o situaciones que atraviesa.

El ser creativo implica, según estos mismos autores, salirse de lo establecido como norma, y generar respuestas alternativas, disruptivas y originales, que tengan validez cognitiva y acertada. Precisamente, estas particularidades son las que permiten al ser humano enfrentar las demandas del entorno de manera exitosa. No obstante, aunque estas particularidades son importantes para alcanzar el éxito, también es necesaria la estimulación de la motivación que juega un papel fundamental en la movilización del comportamiento para la realización de la actividad. Así, la motivación debe ser estimulada desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Motivación: un acercamiento al contexto educativo

En la actualidad se ha incrementado el interés por el estudio de la motivación, fundamentalmente asociada al ámbito educativo. Aun así, las teorías continúan coexistiendo y se ha generado disímiles conceptos desde diferentes posicionamientos que dificultan una unificación del mismo (Curione y Huertas, 2016).

Para Pintrich y Schunk (2006), desde un enfoque cognitivo, la motivación es el proceso que dirige hacia un objetivo o meta de la actividad, que la instiga y la mantiene. A partir de estos referentes se interpreta que la motivación es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida.

No obstante, existen otras definiciones que abordan este constructo desde el ámbito educativo. Según Santos (1990) citado en Polanco (2005), la motivación es el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas.

Por otro lado, Alemán, Navarro, Suárez, Izquierdo, y Encinas (2018) plantean que la motivación es un elemento importante a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La entienden como la intención de producir en el estudiante la ejecución consciente y deseada de una actividad.

En síntesis, podrían considerarse cuatro características comunes a la definición de la motivación (DeCaso, 2014):

- 1- Es un proceso más que un producto, de modo que no puede observarse directamente, se debe inferir a partir de diferentes conductas.
- 2- Implica la existencia de unas metas, las cuales no siempre están bien formuladas y pueden cambiar con la experiencia.
- 3- Requiere cierta actividad física y mental, con lo que físicamente implicaría esfuerzo y persistencia, mientras que mentalmente requiere planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación.

- 4- Cualquier actividad motivada está instigada y sostenida, ya que la mayoría de las metas son a largo plazo.

Concretamente, para DeCaso, Marbán, Álvarez, García, Navarro y otros (2010) todas las definiciones comparten la idea de que la motivación es un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos de diferentes escenarios de creencias y afectos. A partir de estas consideraciones una definición que englobe los elementos considerados por la mayoría de los investigadores y que se asume en el presente estudio, es la propuesta de Pintrich y Schunk (2006).

Cabe resaltar, como afirma Moreira, Dias, Machado, y Machado (2013) que la motivación resulta de la compleja combinación de deseos, intereses y expectativas asociados exclusivamente a cada persona. De hecho, una de las propuestas que mejor engloba la complejidad de los procesos motivacionales, en el nivel académico, es en la que se distinguen los siguientes tres componentes (Valle, Núñez, Rodríguez, y González-Pumariega, 2002; Wolters y Pintrich, 2001):

El primer componente es *el valor* que se le dé a la tarea, que viene determinado por el tipo de metas que persigue el alumno y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea.

El segundo componente son las *expectativas y creencias* que tiene la persona, las cuales incluyen tanto las autopercepciones y creencias sobre sí mismo (autoconcepto, autoestima) como las creencias de eficacia y percepciones de control (actitudes y autoeficacia). Se incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea.

El tercer componente es el *afectivo-motivacional*, referido a las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de

éxito o fracaso a nivel académico. Si una atribución provoca una emoción, parece ser ésta el mayor determinante de este componente afectivo-motivacional.

Precisamente, estas atribuciones pueden ser diversas, pero mayormente las personas atribuyen los éxitos y fracasos a una de las siguientes causas: capacidad, esfuerzo, dificultad/facilidad de la tarea, o suerte. A su vez, estas pueden analizarse desde tres dimensiones diferentes: *lugar*, si son internas o externas, si dependen o no de la persona; *controlabilidad*, lo que indica si la causa es controlable por el individuo o no; y *estabilidad*, es decir, el análisis de si son estables o inestables.

Finalmente, un cuarto determinante de la motivación para el ámbito educativo, apuntado adicionalmente por DeCaso-Fuertes y García-Sánchez (2006), hace referencia a los *niveles de exigencia o estándares de realización*. Este componente consiste en la evaluación de la realización de la tarea mediante la comparación de ésta con estándares de excelencia.

Así, según estos mismos autores, a medida que un alumno crece se le van exigiendo mayores niveles de realización, que pueden ser requeridos por la escuela, familia y sociedad. De este modo, cuando la tarea realizada se aproxima a los ideales exigidos por su entorno aumentará la motivación de logro hacia las mismas.

Por tanto, en dependencia de las particularidades y exigencias del contexto en que está inmerso el estudiante, según Anaya-Durand y Anaya-Huertas (2010), la motivación puede funcionar como estímulo para el desarrollo de las cualidades y capacidades propias del individuo. Sin embargo, la desmotivación puede llevar a situaciones que perjudican al mismo individuo (Clayton, Blumberg, y Auld, 2009).

De igual manera, en ocasiones sucede que no todas las personas se muestran motivadas de la misma forma. En este sentido, algunos autores (Caterro, 2009; Monereo y

Pozo, 2003) hacen referencia a que existen básicamente dos tipos de orientaciones motivacionales: una que tiene que ver con cuestiones externas al sujeto (motivación extrínseca), y otra más relacionada a los aspectos internos de quien aprende (motivación intrínseca).

Habitualmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca. La primera es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto, depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otro lado, la motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno (Pintrich y Schunk, 2006).

En este sentido, Paoloni (2011) señala que a pesar de la diferenciación teórica entre estos tipos de orientaciones, ambas formas de motivación no se oponen, sino que en la realidad tienden a combinarse y están vinculadas a un momento y contexto. Así también lo afirma De la Fuente (2004), quien resalta el carácter combinado e interactivo en la utilización de los dos tipos para alcanzar las metas.

En esta misma línea, según Usán y Salavera (2018) se reconoce actualmente como otro tipo de orientación motivacional, la *amotivación*, que resulta un estado de falta de motivación en la realización de la tarea. Implica una escasa valoración de ella, ausencia de control en la conducta o, incluso, percepción de incompetencia e ineficacia para llevarla a cabo de manera satisfactoria.

En síntesis, la motivación se presenta como un constructo imprescindible para la práctica educativa. La misma influye sobre la eficiencia en la asimilación de los

conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades, en la formación del carácter, la moral, la orientación y desarrollo integral de los estudiantes (Alemán y otros, 2018).

Autores como Moreira y otros (2013) aseguran que no hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor con pasión por su disciplina, y buenas herramientas para enseñarla. Los docentes, como parte primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan conocer el nivel de motivación de sus estudiantes. Así podrán intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva de los educandos, en la creación de valores profesionales y morales indispensables para el desarrollo de su profesión y para convertirse en ciudadanos integrales (Alemán y otros, 2018).

Sin embargo, la motivación que puede cultivar el docente como facilitador, será efectiva si está asociada al interés de los alumnos. Esto se produce cuando estos toman conciencia del motivo y de la necesidad de aprender (Alemán y otros, 2018). Así mismo, existen una serie de variables contextuales que influyen de manera directa en el interés y motivación del alumnado como son: los contenidos y el modo de presentarlos, las tareas a realizar y el modo en que esta se plantea, la organización de la actividad, la interacción con los compañeros, los recursos, los mensajes del profesor, los resultados obtenidos por el alumno, o los criterios usados en la evaluación (DeCaso, 2014).

Desde esta perspectiva, también se destaca la influencia de otros elementos en la motivación como los factores individuales y las características de la etapa del desarrollo de los estudiantes. Precisamente, etapas como la adolescencia presentan particularidades psicológicas que podrían mediar en su motivación de manera diferente a otros períodos del desarrollo, sumado al carácter obligatorio de la enseñanza. Partiendo de la importancia de motivar al estudiante, se torna imprescindible considerar que los adolescentes aprenden a

ser autónomos e independientes, y además es necesario que aviven su interés por formarse, por ello es fundamental considerar la motivación como una de las finalidades básicas para su educación (Domínguez y Pino-Ajuste, 2014). De igual manera, la adolescencia también requiere de la estimulación de la creatividad en el proceso educativo para lograr la formación integral del adolescente; en tanto constituye una etapa de múltiples cambios psicofisiológicos y de reajuste a la nueva realidad en que se inserta el mismo.

1.3 Creatividad y motivación: una mirada en la adolescencia

La adolescencia es una etapa de cambios y se caracteriza, fundamentalmente, por el crecimiento físico y desarrollo psicológico, siendo la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta. Esta transición debe considerarse un fenómeno biológico, cultural y social que impacta el resto de la vida de los seres humanos (Siguas y Aquije, 2019).

Este período del desarrollo varía según las diferentes posiciones científicas y psicológicas. Desde la postura de la Organización Mundial de la Salud (1986), la adolescencia es una etapa comprendida entre los 10-19 años de edad. La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 13 años. La adolescencia media es desde los 14-16 años y la tardía tiene lugar entre los 17-19 años.

En términos generales, la adolescencia se caracteriza por significativos cambios biológicos (desarrollo sexual, aparición del vello público, etc.), por una posición social intermedia entre el niño y el adulto en cuanto a estatus social. El adolescente continúa siendo un escolar y depende de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a las de los adultos (Vázquez, Mesa, y Denis, 2011).

De esta manera, la adolescencia se distingue a partir de los logros del desarrollo de la personalidad alcanzados en etapas anteriores, por la aparición del pensamiento conceptual- teórico y de un nuevo nivel de autoconciencia, así como por la intensa formación de la identidad personal. También, surge una autovaloración más estructurada, por la presencia de juicios y normas morales no sistematizadas, de ideales abstractos e intereses profesionales, aun cuando este último, no constituye un elemento central de la esfera motivacional (Vázquez y otros, 2011).

