



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA**  
**Y DE LA EDUCACIÓN**

Creatividad, Educación y Medios  
de Comunicación: un  
Estudio en Alumnos de Primaria

**D<sup>a</sup> Ángela Martín Bragado**  
2015





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Creatividad, educación y medios de comunicación: un  
estudio en alumnos de Primaria

**Ángela Martín Bragado**

2015



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



# Tesis Doctoral

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

---

**CREATIVIDAD, EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN:  
UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

---

UNIVERSIDAD DE MURCIA

DIRECTORA: Dra. Dña. Olivia López Martínez

---

Ángela Martín Bragado

Murcia, 2015





UNIVERSIDAD DE  
**MURCIA**

D<sup>a</sup>. Olivia López Martínez, Doctora de Universidad del Área de Psicología Educación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "CREATIVIDAD, EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE PRIMARIA", realizada por D<sup>a</sup>. Ángela Martín Bragado, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 26 de Octubre de 2015



A todos aquellos que se dedican a trabajar con y para los niños.

Y especialmente a Adriana y Valentina.



## AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a los colegios que me ayudaron desde los inicios del estudio: Colegio San Jorge, C.E.I.P. Nuestra Señora de las Lágrimas (a los que están y a los que me acompañaron en el camino), C.E.I.P. Vega del Segura y C.E.I.P. La Arboleda. Y a los que han colaborado recientemente, C.E.I.P. Maestro Sixto López Navarro. A todos los alumnos, profesores, maestros, docentes y padres que han colaborado en la recogida de información.

A la directora de esta investigación, por su "rescate", por su ayuda y por su tiempo. A Dña. Olivia López Martínez, fiel ejemplo de docente creativo, por su apoyo en momentos bastante sombríos, a la que agradezco de corazón todo lo que ha hecho por mí.

A mis padres y a mi hermana, mis grandes apoyos en la vida, que me han animado siempre a continuar pese a las dificultades. A mi marido, aunque le ha costado un poco comprender todo esto. Y, sobre todo, a mis niñas Adriana y Valentina, de las que no he podido disfrutar todo el tiempo que hubiera deseado a causa de este reto personal.

La presente tesis es fiel ejemplo de la colaboración desinteresada de muchas personas. Mis más sinceros agradecimientos a todos ellos, que han hecho posible su realización.



*“Tendrá que aprender a utilizar los ojos no sólo para ver sino también para mirar, los oídos no sólo para oír sino también para escuchar con atención, y las manos no sólo para coger sino también para palpar y sentir”*

(Landau, 1987)



## **RESUMEN**

Actualmente se da una creciente conciencia social de la creatividad, entendida como un bien educativo, social y cultural. Esta habilidad típica de la cognición humana está ligada a múltiples áreas, como la comunicativa.

El desarrollo que están teniendo las tecnologías y los medios de comunicación está suponiendo grandes cambios en las maneras de pensar y en las instituciones, como la educativa. Entre estas mejoras, la innovación parece ser uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta, donde la creatividad juega un papel muy importante tanto en la sociedad como en el contexto escolar y familiar.

Considerando que la creatividad es una de las principales capacidades que todo ser humano posee y un pilar básico del desarrollo de los individuos y los grupos, podemos concluir que debe ser estimulada en los diversos contextos: la docencia, la publicidad, la gestión y la investigación.

De esta manera, la incorporación de la enseñanza en medios y de la creatividad en las aulas representa la posibilidad de proporcionar al alumno las estrategias para enfrentarse a los retos de una manera diferente, algo que la sociedad reclama a la escuela como institución formadora de individuos. A su vez, los profesores debemos procurar la integración de la creatividad, fomentando la imaginación, el descubrimiento y la experimentación desde las distintas áreas educativas, orientando nuestra labor hacia el desarrollo personal del alumnado y la mejora profesional de la práctica educativa dentro de un contexto histórico social dirigido a la integración educativa.

La presente investigación pretende la observación directa de diferentes manifestaciones a nivel creativo debido a influencias tecnológicas y publicitarias en alumnos de Educación Primaria. Todo ello desde un enfoque cuantitativo consistente en recoger y analizar datos que respondan al objetivo de esta investigación y probar, gracias al uso de la estadística, que se establecen patrones creativos en los niños de Educación Primaria.