Precisamente, Piaget (1952) describe que cuando el adolescente se encuentra en el último período de desarrollo del estadio de las operaciones formales está en la fase de mayor complejidad del pensamiento porque luego de este estadio ya no hay operaciones lógicas más sofisticadas, determinando así el final del desarrollo cognitivo. De esta manera, él divide este período en dos etapas: una emergente que ocurre entre los 11 a 12 años y la otra de consolidación que se produce entre los 14 a 15 años.

Por lo anteriormente expresado, la adolescencia es un período de la vida donde la imaginación y la creatividad juegan un papel central. La aproximación a los objetos sociales y escolares requiere posicionamientos de cierta autonomía que enriquezcan subjetivamente los contenidos y saberes transmitidos (Dieguez, 2012) .

En este período, la adquisición de conocimientos estará ligada a la posibilidad de pensar críticamente, cuestionar y opinar. Para esto son necesarios procesos reflexivos e imaginativos que incorporen mayor espacio a la incertidumbre, lo disruptivo y la creación de sentido singular (Dieguez, 2012).

Teniendo en cuenta que la creatividad está vinculada, principalmente, al conjunto de conocimientos y experiencias aprendidas en el entorno social del individuo, Artola, Sánchez, Barraca, Ancillo, Mosteiro y otros (2011) señalan que en cada etapa del desarrollo

se manifiesta de manera diferente la creatividad. Los procesos creativos en los adolescentes y jóvenes se basan, fundamentalmente, en la originalidad e innovación.

Ciertamente, la estimulación de la creatividad en los adolescentes les permite afrontar su nueva realidad de forma productiva, puesto que esta capacidad ayuda significativamente a ordenar sus pensamientos y actuar de una forma más práctica. Por tanto, el sistema educativo que pretende el logro de la formación integral de los adolescentes y la formación de valores; debe fomentar el desarrollo de las potencialidades creadoras como la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la independencia, en esta etapa, para lograr la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En este sentido es necesario que la educación aborde el desarrollo del pensamiento creativo desde la niñez. De esta manera, se puede ayudar al adolescente a encontrar su vocación y a liberarse del miedo, de los tabúes, de los dogmatismos y convencionalismos para lograr un aprendizaje significativo y el éxito del proceso educativo (Fuentes y Torbay, 2004).

Para Klausmeier y Goodwin (1993), cuando se educa para fomentar la creatividad, es necesario que se brinden materiales instruccionales, que se fomente actitudes favorables como ser receptivo a nuevas ideas, aunque éstas no sean convencionales. El docente, debe alentar la expresión creativa y, sobre todo, debe existir al final un feedback, o retroalimentación, con el cual el estudiante podrá encontrar las debilidades o fortalezas de su solución. De igual manera, debe crear un clima libre en el que todos los miembros del grupo puedan expresarse, así como fomentar el interés y la motivación por el aprendizaje (Lazaro y Vivanco, 2020).

Precisamente, la motivación es inherente al aprendizaje y al éxito escolar, no se puede obviar el hecho que el adolescente en su proceso de desarrollo, atraviesa entre otros

cambios por estados emocionales que afectan su conducta y formas de afrontamiento ante situaciones que se presenten. Entre ello, se puede mencionar que la motivación hacia los procesos académicos presenta un declive en la adolescencia (Veiga, García, Reeve, Wentzel, y García, 2015).

La motivación y el éxito académico parecen devaluados por los compañeros y en relación negativa con el prestigio social de los estudiantes (Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013). Este descenso en la motivación parece relacionarse con los cambios que se observan en la influencia del grupo de iguales, que se incrementa significativamente durante la adolescencia, contrariamente a lo que ocurre con la influencia familiar (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagani, 2008; Li, Lynch, Kalvin, Liu, y Lerner, 2011; Ryan, 2001).

El estado psíquico del adolescente es fundamental en esta etapa y se manifiesta con necesidades básicas de independencia y autoafirmación, comunicación con sus coetáneos, conocimiento; manifestando al final de la etapa necesidades profesionales y búsqueda de pareja. De esta manera, sus motivaciones en general, son predominantemente extrínsecas, los intereses y aspiraciones se van consolidando paulatinamente, cobrando fuerza las intenciones, convicciones y acentuándose el esfuerzo volitivo y la autorregulación de sí, en la consecución de sus actos y actitudes cotidianas (González y González, 2004).

En la opinión de Domínguez (2003), los adolescentes en su actitud e interés ante el estudio presentan una diversidad que va desde una actitud responsable en la escuela y una marcada orientación hacia el estudio, en términos de motivación intrínseca, hasta la existencia de un desinterés marcado por estas cuestiones. Del mismo modo, se produce una tendencia a clasificar las asignaturas de acuerdo con los intereses propios, la calidad de su

enseñanza y según los intereses profesionales, que como tendencia son inestables en esta etapa.

Los adolescentes aún se sienten más atraídos por los aspectos externos de las asignaturas que por sus contenidos y mantienen hábitos típicos de la edad escolar, en cuanto a la forma pasiva de asimilar el material de estudio, aprendiéndolo de memoria, textualmente, sin lograr la comprensión del mismo en algunas ocasiones. A juicio de Domínguez (2003) esta característica se encuentra condicionada, en buena medida, por el carácter tradicional de la enseñanza y puede mantenerse aún en la juventud.

Así mismo, como expresan Otis, Grouzet, y Pelletier (2005) los estudiantes, al llegar a la adolescencia, presentan una mayor motivación extrínseca y una menor motivación intrínseca en relación con el proceso escolar. Estos dirigen su interés hacia metas de desempeño cuyo objetivo fundamental es la obtención de una calificación beneficiosa y satisfactoria y una menor preocupación por aquellos aspectos referidos al aprendizaje.

Por tanto, para Aguilar, Valdez, Gónzales, Rivera, Carrasco y otros (2015), la motivación intrínseca se debe incrementar cuando se generan sentimientos de competencia y autoeficacia, siendo necesario que los adolescentes experimenten la satisfacción de sus necesidades en éstos aspectos. De esta manera, Garrote, Garrote, y Jiménez (2016) consideran que los factores motivacionales más valorados en los adolescentes son el reto, la curiosidad y el dominio, siendo importantes motivadores intrínsecos.

Por otro lado González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2016) plantean que en la adolescencia existe una tendencia natural a que la motivación de logro descienda durante la vida escolar, lo que podría justificar que a estas edades sigan apareciendo dificultades académicas. En relación con lo anterior resulta relevante el autoconcepto y la autoeficacia

que posee el adolescente como activadores de la motivación, tanto en la adolescencia temprana como en la tardía (Veiga y otros, 2015).

Resulta incuestionable el papel de la motivación en el desarrollo y formación integral del adolescente. La motivación actúa como agente movilizador del comportamiento para la apropiación significativa del conocimiento en el ámbito educativo y favorece el desarrollo de la creatividad. Por esta razón, la adolescencia como etapa de cambio precisa de la estimulación de estos constructos, que asociados le permitirán ser productivos, más autónomos e innovadores para enfrentar las demandas del medio.

1.4 Un análisis de la relación entre creatividad y motivación

La relevancia de la motivación para la creatividad ha merecido un creciente reconocimiento en las últimas dos décadas. Destacadas publicaciones en el campo de la psicología dieron cuenta de la importancia de la motivación como elemento crítico afectando la creatividad (Collins y Amabile, 1999; Runco, 2005).

Por su parte, la motivación tiene su esencia a partir del comportamiento del hombre por alcanzar determinados objetivos, dado que el mismo no refleja pasivamente la realidad, sino que se involucra para transformarla. Estos objetivos de transformación de forma conscientes se forman en el marco de la actividad social concreta que desempeña el sujeto que se da en el proceso formativo (Mendoza y Leyva, 2020).

Es por ello que, la motivación es lo que impulsa al individuo a actuar valorando la importancia y utilidad social de aprender a problematizar la realidad adecuadamente, a generar ideas novedosas y a actuar de manera creativa. Por tanto, se infiere que para lograrla se hace necesario despertar el interés por el conocimiento, por su proceso y por la realización independiente de la búsqueda, aspecto que permite el desarrollo de la creatividad (Mendoza y Leyva, 2020).

En este sentido, Gilbert (2011) considera que a través de la imaginación y empatía se logra interesar a los alumnos hacia el aprendizaje. De ahí que los educadores tienen que incentivar a los educandos y hacer que ellos conozcan lo que la enseñanza puede ofrecerles en su desarrollo personal.

Para este autor, cuando se conoce las particularidades de un alumno, se puede utilizar la motivación que posee de forma natural y adaptarla con la creatividad en beneficio del proceso de enseñanza- aprendizaje. Asumiéndose la creatividad como una palabra clave a la hora de intervenir sobre la motivación de los alumnos.

Así mismo, Cárdenas y otros (2019) señalan que con la motivación de los estudiantes se puede desarrollar el pensamiento divergente, permitiéndoles mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y siendo un estímulo generador de ideas creativas en cada educando. No obstante, también, reconocen que por medio de este tipo de pensamiento se puede lograr despertar el ingenio, la motivación y la libertad de expresión en los mismos.

Precisamente, la creatividad tiene como esencia encontrar nuevas combinaciones y respuestas originales partiendo de informaciones ya conocidas. Teniendo en cuenta, según Mendoza y Leyva (2020) que esta puede considerarse como:

- La manifestación de la expresión de equilibrio de la estructura cognoscitiva del ser humano con el medio.
- La capacidad de desarrollar el pensamiento abstracto.
- La capacidad de análisis y construcción mental de relaciones de pensamiento.
- La capacidad de adaptación, equilibrio y empleo eficaz del pensamiento creativo cuando es un acto autónomo, original y significativo.

Sin embargo, se hace necesario precisar que la creatividad no se encuentra solo en la mente de los sujetos, ni depende exclusivamente de factores cognitivos, sino que también involucra los factores afectivo-emocionales. De ahí que la motivación y otros factores como los sentimientos, emociones, percepciones, interacciones sociales, contextos particulares, etc., son fundamentales en las posibilidades de desplegar la creatividad en diversas situaciones (Rodrigo, García, y Rodrigo, 2014).

De esta manera, tanto en el desarrollo de la creatividad como en la motivación se enfatiza la necesidad de la unidad de los procesos afectivos - cognitivos, ambos factores son de igual valor para el acto de creación y la motivación del hombre. No obstante, el carácter sociohistórico de estos constructos, no sólo dependen de factores internos del hombre, sino que además dependen de las condiciones socioeconómicas del momento histórico que le toque vivir al ser humano (Mendoza y Leyva, 2020).

Según Amabile (1996), la creatividad implica la interfaz de la motivación con un área específica de conocimiento. Por lo tanto, las personas creativas funcionarían en nombre de su motivación intrínseca, considerando esto como un componente clave para influir en la capacidad de un individuo en la expresión de sus talentos.

Precisamente, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca se han relacionado con la creatividad y se han estudiado la influencia tanto de una como la otra, en el proceso creativo. Sternberg y Lubart (1997) consideran que, para ser realmente creativo, es necesario estar motivado, ya sea que existan metas extrínsecas, como el poder, el dinero o la fama, etc.; o intrínsecas como el desafío personal o la expresión de sí mismo. En su opinión los innovadores deben ser enérgicos, productivos y estar motivados por metas.

No obstante, para Amabile (1996) la motivación intrínseca es una buena guía de la creatividad, pero la motivación extrínseca más bien puede perjudicarla, principalmente si es

algo que se le ha impuesto a una persona. De manera similar, Sternberg y Lubart (1997) indican que la motivación intrínseca es considerada muy valiosa para la creatividad, ya que hace que las personas, de forma consciente e intencional, se centren en una labor que realizan, no porque se les ordena, sino porque realmente la desean hacer. Sin embargo, indican que la motivación extrínseca puede ser una herramienta peligrosa, ya que puede limitar la creatividad.

Para Amabile (1996) aunque la motivación extrínseca, en ausencia de la intrínseca, puede minar la creatividad, la combinación de ambas logra intensificar la creatividad. Precisamente, Sternberg y Lubart (1997) apoyan esta posición, planteando que las personas creativas pueden hacer lo que les gusta (motivación intrínseca) y, al mismo tiempo, logran ser recompensadas (motivación extrínseca) por desarrollar su creatividad.

En síntesis, estos investigadores plantean claramente la necesidad de incentivar más la motivación intrínseca; pero buscando también resultados positivos mediante la motivación extrínseca. La motivación intrínseca requiere de un proceso y del estímulo de esa fuerza interior para asumir con persistencia las tareas creativas. La motivación extrínseca se debe manejar con cuidado, porque podría resultar insuficiente para cumplir con las metas propuestas, así que lo que se propone es contar con una combinación que permita un buen desarrollo creativo.

Lógicamente, para optimizar la motivación de los alumnos, al igual que ocurre con la creatividad, se debe encontrar las técnicas y estrategias adecuadas para fomentar el valor que le dan al aprendizaje. Por esta razón, se tiene en cuenta las creencias, expectativas, intereses, la innovación, idoneidad, flexibilidad del proceso, etc., así como otras variables psicológicas y socioambientales que influyen.

1.6 Revisión de la literatura: una aproximación a la revisión narrativa

El avance constante del conocimiento y la creciente producción científica exigen a los investigadores herramientas que les permitan mantenerse actualizados. Frente a esta situación, la realización de revisiones de literatura posibilita la comprensión sobre determinada área y tema, además de mostrar lagunas de conocimiento que aún necesitan ser exploradas (Vestena y Díaz-Medina, 2018).

La revisión de la literatura es definida como un estudio detallado, selectivo y, a veces, crítico que tiene como objetivo examinar lo que se ha publicado. La misma posee diferentes modalidades, dentro de las cuales se encuentra la revisión narrativa (Vestena y Díaz-Medina, 2018).

Precisamente, las revisiones narrativas se constituyen como una parte esencial para la ciencia y cualquier disciplina. Su objetivo es identificar, analizar, valorar e interpretar el cuerpo de conocimientos sobre un tema específico. Siguiendo un enfoque y profundidad de la revisión en función del contexto para el que se realice (Fortich, 2013).

Las revisiones sistemáticas pueden cubrir una amplia gama de temas con diversos niveles de exhaustividad. Esta categoría de revisiones es tan amplia que es difícil identificar un gran número de características comunes (Salinas, 2020). Sin embargo, la característica común en la revisión narrativa es que se revisa la literatura publicada, y ello implica que los materiales incluidos poseen cierto grado de permanencia. Ocasionalmente este proceso puede haber sido realizado por pares (dos autores de forma independiente realizan la revisión, y después ponen en común sus conclusiones, realizando un proceso de contrastación), aunque no siempre es una condición imprescindible (Guirao, 2015).

La revisión narrativa hoy en día suele ser de mirada amplia, pero el sustento científico entregado es variable y dependerá del autor. También suele transmitir en mayor o menor grado, la experiencia de los autores, aunque no necesariamente tenga evidencia

sólida. Esto último puede ser un aporte novedoso, distinto y necesario de alguien con amplia experiencia en un tópico, pero también puede ser un sesgo, ya que traduce la visión de uno o varios autores que no necesariamente representa la conducta más habitual o científicamente respaldada (Salinas, 2020).

Para la realización de este tipo de revisiones se utilizan diversas fuentes y muy amplias (libros, enciclopedias, manuales, artículos conceptuales, de revisión o de investigación). Actualmente se considera que una revisión narrativa, metodológicamente, tendría al menos que contener un proceso claramente descrito que permita conocer cómo se ha realizado la búsqueda y se han localizado los documentos. Por tanto, existe un consenso común en el que se debe precisar cuáles fueron las bases de datos utilizadas, qué términos y descriptores se utilizaron, la fecha en que se lleva a cabo la búsqueda, la estrategia de búsqueda en que se explica cómo se combinaron los términos empleados, y el número de artículos que se hallaron (Guirao, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente abordado, a las revisiones narrativas se le señalan diversas críticas en las que se destaca que no posee un método previamente definido con criterios de selección y obtención de la información, lo que imposibilita la reproducción de los datos. Además no produce evidencia y respuestas cuantitativas; no plantea una pregunta de investigación específica; y la selección de los estudios y la interpretación de la información puede estar sujeta a la subjetividad de los autores (Fortich, 2013; Vestena y Díaz-Medina, 2018).

Sin embargo, es importante ir más allá de las limitaciones, por lo que se deben precisar sus principales potencialidades, puesto que es una estrategia que facilita la comprensión de un determinado tema, puesto que lo describe de forma amplia. Suele tener fundamentación teórica y/o de contexto; permite la inclusión de diferentes tipos de

información, considerando distintas fuentes; exige habilidades críticas y de reflexividad por parte del investigador (Vestena y Díaz-Medina, 2018).

Además, posibilita el aprendizaje mediante la definición y detalle de conceptos; obtiene estudios realizados previamente sobre el mismo tema. Se considera el proceso histórico y avances en el área de estudio; así como también, identifica y selecciona referenciales, métodos y técnicas para ser utilizados en futuras investigaciones (Vestena y Díaz-Medina, 2018).

Se trata, por lo tanto, de una revisión apropiada para fundamentar teóricamente artículos, disertaciones, tesis y trabajos de conclusión de cursos. Así mismo, posibilita la contextualización, problematización y visualización de propuestas, de nuevas perspectivas y/o el direccionamiento de un tema. Facilita a los profesionales, de determinados campos de educación permanente, la actualización y adquisición de conocimientos en un tiempo menor (Guirao, 2015).

Capítulo II: Marco Referencial Metodológico

2.1 Diseño metodológico

En el presente estudio se realizó una revisión narrativa de la literatura científica sobre la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes. Una revisión narrativa se define como un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema, que puede incluir un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura. Otros autores consideran que el artículo de revisión es considerado como un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto (Fortich, 2013).

Este tipo de estudios tiene una estructura más abierta y flexible, la cual no exige seguir un proceso estructurado y lineal. No obstante, en el presente estudio se presentan los criterios utilizados para la selección de los artículos, los principales pasos seguidos para la búsqueda de literatura, así como los antecedentes relevantes de los estudios seleccionados.

2.2 Criterios de elegibilidad

Los criterios de elegibilidad indican las características de los estudios que serán consultados a texto completo para su análisis.

Criterios de inclusión:

1. *Participantes:* adolescentes con edades entre 10 y 19 años de edad.
2. *Intervenciones:* basadas en aplicaciones de instrumentos de evaluación de las categorías creatividad y motivación.
3. *Resultados:* estudios que refieran resultados en función de la relación de las categorías motivación y creatividad, así como de sus facetas o dominios.
4. *Diseño de estudios:* se tomarán en consideración estudios originales y tesis online.

5. *Criterio temporal para la selección de estudios*: estudios publicados entre 2016 y 2021(últimos cinco años).
6. *Criterio lingüístico*: estudios publicados en idioma español e inglés.

Criterios de salida: efecto de solapamiento del mismo artículo en varias bases de datos o utilizando diferentes descriptores.

2.3 Fuentes de información

La búsqueda se realizó en los meses de agosto a septiembre del 2021, en las bases de datos: Google Académico, Dialnet y Scielo.

2.4 Búsqueda

Los descriptores empleados para la realización de la búsqueda en las bases de datos mencionadas fueron: creatividad (*creativity*) y motivación (*motivation*), pensamiento divergente (*divergent thinking*) y motivación (*motivation*). Todos ellos combinados con la categoría que designa a los participantes (*adolescentes/adolescent*).