## **ABSTRACT**

Nowadays it is given an increasing social conscience of the creativity, understood as an educational, social and cultural good. This typical skill of the human cognition is tied to multiple areas, as the communicative one.

The development that the technologies and the mass media supposes big changes in the ways of thinking and in the institutions, as the educational one. Between these improvements, the innovation seems to be one of the most relevant aspects to bearing in mind, where the creativity plays a very important paper both in the company and in the school and familiar context.

Thinking that the creativity is one of the principal capacities that every human being possesses and a basic prop of the development of the individuals and the groups, we can conclude that it must be stimulated in the diverse contexts: the teaching, the advertising, the management and the investigation.

Hereby, the incorporation of the education in means and of the creativity in the classrooms it represents the possibility of providing the strategies to the pupil to face the challenges of a different way, something that the company claims to the school as forming institution of individuals. In turn, the teachers we must try the integration of the creativity, promoting the imagination, the discovery and the experimentation from the different educational areas, orientating our labor towards the personal development of the student body and the professional improvement of the educational practice inside a historical social context directed the educational integration.

The present investigation claims the direct observation of different manifestations to creative level due to technological and advertising influences in pupils of Primary Education. All this from a quantitative consistent approach in gathering and analyzing information that answer to the aim of this investigation and to try, thanks to the use of the statistics, which creative bosses establish in the children of Primary Education.



---

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b> .....	13
 <b>CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD: ASPECTOS GENERALES</b>	
1. INTRODUCCIÓN .....	18
2. CREATIVIDAD Y MULTIDISCIPLINARIEDAD .....	21
3. PERO, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CREATIVIDAD?.....	22
3.1. Tipos y grados de creatividad .....	26
4. VARIABLES RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD.....	28
4.1. Creatividad e inteligencia .....	28
4.2. Creatividad y personalidad .....	31
4.3. Creatividad y motivación.....	36
5. Y, ¿CÓMO EVALUAR LA CREATIVIDAD? .....	42
5.1. Herramientas de evaluación de aptitudes creativas.....	42
5.2. Test CREA de Corbalán et al. (2003): una medida de creatividad en educación.....	48
6. ¿SE PUEDE DESARROLLAR LA CREATIVIDAD? .....	50
6.1. Aprendizaje y desarrollo de la creatividad .....	50
6.2. Bloqueos de la creatividad.....	54
6.3. Creatividad en la nueva Ley de Educación.....	57
7. CONCLUSIONES .....	59

## **CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**

### **AUDIOVISUAL**

1. INTRODUCCIÓN .....	62
2. COMUNICACIÓN Y MEDIOS.....	63
2.1. Infancia y medios .....	66
3. CREATIVIDAD AUDIOVISUAL.....	69
4. EDUCACIÓN AUDIOVISUAL .....	71
4.1. Educación en medios .....	74
4.2. Educación emocional y medios.....	77
4.3. Televisión y educación .....	79
4.4. Videojuegos y educación.....	88
4.5. Nuevas tecnologías y educación .....	90
4.6. Medios y familia .....	92
4.7. Medios y escuela .....	93
5. CONCLUSIONES .....	99

## **CAPÍTULO 3. CREATIVIDAD PUBLICITARIA E INFANCIA**

1. INTRODUCCIÓN .....	102
2. COMUNICACIÓN PUBLICITARIA .....	102
3. PUBLICIDAD E INFANCIA.....	104
3.1. Legislación publicitaria y niños .....	107
3.2. Investigaciones sobre publicidad e infancia .....	112
3.3. Publicidad emocional: estrategias creativas .....	114
4. CREATIVIDAD PUBLICITARIA.....	118

---

4.1. Características creativas de la publicidad de juguetes.....	120
4.2. Factores de la influencia publicitaria.....	123
4.3. Nuevas formas creativas en publicidad .....	126
5. EDUCACIÓN PUBLICITARIA .....	128
5.1. Publicidad, educación y nuevas tecnologías.....	132
6. CONCLUSIONES .....	135