2.5 Selección de los estudios

Los procedimientos de búsqueda se centraron primeramente en el título de los artículos, luego en las palabras clave, en el resumen y por último en los resultados. Se decidió incluir aquellas investigaciones que cumplieren los criterios de elegibilidad y que pasaran por los filtros, para su análisis a texto completo.

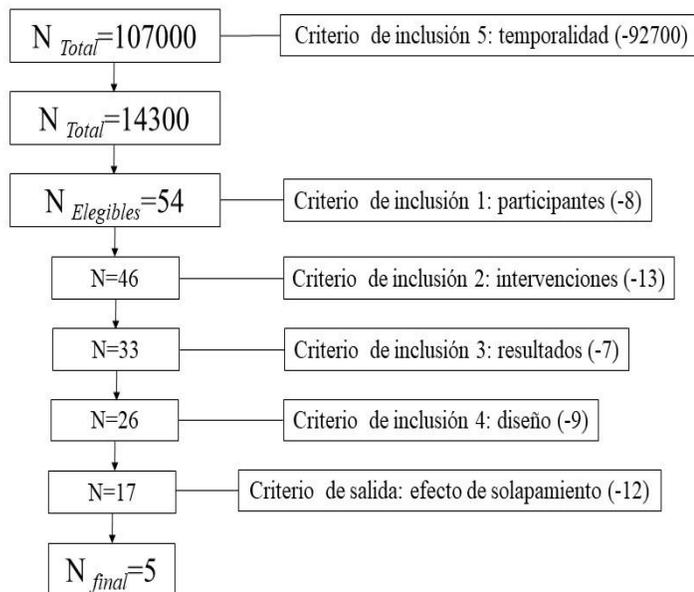


Figura 1: Diagrama de flujo: selección muestral

Nota: Elaboración de los autores

2.6 Proceso de extracción de datos

Se elaboró una lista de ítems para la extracción de los datos, la cual se basó en evidencia encontrada en revisiones narrativas previas. Se incorporaron datos que fueron considerados relevantes por los autores. Este análisis se puede ver en la tabla de análisis documental (Apéndice 1).

2.7 Lista de datos

- Título
- Año de publicación del estudio
- Muestra
- Diseño de estudio
- Objeto de estudio

- Particularidades de la relación entre la creatividad y la motivación
- Métodos e instrumentos de evaluación utilizados
- Resultados
- Medidas de resumen: análisis correlacionales entre las variables de estudios (o sus dominios o facetas)

2.8 Síntesis de resultados

La búsqueda inicial arrojó una piscina de citas (*pool citations*) de 107000. A partir de la aplicación del criterio de temporalidad permanecieron 14300. En el análisis preliminar de títulos y palabras claves se determinó que 54 podían ser considerados como población de estudio, tras mostrar amplias posibilidades de ser elegibles. El resto fueron descartados por no cumplir con los criterios de elegibilidad establecidos como la pertenencia a la etapa del desarrollo definida, no corresponder con el criterio de intervenciones, por no explorar la relación entre las categorías creatividad y motivación, así como de sus dominios o facetas y por no corresponder con el diseño de estudios. Luego de aplicados los criterios de selección, conformaron la muestra un total de cinco artículos. De ellos, cuatro corresponden a artículos de literatura científica y uno concierne a tesis online. Las revisiones de la literatura estuvieron centradas en las características de la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes, teniendo en cuenta los diferentes dominios y facetas que implican, dígame componentes de la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración) y facetas de la motivación (motivación extrínseca e intrínseca, trascendente, motivación de logro y de poder).

Capítulo III: Análisis y Discusión de Resultados

3.1 Características y resultados de los estudios

Desde el punto de vista demográfico, se encontró que la muestra utilizada osciló entre los 15 y los 18 años de edad aproximadamente, pertenecientes a los niveles de Secundaria Básica y Bachillerato. Fueron incluidos tanto hombres como mujeres, a excepción de un estudio que solo utilizó una muestra de género masculino (Mostafavi y otros, 2020). Los estudios que analizaron únicamente la relación entre la creatividad y la motivación fueron realizados en Colombia (León y otros, 2018), Perú (Bellido y Alza, 2020), e Israel (Bishara, 2016). Las investigaciones que correspondieron a la relación entre la creatividad y la motivación y otras variables asociadas, se llevaron a cabo en China (Hong, O'Neil, y Peng, 2016), e Irán (Mostafavi y otros, 2020).

3.1.1 Estudios centrados únicamente en la relación entre la creatividad y la motivación

León y otros (2018) analizaron si existía una relación estadísticamente significativa entre creatividad y motivación, así como si había diferencias entre estas variables en función del género. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes con edades entre los 15 y 18 años de una institución de Bogotá, Colombia. Para la evaluación se empleó la Escala de Motivaciones (EM1) (Álvarez, 2012) con la finalidad de conocer los niveles de motivación de logro y de poder; y la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) (Sánchez, 2006) para conocer la creatividad verbal, visomotora y aplicada.

El análisis descriptivo indicó niveles medios tanto de los tres niveles de creatividad analizados, verbal, visomotora y aplicada, como de motivación de logro. En cuanto a la relación entre las variables, los resultados mostraron que la creatividad verbal correlacionaba de forma positiva y significativa con la motivación de logro ($p=,408$) y de poder ($p=,403$).

Por último, respecto a las diferencias en las variables en función del género, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en la motivación de logro, siendo favorable en las mujeres con un mayor nivel de motivación. Se evidenció que no existen diferencias significativas en función del género en la motivación de poder, ni en la creatividad aplicada, verbal y visomotora.

Por otra parte, Bellido y Alza (2020) estudiaron la influencia de la motivación en la creatividad de 90 estudiantes pertenecientes a 4to y 5to año de secundaria de la I.E. San Juan de Miraflores, Perú. Se analizaron varias facetas de la motivación como motivación intrínseca, extrínseca y trascendente. La creatividad fue medida según la fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración. Se utilizaron como instrumentos el cuestionario de la variable motivación, y el cuestionario de la variable creatividad: ambos creados *ad hoc* por los autores de la investigación.

El análisis descriptivo de la motivación arrojó que la mayoría de los estudiantes presentaron una motivación con un nivel alto, de igual manera se evidenciaron altos niveles en su motivación intrínseca y trascendente. El 35.6 % de los estudiantes mostraron un nivel medio de los índices de motivación que poseían para la realización de sus actividades escolares, no obstante, presentaban una motivación trascendente alta. Se mostró un deseo de realizar las actividades asignadas fuertemente influenciado por una actitud de solidaridad hacia sus compañeros, mostrando su generosidad, tolerancia y apertura para escuchar sus opiniones y así lograr el bienestar común. La alta motivación trascendente indicó que los estudiantes se encontraron constantemente motivados para lograr sus metas y trabajar con sus pares.

Por otro lado, en la creatividad se observó que la percepción de los estudiantes era alta, al igual que dos de sus dimensiones (flexibilidad y elaboración) y en el resto de las

dimensiones la percepción fue media. Con respecto a la fluidez, se mostró que aún no habían desarrollado la habilidad de expresarse ante sus compañeros y maestros. La dimensión originalidad indicó que los estudiantes aún se encontraban en proceso de desarrollar trabajos novedosos. La flexibilidad mostró que eran capaces de adaptarse a las circunstancias que se les presentaban y brindar diversas alternativas de solución para las mismas. Para la dimensión elaboración, los estudiantes mostraron una percepción alta debido a que sus trabajos presentaron altos niveles de complejidad, minuciosidad e innovación.

Los resultados inferenciales indicaron que entre las variables motivación y creatividad existía una dependencia, señalado en la prueba de verosimilitud y la final de Chi cuadrado fue 23.025 donde el valor de $p=0.000 < 0.05$. El valor obtenido en el pseudo R cuadrado = 0.291, con lo cual los resultados obtenidos del valor de Nagelkerke demostraron que la variable independiente motivación incidía en un 29.1 % en la creatividad. La prueba de bondad de ajuste tuvo un valor mayor que 0,05; por tanto, se comprobó una influencia significativa de la variable motivación sobre la variable creatividad.

De este modo, los resultados mostraron que la dimensión intrínseca de la motivación influía de manera significativa en la creatividad, con un Chi cuadrado de 22.451. En cuanto a la variabilidad Nagelkerke determinada por el valor de R pseudo cuadrado = 0.285 explicó que la dimensión intrínseca de la motivación producía una variación del 28.5 % en la creatividad. La prueba de verosimilitud y la final de Chi cuadrado de 12.851 indicó la influencia significativa de la motivación intrínseca sobre la variable la creatividad.

Así mismo, se obtuvo la influencia de la dimensión extrínseca de la motivación sobre la creatividad, con un Chi cuadrado de 6.296. En consecuencia, la variabilidad de Nagelkerke determinada por el valor pseudo R cuadrado 0.087 explicó que la motivación extrínseca produce una variación del 8.7 % en la creatividad. Por otro lado, se demostró una influencia significativa de la dimensión trascendente de la motivación en la creatividad (resultado de Nagelkerke = 0.168), con un Chi cuadrado de 12.581.

Bishara (2016) investigó la capacidad de los estudiantes para abordar la solución de problemas matemáticos únicos en el dominio de series numéricas, verbales y formal, y su influencia en la motivación de estudiantes de secundaria básica con dificultades de aprendizaje en el sector árabe, Israel. Se empleó una muestra de 50 estudiantes de séptimo grado con discapacidades de aprendizaje que estudiaron junto con estudiantes regulares.

Los instrumentos empleados para la evaluación fueron la hoja de trabajo para resolver problemas desafiantes en matemáticas (Hakim y Gazit, 2011) que evaluaba cinco series numéricas (ni aritméticas ni geométricas, numérica, de letras, que combina formas geométricas con palabras), las series no habituales permitían analizar el pensamiento divergente teniendo en cuenta la fluidez, variedad y originalidad. También se utilizó para la evaluación el cuestionario Motivación para el aprendizaje del alumno (Roeser, Midgley, y Urdan, 1996).

Se obtuvo que existen diferencias en la solución de problemas matemáticos únicos entre series numéricas y no numéricas. Se encontró que el número de respuestas correctas en los problemas de series numéricas fue significativamente más alto que en comparación con la serie verbal, del mismo modo en la serie geométrica fue significativamente mayor que en la verbal. Sin embargo, no hubo diferencia entre las respuestas correctas de las series numéricas y las geométricas.

El pensamiento matemático se identificó con números y formas, mientras que el lenguaje que pertenecía a direcciones y preguntas, se percibió como un componente separado del problema. Por tanto, en el dominio de series, cuanto más habitual es la serie y más identificada con la matemática regular, mayor porcentaje de éxito genera. Por otro lado, cuanto menos habitual es, requerirá un pensamiento creativo que disminuirá el porcentaje de éxito.

Se encontró correlaciones positivas y significativas entre las calificaciones de las series y la calificación general de motivación para el aprendizaje, el rango de las correlaciones significativas fue 0.24-0.58. Así mismo, se encontraron correlaciones positivas entre los grados de la cinco series y las calificaciones de las tres subdivisiones de motivación para el aprendizaje: dominio de la tarea, oscilaron entre 0,23 y 0,40; evitación, 0,24-0,42; y aproximación, 0,24-0,45. Cabe mencionar que la correlación entre la serie cinco (formal) y la medida general de motivación para el aprendizaje ($r = 0.58$; $p < 0.001$) es significativamente mayor que la correlación entre la serie uno y la medida general de motivación para el aprendizaje ($r = 0,24$; $p < 0,05$). De ahí que se manifestaron correlaciones positivas significativas entre creatividad en soluciones a problemas matemáticos únicos y la motivación.

3.1.2 Estudios sobre la relación entre la creatividad y la motivación que relacionan con otras variables

Hong y otros (2016) examinaron los efectos de las instrucciones explícitas, la metacognición y la motivación intrínseca en la tarea creativa. La muestra estuvo conformada por 303 estudiantes chinos de décimo grado de una escuela secundaria en Guangzhou, capital de la provincia de Guangdong. Para la evaluación se utilizó el cuestionario de autoevaluación (SAQ): Tarea de historia (Hong, 2009) que midió la

motivación intrínseca (IM-desafío y IM-creativo) y metacognición (planificación y seguimiento) y la tarea de historia que permitió determinar el nivel de pensamiento creativo en fluidez, flexibilidad y originalidad. Las relaciones entre estas variables se probaron por separado para dos indicadores de desempeño creativo: fluidez / flexibilidad versus originalidad.

Los resultados mostraron correlaciones simples y coeficientes de regresión de IM-challenge y IM-creative con fluidez, flexibilidad y originalidad en las soluciones de tareas fueron negativos y positivos. La correlación entre fluidez y flexibilidad fue fuerte ($r = .74$), pero las correlaciones de originalidad con fluidez ($r = .29$) y la flexibilidad ($r = .21$) fueron débiles.

Se encontró una correlación no significativa entre los efectos directos del tipo de instrucción en la tarea sobre la metacognición de estado y de esta en el desempeño creativo en la tarea. La correlación entre la metacognición de estado y el desempeño creativo en la tarea no fue significativa. Las instrucciones explícitas se relacionaron positivamente con la originalidad de la tarea, pero no con la fluidez / flexibilidad de la tarea. Además, el tipo de instrucción no tenía relación con la metacognición del estado y la motivación intrínseca, ya sea para el tipo de trabajo desafiante o creativo.

Los dos indicadores de motivación intrínseca, IM-desafío y IM-creativo, revelaron participantes con una alta motivación intrínseca para el trabajo creativo puntuaron más alto en originalidad y fluidez / flexibilidad de la tarea, mientras que la motivación intrínseca para el trabajo desafiante tuvo un efecto inverso en la tarea creativa. De esta manera, para IM-creative tuvo un efecto positivo significativo del rendimiento creativo en la tarea para fluidez / flexibilidad ($\beta = .40$, $p < .0001$,) y para originalidad ($\beta = .47$, $p < .0001$), IM-

challenge mostró un efecto negativo significativo para fluidez / flexibilidad ($\beta = -.39$, $p < .0001$), y para originalidad ($\beta = -.40$, $p = .0001$).

Mostafavi y otros (2020) estudiaron el impacto de la motivación educativa y la autoaceptación en la creatividad de 361 estudiantes varones (entre 15 y 18 años) de múltiples escuelas secundarias de la ciudad de Saveh, Irán. Se aplicaron como instrumentos la Escala Ryff de Bienestar Psicológico (RSPWB-18)(Ryff y Keyes, 1995), el cuestionario de creatividad (Abedi, 2002) que mide cuatro componentes de la creatividad (fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración) y la Escala de Motivación y Afecto en el Aula (Harter, 1981) para identificar los componentes intrínsecos y extrínsecos de la motivación entre los estudiantes.

Se analizó a la motivación educativa y la autoaceptación como variables predictoras y la creatividad como variable de respuesta. La variable de motivación educativa osciló entre 24 y 94, mientras que este rango fue de 34 a 104 para la autoaceptación y de 90 a 220 para la creatividad. Se evidenció una correlación significativa y positiva ($r = 0.223$, $p = .013$) entre la motivación educativa y la creatividad de los estudiantes, mientras que no hubo una relación significativa entre la autoaceptación y la creatividad. Por tanto, la variable motivación educativa apareció como predictor.

El coeficiente de correlación (R) fue 0,34, lo que indicó que la motivación educativa tenía una relación de 0,34 con la variable creatividad ($p = .0001$). Esto significaba que la variable predictora podría predecir los cambios de puntuación en la variable creatividad. El coeficiente de determinación (R²) fue 0,1156 y significó un cambio de puntaje del 62 % en el puntaje de creatividad era predecible por el puntaje de motivación educativa. Con respecto al valor beta de 0,38, un aumento de la puntuación estándar de la motivación

educativa conducía a un aumento de la puntuación estándar de 0,38 en la puntuación de creatividad ($p = 0,0001$).

3.2 Limitaciones de los estudios

Las investigaciones en revisión se caracterizan por una gran diversidad cultural. Por tanto, elementos como las particularidades de la muestra, especificidades de las instituciones escolares (privadas, públicas) o del sistema educativo en general podrían afectar de manera diferente las variables objeto de estudio y complejizar la generalización de los resultados.

La generalización de los resultados podría hacerse con más estudios debido a particularidades de la muestra; puesto que la muestra con la que trabajaron Mostafavi y otros (2020) estuvo limitada solo a estudiantes varones de escuela secundaria. Así mismo el estudio de Bishara (2016) se realizó con una muestra de 50 adolescentes con dificultades del aprendizaje que estudiaban con educandos regulares. Por consiguiente, se manifiesta variaciones en las particularidades de la muestra que se deben tener en cuenta para un análisis general de los artículos.

En las investigaciones se emplearon diferentes instrumentos, incluyendo algunos creados *ad hoc* por los autores de la investigación, desde los cuales varían las unidades de análisis para concebir los dominios o facetas de la creatividad y la motivación. Debido a la complejidad conceptual y diferentes formas de medida de las variables que pueden condicionar los resultados y su potencia explicativa de la conducta, se requieren de análisis más profundos en su interpretación. De esta manera, el análisis de los resultados es puramente cuantitativo, lo cual limita la riqueza interpretativa y comprensión de la relación entre las variables, así como de sus particularidades en la etapa de la adolescencia. Además, en los estudios no fue posible una evaluación precisa de otros factores efectivos

en el comportamiento de las variables motivación y creatividad como el contexto familiar y social de los sujetos, aun cuando resulta esencial en la triangulación de los datos para prevención de sesgos investigativos.

3.3 Discusión

En la presente revisión narrativa se encontraron reportes de investigaciones, entre los años 2016-2021, sobre la relación entre la creatividad y la motivación en adolescentes. La figura 2 muestra las principales investigaciones que se incluyeron en la revisión, así como los instrumentos a los cuales se refiere cada uno de ellos.

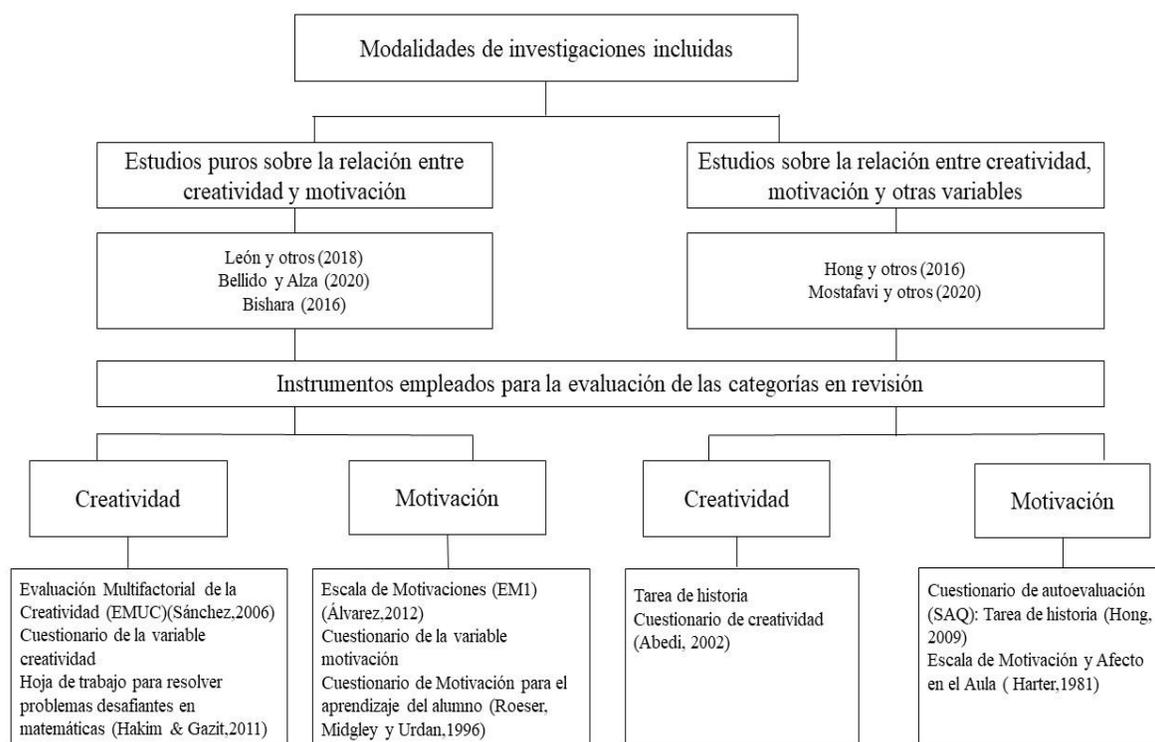


Figura II. Resumen de la evidencia

Nota: Elaboración personal

De las cinco investigaciones encontradas, tres de ellas incluyen intervenciones sobre la relación pura entre creatividad y motivación (Bellido y Alza, 2020; Bishara, 2016; León