#### **CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO**

1. OBJETIVOS.....	138
2. MUESTRA.....	140
3. INSTRUMENTOS.....	141
4. PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS.....	143
5. RESULTADOS .....	144
6. DISCUSIÓN.....	163
7. CONCLUSIONES .....	169
8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	170

<b>LIMITACIONES .....</b>	<b>172</b>
---------------------------	------------

<b>DECÁLOGO PARA EL FOMENTO DE UNA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN DE MANERA CREATIVA.....</b>	<b>174</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------

<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>176</b>
-------------------------	------------

#### **ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y FIGURAS**

1. Cuadro 1 .....	23
2. Cuadro 2.....	140

3. Cuadro 3 .....	140
4. Cuadro 4 .....	140
5. Cuadro 5 .....	143
6. Tabla 1 .....	145
7. Figura 1 .....	145
8. Tabla 2 .....	146
9. Figura 2 .....	147
10. Tabla 3 .....	147
11. Figura 3 .....	148
12. Tabla 4 .....	150
13. Tabla 5 .....	151
14. Tabla 6 .....	152
15. Tabla 7 .....	153
16. Tabla 8 .....	154
17. Tabla 9 .....	155
18. Tabla 10 .....	156
19. Tabla 11 .....	157
20. Tabla 12 .....	158
21. Figura 4 .....	158
22. Tabla 13 .....	159
23. Figura 5 .....	160
24. Tabla 14 .....	160
25. Figura 6 .....	161
26. Tabla 15 .....	162

27. Tabla 16.....	162
28. Tabla 17.....	162
29. Tabla 18.....	163

**ANEXOS**

1. Anexo I: Cuerpo del cuestionario .....	199
2. Anexo II: Prueba CREA.....	201
3. Anexo III: Solicitudes .....	202



## **INTRODUCCIÓN GENERAL**



## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

El propósito e interés de esta investigación se centra en estudiar la influencia que ejercen los medios de comunicación y la publicidad sobre la creatividad del alumnado de Educación Primaria. ¿Son más o menos creativos los alumnos que usan más tiempo los medios tecnológicos? ¿Las nuevas tecnologías influyen más o menos en la creatividad del alumnado de Educación Primaria?

Es por tanto, que se observará el uso y consumo que hacen de los medios de masas y las preferencias publicitarias de la muestra, centrándonos en cómo estos factores y otros, como la edad o el género, afectan en la creatividad del individuo.

Las etapas por tanto desarrolladas son las siguientes:

1. Planteamiento del objeto de estudio.
2. Desarrollo de la teoría.
3. Definición de la variables y diseño del cuerpo del cuestionario.
4. Desarrollo de campo del experimento.
  - a. Selección de una muestra representativa de la población en función del objeto del estudio.
  - b. Información, tanto a la familia como a los centro de la investigación que se quiere llevar a cabo.
  - c. Tras el consentimiento. Proceso de recogida de datos realizando las dos pruebas elegidas.
5. Proceso de análisis y control de los datos.
6. Obtención de resultados.
7. Discusión de los resultados.
8. Construcción de las conclusiones.

El plan de trabajo de la presente investigación se organizó de la siguiente manera:

- Observar las relaciones entre las preferencias, uso y consumo de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos de Educación Primaria en función de las variables sociales género y edad.
- Verificar la influencia que ejercen los medios de comunicación y la publicidad en función de su género y edad.
- Verificar la variación de la creatividad en función del género y edad de los alumnos de Educación Primaria.
- Verificar cómo las estrategias adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad influyen en la creatividad de los alumnos de Educación Primaria.

A través de varios capítulos en los que se estructura el trabajo, se ha tratado de responder al objetivo planteado partiendo, tanto de las aportaciones e investigaciones en relación a la creatividad, como las realizadas en materia de comunicación y publicidad.

De esta manera, se ha estructurado el presente trabajo en dos partes, desarrolladas a lo largo de cuatro capítulos con el fin de llegar a los objetivos planteados. La primera parte o marco teórico, contiene tres capítulos. La segunda parte, conformada por un único capítulo que recoge el marco empírico.