y otros, 2018). Por consiguiente, las otras restantes estudiaron la relación sobre creatividad, motivación y otras variables (Hong y otros, 2016; Mostafavi y otros, 2020).

En la actualidad la creatividad encuentra pocos detractores en los contextos educativos, difícilmente se halla algún investigador o docente que sostenga que ésta no es uno de los propósitos de la educación. Del mismo modo, se ha incrementado el interés por el desarrollo de la motivación en el contexto educativo para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza -aprendizaje. Por consiguiente, en este ámbito se pudiera esperar una asociación entre las variables creatividad y motivación; afín se ha evidenciado la relación entre estas categorías en adolescentes.

Los estudios de Bellido y Alza (2020), Bishara (2016), Hong y otros (2016), León y otros (2018), Mostafavi y otros (2020) tras analizar la asociación entre creatividad y motivación en adolescentes hallaron correlaciones positivas y significativas entre estas variables. En correspondencia, se encontraron resultados similares en la investigación de Ramos y Reyes (2019), quienes evaluaron la relación que existe entre la motivación intrínseca con el pensamiento creativo en estudiantes de educación primaria, hallando una relación altamente significativa entre las variables de análisis.

Por otra parte, Besançon, Fenouillet, y Shankland (2015) en su estudio sobre la relación entre el entorno de aprendizaje y el desempeño creativo, así como sus correlaciones con la motivación y el bienestar, determinaron una relación significativa entre los diferentes tipos de motivación (desmotivación, motivación extrínseca e intrínseca) y la creatividad en adolescentes de una escuela alternativa Wardolf y otra tradicional. Del mismo modo, Fischer, Malycha, y Schafman (2019) en su análisis de los efectos positivos encontrados de la motivación intrínseca en el desempeño creativo e innovador, muestran que la motivación intrínseca tuvo un efecto significativo en el desempeño de la creatividad.

Los principales dominios y facetas manifiestos en la evaluación de la creatividad fueron creatividad verbal, originalidad, fluidez y flexibilidad. La variable motivación fue evaluada a través de facetas como la motivación de logro y de poder, motivación intrínseca, trascendente y la motivación extrínseca, encontrándose el mismo nivel de correlación (positiva y significativa) entre estas y las variables objeto de estudio, a excepción de la motivación extrínseca que mostró una influencia débil en la creatividad.

De manera similar, otros autores como Amabile (1996), Sternberg y Lubart (1997) afirman la influencia de la motivación extrínseca en el proceso creativo, pero enfatizan en que este tipo de motivación a diferencia de la intrínseca más bien puede perjudicar la creatividad, principalmente si se le ha impuesto al individuo. Por otro lado, Besançon y otros (2015) indicaron que existe una relación negativa entre la motivación extrínseca y la creatividad en los adolescentes, por tanto cuanto más fuerte es la motivación extrínseca menos creativos eran los adolescentes. Este hallazgo podría estar dado por factores como los métodos educativos y la pedagogía empleada, puesto que los patrones de correlación entre motivación y creatividad son diferentes según los métodos educativos en estudio. Aspectos pedagógicos como el uso de las notas a partir de recompensa o castigos, así como la no estimulación de las potencialidades individuales en el proceso de enseñanza podrían conducir a fortalecer la motivación extrínseca y, por tanto, a disminuir el potencial creativo en los estudiantes.

Las variables objeto de estudio no manifiestan diferencias significativas en función del género, solo existen diferencias en la motivación de logro que es favorable en las mujeres con un mayor nivel de motivación. Estos resultados, se corresponden con el estudio realizado por Alfonso-Benlliure y Valadez (2013), quienes analizaron la creatividad en función del género en estudiantes de educación primaria y hallaron que no existen

diferencias entre niños y niñas cuando la creatividad es medida de forma objetiva. Sin embargo, cuando la valoración fue subjetiva los compañeros atribuyeron mayor creatividad a los niños y los profesores a las niñas. Esta percepción puede estar dada por la mediación de los aspectos sociales como los estereotipos entorno a la desigualdad de género y las particularidades del tipo de escuela (privada o pública) teniendo en cuenta las diferencias en la interacción profesor-alumno y alumno-alumno en el aula.

La relación entre las categorías creatividad y motivación no se han evaluado solo de manera pura, se han incluido otras variables asociadas como la autoaceptación. Otro estudio realizado por Sefidi y Farzad (2012) abordaron la relación entre dimensiones de la creatividad y la autoaceptación en estudiantes universitarios de Ciencias Médicas.

Con respecto a otras variables que también han estado asociadas con los constructos objeto de revisión se encuentran las instrucciones explícitas y la metacognición. Otro estudio que aborda la asociación entre estas variables es el de Runco, Illies, y Reiter-Palmon (2005) quienes analizan el efecto de las instrucciones explícitas (conceptual simple y de procedimiento más explícita) en el desempeño creativo. Por otro lado, el estudio de Sanz-de-Acedo y Sanz-de-Acedo (2015) analizó la metacognición y su influencia en la predicción de la creatividad en una muestra de estudiantes universitarios, alcanzando resultados estadísticamente significativos.

Los resultados obtenidos orientan a replantearse la necesidad de modificar el paradigma tradicionalista de la educación actual. De acuerdo con González (2003) la creatividad es parte integrante del proceso educativo por lo que las instituciones no pueden satisfacerse siendo distribuidoras del saber y de la técnica. Se debe, por tanto, valorar la capacidad creativa de todos los estudiantes, así como tratar de introducirla en los programas escolares, en la organización y en la propia evaluación.

Conclusiones

La relación entre creatividad y motivación se caracterizó por un consenso en la comunidad científica al encontrar correlaciones positivas y significativas entre las variables objeto de estudio. El nivel de correlaciones se ha establecido a partir de relaciones puras entre los constructos, así como a través de asociaciones entre dominios y facetas establecidas. Además, se tuvo en cuenta otras variables asociadas en la relación entre las categorías objeto de análisis como autoaceptación, instrucciones explícitas y metacognición.

Los principales dominios y facetas asociados a la evaluación de la creatividad fueron creatividad verbal, originalidad, fluidez y flexibilidad. La variable motivación fue evaluada a través de facetas como la motivación de logro y de poder, motivación intrínseca, trascendente y la motivación extrínseca, encontrándose el mismo nivel de relación significativa entre estas y las variables, a excepción de la motivación extrínseca.

En cuanto al comportamiento de las variables objeto de estudio en función del género no existen diferencias significativas, solo existen diferencias en la motivación de logro que es favorable en las mujeres.

Los niveles educativos donde se realizó el análisis de la relación fueron enseñanza secundaria y bachillerato. También se ha trabajado vinculada a distintas asignaturas dentro del currículo como Historia General y Matemáticas.

Recomendaciones

Ampliar la muestra de investigaciones a considerar a través del aumento de la temporalidad de los estudios, la inclusión más diversa de bases de datos, en la búsqueda de literatura científica y el empleo de otros descriptores como pensamiento creativo y motivación en la adolescencia.

Profundizar en el comportamiento de las variables estudiadas a través de comparaciones en varias etapas del desarrollo.

Guiar revisiones sistemáticas o narrativas de la literatura científica donde se analicen estas categorías a través de una búsqueda de artículos originales y descriptivos en población adolescente, de forma, que se describa el comportamiento de cada una de estas variables por separado. A su vez explorar la relación de estas categorías ancladas a diferentes carreras o materias de manera que permita realizar matrices de datos que comparen el comportamiento de las variables en las mismas.

Realizar estudios en Cuba que evalúen la relación entre la creatividad y la motivación en población adolescente, de manera que se puedan obtener resultados acerca del estudio de estas categorías en el ámbito cubano actuales.