El capítulo uno trata de ser una reflexión de los aspectos generales acerca del tema central de la investigación, la creatividad. Abarcaremos tanto el concepto como su carácter multidimensional. La creatividad como cualidad o como grado (en la que estarían Amabile, Taylor, Sternberg y Lubart), en función de las investigaciones. Se analizarán también las variables relacionadas con la creatividad, así como las herramientas de evaluación en materia creativa. Y finalmente, se procederá al estudio de los bloqueos a la creatividad y las formas de superarlos.

En el capítulo dos se analiza cómo los medios de comunicación y la educación audiovisual forman parte del entramado que influye en la educación del individuo. Cómo la creatividad, utilizada en el ámbito audiovisual, educa por encima de los valores

escolares y familiares. Y, por tanto, ejerce una variación en el comportamiento creativo de los alumnos. El que cada vez nos rodeen más modernas tecnologías de la comunicación obliga a reflexionar sobre su influencia en el ámbito escolar, al igual que en el familiar y social.

El capítulo tres pretende resumir cómo las formas de expresión y comunicación publicitaria, reproducen valores y modelos de vida, ejerciendo un importante efecto sobre los sujetos. Y, a pesar de la existencia de las regulaciones y mecanismos de protección, con sus prohibiciones y limitaciones, los menores siguen estando parcialmente desprotegidos ante estos mecanismos. Estos factores de influencia, con sus nuevas formas creativas, se ponen de manifiesto en el alumnado de Educación Primaria y, por consiguiente, influyen de forma encadenada en otros factores del individuo, como el creativo. Es por ello, que, desde el presente estudio, se anima a una educación en medios y publicidad, abordándola desde el potencial creativo.

Finalmente, el último capítulo, el número cuatro, partiendo de los objetivos generales concretados en un grupo de hipótesis, recoge la metodología utilizada en el presente trabajo para evaluar la creatividad en la muestra de estudiantes de Educación Primaria objeto de estudio. Se describen los instrumentos de recogida de información utilizados, se analizan los datos y resultados y se exponen la discusión y conclusiones extraídas de ello. Además, se añaden unas futuras líneas de investigación a este estudio.

Como conclusión se añade un decálogo para el fomento de una educación creativa, cuyo propósito es resumir diez recomendaciones que puedan servir de referencia tanto a educadores como a comunicadores que trabajen en el ámbito escolar que deseen fomentar la creatividad de los niños y otros como ellos.

En último lugar, se incluyen las referencias de los temas tratados en este trabajo.



**CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD:  
ASPECTOS GENERALES**



## CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD: ASPECTOS GENERALES

### 1. INTRODUCCIÓN

La creatividad ha sido considerada, durante mucho tiempo, un don perteneciente en algunas personalidades del arte. En la actualidad, es un fenómeno abarcado por todas las disciplinas humanas, pues es una herramienta de gran utilidad en el avance de todas ellas.

La creatividad está muy valorada en el discurso de artistas, publicistas, políticos, educadores y de la sociedad en general ya que se asocia con desarrollo y futuro, por lo que cualquier forma de actividad humana debe impregnarse del máximo potencial creativo posible. No existe campo o actividad humana en la que la creatividad no tenga algo que aportar (Almansa, 2007). Los retos a los que nos enfrentamos los docentes, como parte de la sociedad del futuro, como ciencia y como seres humanos en continuo desarrollo y crecimiento, requieren ciudadanos, educadores y personas creativas, y es desde esta triple perspectiva desde donde debemos empezar a crear nuestra aportación *personal y única*.

Hablaremos de *creatividad*, entendida como una facultad o habilidad para generar nuevas ideas, conceptos o asociaciones que producen soluciones originales. Como una "parte vital del funcionamiento de lo cognitivo" (Gardner, 1993), mediante la que se explican e interpretan conceptos abstractos a través del uso de habilidades, como por ejemplo la exploración, la curiosidad, el asombro, la inventiva y el entusiasmo. No es un rasgo simple, al ser un constructo multidimensional tiene que ver con la mente, la personalidad, los procesos cognitivos, el mundo afectivo y motivacional. La creatividad se asocia con nuevos descubrimientos, con aspectos innovadores, con la capacidad de ser sensible a los problemas, buscar soluciones y comunicar resultados (Navarro, 2008 y Torrance, 1976) y en palabras de Runko y Sakamoto (1999, p.62):

*“La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de diferentes maneras en una diversidad de campos”* (Krumm, Arán, y Bustos, 2014, p.1531).