Estudiar la relación entre creatividad y rendimiento académico en la adolescencia y su vínculo con otras variables propias del proceso enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Abedi, J. (2002). A latent-variable modeling approach to assessing reliability and validity of a creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 14(2), 267-276. doi:10.1207/S15326934CRJ1402_12
- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., Gónzales, N. I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A., y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800010>
- Alemán, B., Navarro, O. L., Suárez, R. M., Izquierdo, Y., y Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanzaaprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista médica electrónica*, 40(4), 1257-1270. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci-_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tIng=es.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?scrip=sci-_arttext&pid=S1684-18242018000400032&lng=es&tIng=es
- Alfonso-Benlliure, V., y Valadez, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(1), 41-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033028005>.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033028005>
- Álvarez, L. Y. (2012). Escala de motivación adolescentes (EM1) basada en el modelo motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7(1), 128-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258006>.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258006>
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. doi:10.1037/0022-3514.45.2.357
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity* Nueva Jersey: Westview Press.
- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>.
<https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Artola, T., Sánchez, N., Barraca, J., Ancillo, I., Mosteiro, P., y Poveda, B. (2011). Cambios en el pensamiento divergente a lo largo del ciclo vital: ¿Son los niños y adolescentes más creativos que los adultos? *Prolepsis*(8), 41-55. Recuperado de <https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/243>.
<https://digiuv.villanueva.edu/handle/20.500.12766/243>
- Bellido, J. D., y Alza, S. D. P. (2020). *Influencia de la motivación en la creatividad de estudiantes de secundaria de la I.E. San Juan, San Juan de Miraflores, 2020*. (Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Psicología Educativa), Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60685>
- Bernal, M., Flórez, E., Salazar, D., y Menjura, M. I. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de aranzazu (caldas) adscrita al programa ondas de colciencias*.

- (Tesis para optar por el título de Maestría en Educación y Desarrollo Humano), Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2528>
- Besançon, M., Fenouillet, F., y Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178-184. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.029
- Bishara, S. (2016). Creativity in unique problem-solving in mathematics and its influence on motivation for learning. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. doi:10.1080/2331186X.2016.1202604
- Botero, A., Alarcón, D. I., Palomino, D. M., y Jiménez, Á. M. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales, una educación de calidad. *Poiésis*(33), 85-103. doi:<https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Cárdenas, P. M., Medina, J. A., y Huayamave, P. E. (2019). *Pensamiento divergente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Guía metodológica*. (Tesis para optar por el título de Licenciatura), Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/42078>
- Caterro, M. (2009). *Comprensión y Motivación. Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 2-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>
- Cheme, A. G., Dominguez, Z. N., y Lalama, A. R. (2019). *Pensamiento divergente en el desarrollo cognitivo. Guía didáctica*. (Tesis para optar por el título Licenciatura), Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41041>
- Clayton, K., Blumberg, F., y Auld, D. P. (2009). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x
- Collins, M. A., y Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Cuadros, J., Valencia, J., y Valencia, A. (2008). Creatividad: concepciones, estrategias y su estimulación en entornos educativos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153. doi:10.18359/reds.761
- Curione, K., y Huertas, J. A. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. In A. Vásquez (Ed.), *Manual de Introducción a la psicología cognitiva*. Montevideo: UCUR.
- DeBono, E. (1999). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós Plural.
- DeCaso-Fuertes, A. M., y García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477- 492. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a03.pdf>. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a03.pdf>
- DeCaso, A. M. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 6(1), 213-220. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.736
- DeCaso, A. M., Marbán, J. M., Álvarez, M. L., García, J. N., Navarro, J. I., Martín, C., y Martín, L. J. (2010). Motivación y educación. In J. I. Navarro y C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- DelaTorre, S. (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona.
- DeLaTorre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

- Díaz, C. D., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2016). Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica: Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC. *Revista Academia y Virtualidad*, 9(2), 41-58. doi:10.18359/ravi.1891
- Dieguez, A. (2012). *Simbolización en la adolescencia. Creatividad e imaginación*. Conferencia presentada en IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/442>
- Domínguez, J., y Pino-Ajuste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 349-358. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380
- Domínguez, L. (2003). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Elisondo, R. C., y Donolo, D. S. (2013). La lámpara maravillosa y la creatividad: experiencias en la biblioteca. *Creatividad y Sociedad*, 21, 1-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786032>. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786032>
- Espinales, L. K., y Medina, R. H. (2020). *Motivación escolar y pensamiento creativo en estudiante de educación básica de una Unidad Educativa de Guayaquil*. (Tesis para optar por el título de maestría en Psicología Educativa), Universidad César Vallejo, Piura-Perú. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50893>
- Espíndola, J. (1996). *Creatividad. Estrategias y Técnicas*. México D.F.: Alambra mexicana.
- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. Recuperado de https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf
- Fischer, C., Malycha, C., y Schafman, E. (2019). The Influence of Intrinsic Motivation and Synergistic Extrinsic Motivators on Creativity and Innovation. *Frontiers in psychology*, 10(137). doi:10.3389/fpsyg.2019.00137
- Fortich, N. (2013). ¿Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y salud*, 5(1), 1-4. doi:10.22519/21455333.372
- Fuente, J. D. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. *Escritos de psicología*, 2(1), 35-62. doi:10.25115/ejrep.3.121
- Fuentes, C. R., y Torbay, Á. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora sociopersonal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660709>. <http://hdl.handle.net/10486/660709>
- Garcés, S., Pocinho, M., Nevés, S., y Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15(2), 169-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335047428006.pdf>. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335047428006.pdf>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrote, D., Garrote, C., y Jiménez, S. (2016). Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(2), 31-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55144743002>. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55144743002>

- Gervilla, M. A. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, 31- 62. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-La-Creatividad-y-su-Evaluaci%C3%B3n.pdf>. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-La-Creatividad-y-su-Evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Gilbert, I. (2011). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós Educador.
- González-Valenzuela, M. J., y Martín-Ruiz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 32(2), 466-473. doi:10.6018/analesps.32.2.201561
- González, L. A., y González, D. J. (2004). *La motivación hacia el estudio. Fundamentos y metodología para su evaluación en Secundaria Básica*. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Universidad de La Habana, Cuba. Recuperado de <https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/1833>
- González, M. d. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* 9(7), 59-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/6955>. <http://hdl.handle.net/2183/6955>
- González, T. E., y García, E. (2014). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Referencia Pedagógica*, 2(2), 166-173. Recuperado de <https://rrp.cujae.edu.cu>. <https://rrp.cujae.edu.cu>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. doi:10.1037/h0063487
- Guirao, S. J. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Revista de Enfermería*, 9(2). doi:10.4321/S1988-348X2015000200002
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207003>. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207003>
- Hakim, G., y Gazit, E. (2011). The role of creativity in solving unique problems in series with students-Seventh compared mathematics teachers in elementary school, and students teachers to other fields of knowledge. *Strong Number*, 20, 40-48.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3). doi:10.1037/0012-1649.17.3.300
- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm17114.pdf>. <http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm17114.pdf>
- Hong, E. (2009). *Self Assessment Questionnaire: Homework* University of Nevada, Las Vegas: College of Education.
- Hong, E., O'Neil, H. F., y Peng, Y. (2016). Effects of Explicit Instructions, Metacognition, and Motivation on Creative Performance. *Creativity Research Journal*, 28(1), 33-45. doi:10.1080/10400419.2016.1125252
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social*, 64(1), 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jaquinet, M., Rivero, M. L., y Garnache, A. Z. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista médica electrónica*, 38(6), 910-915. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013&lng=es&nrm=iso.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013&lng=es&nrm=iso
- Klausmeier, H., y Goodwin, W. (1993). *Habilidades Humanas y Aprendizaje. Psicología Educativa*. México: Editorial Harla.
- Lazaro, K. J., y Vivanco, R. E. (2020). *La falta de desarrollo del pensamiento creativo disminuye las posibilidades de alcanzar éxito profesional en adolescentes del quinto de secundaria*. (Trabajo de Investigación para optar el Grado Académico de Bachiller en Arte y Diseño Empresarial), Universidad San Ignacio De Loyola, Lima-Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10888>
- León, M. A., Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2018). Creatividad, Motivación de Logro y Poder en Estudiantes Colombianos: Relación y Diferencias de Género. *Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación (RILME)*, 298-301. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/682799>. <http://hdl.handle.net/10486/682799>
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., y Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi:10.1177/0165025411402578
- Martí, J. J., y Martí, M. (2011). *Responsabilidad social comportamientos, los valores y de la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. (Tesis de doctorado), Universidad de Valencia Valencia-España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25394>
- Martínez, J. J., Vergel, M., y Zafra, S. L. (2015). *Comportamiento Juvenil y competencias prosociales*. Bogotá-Colombia: Grupo Editorial Ibañez.
- Mendoza, L. L., y Leyva, P. A. (2020). Creatividad y motivación: un reto actual en la formación de los profesionales para el desarrollo de la competencia. *Opuntia Brava*, 12(2), 284-294. Recuperado de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1032>. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1032>
- Menoyo, M. d. P. (2020). Educar la mirada científica del alumnado de secundaria en el marco de los objetivos del desarrollo sostenible, educar para una ciudadanía global en un momento de cambio educativo. *Modelling in Science Education and Learning*, 13(2), 21-42. doi:10.4995/msel.2020.13790
- Mitjans, A. (1991). La relación entre personalidad, creatividad y motivación. Implicaciones en la práctica educativa. *Revista Cubana de Psicología*, VIII(2-3), 117-125. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v8n2-3/05.pdf>. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v8n2-3/05.pdf>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Monreal, C. A. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Moreira, P., Dias, P., Machado, F., y Machado, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24(1), 117-125. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.016
- Mostafavi, H., Yoosefee, S., Seyyedi, S. A., Rahimi, M., y Heidari, M. (2020). The Impact of Educational Motivation and Selfacceptance on Creativity among High School Students. *Creativity Research Journal*, 32(4), 378-382. doi:10.1080/10400419.2020.1821561
- O'Shanahan, O., Mato, M. C., y Solana, E. (2015). *El Desarrollo de la Creatividad en la Expresión Plástica: Implicaciones en la Enseñanza y Aprendizaje del Proceso Artístico*. (Tesis para

- optar por el título de Doctorado), España. Recuperado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/24351/4/0738446_00000_0000.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Serie de informes técnicos 731: Grupo de estudio de Organización Mundial de la Salud acerca de los jóvenes y la salud para todos en el año 2000. La salud de los jóvenes un desafío para la sociedad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Otis, N., Grouzet, F., y Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. In A. Vogliotti, N. E. Mainero, y E. Medina (Eds.), *Estudios en Educación Superior*. Córdoba: Universitas.
- Perlaza, D. (2016). El Aula de Apoyo Escolar, un Espacio de Motivación para el Aprendizaje de los Escolares. *Hallazgos21*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/6/18>.
<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/6/18>
- Piaget, J. (1952). *The origins of Intelligence in Children* New York: W.W.Norton & Company.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel Ediciones.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Polanco, A. (2005). La motivación en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Quinto, W. Y., Tobar, D. A., y Bravo, O. M. (2019). *Motivación en el aprendizaje creativo. Guía didáctica*. (Tesis para optar por el título de Licenciado en Ciencias de la Educación), Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/41675>
- Ramos, E. L., y Reyes, I. (2019). *Motivación en estilos de aprendizaje y pensamiento creativo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno*. (Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación), Universidad Nacional de Educación Enrique Gúzman y Valle, Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4100>
- Rodrigo, L., García, F., y Rodrigo, I. (2014). Creatividad y nuevas tecnologías: Las claves de la cultura emprendedora. El papel de la universidad en la formación de intelectuales con espíritu emprendedor. *Revista científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 8(19), 23-37. doi:10.6035/2174-0992.2014.8.3
- Roeser, R., Midgley, C., y Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Romo, M. (2007). Psicología de la ciencia y la creatividad. *Creatividad y Sociedad*, 10, 7-31. Recuperado de https://pdfhoney.com/compress-pdf.html?queue_id=6182db3342187354058b459c. https://pdfhoney.com/compress-pdf.html?queue_id=6182db3342187354058b459c

- Runco, M. A. (2005). Motivation, competence, and creativity. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Runco, M. A., Illies, J. J., y Reiter-Palmon, R. (2005). Explicit instructions to be creative and original: A comparison of strategies and criteria as targets with three types of divergent thinking tests. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 15(1), 5-15. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-04061-001>. <https://psycnet.apa.org/record/2005-04061-001>
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135- 1150. doi:10.1111/1467-8624.00338
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Salinas, M. (2020). Sobre las revisiones sistemáticas y narrativas de la literatura en Medicina. *Revista Chilena de Enfermedades Respiratorias*, 36(1), 26-32. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482020000100026>
- Sánchez, J., y Poveda, J. (2010). *Estudio comparativo de empatía médica, sensibilidad emocional y características psicodemográficas entre estudiantes de Medicina y médicos especialistas profesores en Venezuela*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/4764>
- Sánchez, P. (2006). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Sanz-de-Acedo, M. L., y Sanz-de-Acedo, M. T. (2015). How creative potential is related to metacognition. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2). doi:10.19.89/ejep.v6i2.104
- Schnarch, A. (2016). *Emprendimiento exitoso como mejorar su proceso y gestión*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Sefidi, F., y Farzad, V. (2012). Validated measure of Ryff psychological well-being among students of Qazvin University of Medical Sciences (2009). *Journal of Qazvin University of Medical Sciences*, 16(1), 66-71. Recuperado de <https://journal.qums.ac.ir/article-1-1245-en.html>. <https://journal.qums.ac.ir/article-1-1245-en.html>
- Siguas, V. A., y Aquije, G. A. (2019). *Creatividad e inteligencia emocional en adolescentes*. (Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología), Universidad Autónoma de Ica, Chincha-Ica-Perú. Recuperado de <http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/handle/autonmadeica/508>
- Sternberg, R. (1985). *Más allá de IQ: una teoría triárquica de Inteligencia*. Cambridge-Massachusetts. USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona-España: Paidós.
- Torrance, E. (1970). *La enseñanza creativa*. Madrid - España: Santillana.
- Torrance, E. (1977). *Educación y capacidad creativa* Madrid: Ediciones Marova.
- Usán, P., y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. doi:10.15517/ap.v32i125.32123
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y González-Pumariaga, S. (2002). La motivación académica. In J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez, y A. Valle (Eds.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Vázquez, A. L., Mesa, B., y Denis, Y. (2011). *Proyecto de autodesarrollo para potenciar la creación literaria en un grupo de estudiantes del preuniversitario Eduardo R. Chibás en Placetas*. Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Santa Clara. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/5739>
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi:10.1387/RevPsicodidact.12671nc
- Velásquez, B. M., Remolina, N., y Calle, M. G. (2010). Creativity as a practice for total brain development. *Tabula Rasa*, 13, 321- 338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525014>.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525014>
- Vestena, J. G., y Díaz-Medina, B. A. (2018). Revisión Narrativa: elementos que la constituyen y sus potencialidades. *Journal of Nursing and Health*, 8(1). doi:10.15210/jonah.v8i1.13654
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Wolters, C. A., y Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instructionf: Theory, Research and Practice*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Apéndice

Tabla 1.
Análisis documental

Título	Autores	Base de Datos	Año	Tipo de artículo	Muestra	Instrumentos de evaluación/objetivo	Principales resultados
Influencia de la motivación en la creatividad de estudiantes de secundaria de la I.E. San Juan, San Juan de Miraflores	Janett Desiree Bellido-Bellido	Google académico	2020	Tesis de Maestría	90 estudiantes de 4to. y 5to. de secundaria de la I.E. San Juan, San Juan de Miraflores	Cuestionario de la variable motivación elaborado por los investigadores. Consta de 24 ítems y considera tres dimensiones: motivación intrínseca, extrínseca y trascendente Cuestionario de la variable creatividad elaborado por los investigadores. El cuestionario consta de 24 ítems y considera cuatro dimensiones: fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración.	Los resultados de la investigación se obtuvieron mediante regresiones logísticas ordinales determinando un Chi cuadrado de 23.025, p-valor de 0.000, el cual resultó menor a 0.05. Por lo tanto, se concluye que la variable independiente motivación ejerce una influencia significativa sobre la variable dependiente creatividad.
The Impact of	Hossein Mostafavi,	Google académico	2020	Artículo científico	361 estudiantes varones de	Escala Ryff de Bienestar	Los resultados indicaron una

Educational Motivation and Selfacceptance on Creativity among High School Students	Sadegh Yoosefee , Seyyed Ali Seyyedi , Maryam Rahimi & Morteza Heidari				secundaria. La edad de los participantes osciló entre los 15 y los 18 años.	Psicológico (RSPWB-18) (Ryff y Keyes, 1995) para evaluar el bienestar psicológico. Cuestionario de Creatividad (Abedi, 2002) para medir cuatro componentes de la creatividad (fluidez, originalidad, flexibilidad y elaboración). Escala de Motivación y Afecto en el Aula (Harter, 1981) para identificar los componentes intrínsecos y extrínsecos de la motivación entre los estudiantes.	relación significativa entre la motivación educativa de los estudiantes y su creatividad (P <.01), pero sin una relación significativa entre la autoaceptación y la creatividad. Según los resultados de este estudio, la creatividad de los estudiantes aumenta junto con su motivación educativa.
Creativity in unique problem-solving in mathematics and its influence on motivation for learning	Saied Bishara	Google académico	2016	Artículo científico	Se tomaron muestras al azar de cinco clases mixtas de secundaria de séptimo grado de	Hoja de trabajo para resolver problemas desafiantes en matemáticas (Hakim & Gazit, 2011) para evaluar el pensamiento	Los resultados manifestaron correlaciones positivas significativas entre creatividad en soluciones a

un gran número de escuelas secundarias. Cada uno incluyó aproximadamente a 10 estudiantes con discapacidades de aprendizaje que estudiaron junto con estudiantes regulares. Por tanto, la suma total de la muestra fue de unos 50 estudiantes de la población de la escuela secundaria básica en el sector árabe.

divergente (fluidez, variedad y originalidad). Cuestionario "Motivación para el aprendizaje del alumno"(Roeser y otros, 1996) para evaluar la motivación de los estudiantes.

problemas matemáticos únicos y motivación para aprender.

Effects of Explicit Instructions, Metacognition, and Motivation	Eunsook Hong, Harold F. O'Neil Jr. & Yun Peng	Google académico	2016	Artículo científico	303 estudiantes chinos de décimo grado.	Cuestionario de autoevaluación (SAQ): Tarea de historia (Hong, 2009) para medir la participación	Los resultados mostraron que las instrucciones explícitas orientadas a la originalidad se relacionaron positivamente con la
---	---	------------------	------	---------------------	---	--	---

on Creative
Performance

actividades metacognitivas (planificación y seguimiento) y motivación intrínseca (IM-desafío y IM-creativo). Tarea de historia que permitió determinar el nivel de pensamiento creativo en fluidez, flexibilidad y originalidad.

originalidad de la tarea, pero no con la fluidez / flexibilidad de la tarea. Los participantes con alta motivación intrínseca para el trabajo creativo obtuvieron una puntuación más alta en originalidad y fluidez / flexibilidad de la tarea, mientras que la motivación intrínseca para el trabajo desafiante tuvo un efecto inverso en la tarea creativa. Este estudio no respalda las afirmaciones teóricas sobre la relación entre instrucciones explícitas y actividades metacognitivas entre estas últimas y el desempeño creativo.

Creatividad, Motivación de Logro y Poder en Estudiantes Colombianos: Relación y Diferencias de Género	Mauricio Andrés León Chichaguy, Isabel Martínez-Álvarez, Fátima Llamas-Salguero, Verónica López-Fernández	Google académico	2018	Artículo científico	30 estudiantes colombianos con edades entre los 15 y 18 años.	Escala de Motivaciones EM1 (Álvarez, 2012) para conocer los niveles de motivación de logro y de poder. Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) (Sánchez, 2006), para conocer la creatividad verbal, visomotora y aplicada.	Los resultados muestran que la creatividad verbal es la única que correlaciona con la motivación de logro y de poder de forma directa. En relación a las diferencias en las variables en función del género, se han encontrado diferencias en la motivación de logro y han sido favorables al género femenino.
---	---	------------------	------	---------------------	---	---	--

Fuente: Elaboración personal