La creatividad es una conducta humana compleja que parece estar influida por una serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas que hace que se manifieste de formas distintas en multitud de campos. Por tanto, su rasgo multidimensional abarca múltiples variables.

Se relaciona con lo novedoso, lo original, la innovación, el descubrimiento o la genialidad, entre muchas consideraciones. Para Simberg (1980) la creatividad es la capacidad de desarrollar resultados nuevos que respondan a las necesidades existentes, de una forma en la que no se había hecho con anterioridad, donde el centro de este proceso son las *ideas*. Y todo son ideas, de forma que nos medimos por ellas, especialmente si se convierten en acción (Crawford, 1980).

Sternberg (1997) considera la creatividad el futuro. Para él son la sucesión de ideas puestas en práctica. Ajustándose con la idea que tiene De la Torre (2006) sobre la creatividad como el potencial innovador o el bien social que impulsa los saltos culturales, tecnológicos, financieros, intelectuales y personales. Csikszentmihalyi (1998) también coincide en este mismo pensamiento, para él la creatividad es una fuente fundamental y el futuro está vinculado a la misma.

Tal y como lo expresa Esquivias (2004), el proceso creativo es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos, pues implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo. Tanto esta autora, como mucho otros, consideran que la creatividad ha existido siempre, pues es una habilidad del ser humano y, por tanto, vinculada a su propia naturaleza.

Guevara y Domínguez (2011), lo ven como el producto del uso sistemático de una metodología y de una planificación que no limiten la autonomía de creación. El proceso creativo requiere alcanzar las aptitudes que ayudan a superar los impedimentos externos como los obstáculos internos o psíquicos.

Para Corbalán y Limiñana (2010), la creatividad ha emergido imprevisiblemente en personas, épocas y contextos y, en ocasiones, en contra de lo esperable. La creatividad no

ha formado parte del currículo escolar y, muchos de los niños creativos, siguen encontrando problemas en su educación académica.

Para Pastor (2012), la creatividad ha pasado de ser un concepto asociado al mundo del arte o las empresas publicitarias a ser objetivo importante a desarrollar en el ámbito de la educación y a entenderse como una de las principales ventajas competitivas de una empresa.

Es cierto que, encontramos con facilidad información acerca de cómo desarrollar la creatividad en el aula, aunque de forma un tanto simple. Sería necesario ver esta característica humana como un elemento cotidiano en el aula, que interactúa enriqueciendo las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula (Marzano, 1997), como un hábito mental productivo.

A pesar de todo, ha surgido una parte importante de investigación en creatividad que gira en torno a estrategias y sus aplicaciones en el contexto académico (Torrance, 1977, 1980; Sternberg & Lubart, 1993; Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, 2003; Churba, 2005; Almansa y López, 2008) que consideran no solo los contenidos curriculares, sino los procesos y habilidades para promover el pensamiento divergente.

La creatividad requiere *tiempo*. Tiempo para explorar nuevas ideas, nuevas preguntas, nuevas soluciones. Tiempo de preparación, de incubación, de iluminación y de expresión. Los entornos y las instituciones (escolar, social y familiar) que no proporcionan ese espacio están perdiendo el potencial creativo que todos tenemos y perdiendo una de las formas más poderosas de progreso: las nuevas ideas.

Es, por todo ello, que en este capítulo hablaremos de la multidisciplinariedad de la creatividad, nos acercaremos a su definición, a los tipos y grados que pueden manifestarse. Además, veremos cómo se relaciona con otras variables, como la inteligencia, la personalidad y la motivación. Así como las herramientas que pueden usarse para evaluar aptitudes creativas e incluso qué bloqueos podemos encontrar a la misma.

## 2. CREATIVIDAD: CONSTRUCTO MULTIDISCIPLINAR

La creatividad es un constructo que incide directamente en el enriquecimiento y desarrollo de cualquier disciplina. Es un concepto heterogéneo que abarca variados campos del conocimiento, se puede considerar *multidisciplinar*. Tal y como entienden De la Torre y Violant (2006) la creatividad ha pasado de ser un atributo individual, a un bien social que impulsa saltos tecnológicos, culturales, financieros, intelectuales y personales. Y no es posible su abordaje desde una disciplina, es un concepto heterogéneo y complejo que necesita la investigación abordándolo desde múltiples perspectivas que van desde la psicología, la pedagogía, la publicidad, el deporte o la literatura, entre otros.

Es por tanto necesaria la investigación en creatividad abordada desde el apoyo interdisciplinar (De la Torre, 2001), desde el campo de la psicología, la pedagogía, La publicidad, el arte o la literatura. Esta característica es debida a que existen facetas de la conducta humana donde el rasgo definidor es la creatividad y se considera, por tanto, a todos los profesionales de estas disciplinas como creativos. Wehner, Csikszentmihalyi & Magyari-Beck (1991) estudiaron la relevancia en diferentes disciplinas en términos de creatividad y desde distintas perspectivas, observando cómo las unidisciplinares estaban incompletas en cuanto a la creatividad. En la actualidad, han surgido estudios que desarrollan posturas de confluencia con respecto a este tema (López Martínez, 2001).

También se considera la creatividad como un concepto *multidimensional*, siendo la realización creativa la representación de la interacción o confluencia entre distintas dimensiones que se influyen recíprocamente (Feldman, 1979). De hecho, tal y como expresa Esquivias (2004), la mayoría de los psicólogos consideran la creatividad como un factor multidimensional que implica la interacción o encadenamiento entre múltiples dimensiones. Estas teorías cobran importancia al proyectarse en escenarios educativos, pues consideran este proceso como clave del logro de aprendizajes fundamentales y trascendentes (llamados "significativos") para la formación de los estudiantes.

Los seres humanos no solo expresan la creatividad de distinta forma, sino que además, sus rasgos de personalidad y los factores situacionales influyen en la misma, haciendo que la expresión creativa sea diferente de una persona a otra. Son muchos los

autores que coinciden en que diferentes factores, rasgos y características personales, sociales, culturales y ambientales influyen en la creatividad (Williams, 1978; Perkins, 1981; Amabile, 1983; Simonton, 1984, 1990, 1999; Csikszentmihalyi, 1988, 1999; Simonton, 1984, 1990, 1999; Sternberg & Lubart, 1991, 1995; Collins & Amabile, 1999).

Tal y como expresan Treffinger & Selby (1993) la actualidad requiere que todos nuestros alumnos sean creativos, que sean capaces de transformar las condiciones existentes y sean capaces de generar ideas creativas. Sus pensamientos deberán ser capaces de desarrollar las cuatro características del pensamiento creativo: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración Torrance (1974).

Es por todo lo expuesto anteriormente que se considera importante la ampliación del campo de investigación de la creatividad al ámbito comunicativo y publicitario, abordando todo ello desde la perspectiva educativa, de forma que todas las disciplinas puedan beneficiarse mutuamente de las aportaciones obtenidas.

### **3. PERO, ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CREATIVIDAD?**

Derivada del término latino "creare", que significa crear, generar o producir, la creatividad ha estado continuamente asociada con la imaginación. Pero, tal y como expresa Bermúdez (2010), no ha sido hasta el siglo XX cuando se le ha admirado como una capacidad humana en lugar de un don divino. Es a partir de las aportaciones de Osborn (1960) que se admite la imaginación no como propiedad del artista, sino de la creatividad.

Existen multitud de definiciones para la creatividad:

Para Guilford (1959), primero en determinar los factores que intervienen en la creatividad, el pensamiento divergente es uno de los más importantes, pues permite que las ideas fluyan y es donde se halla la raíz de una forma original de resolver problemas. Torrance (1962) por su parte, también opinaba que la creatividad era un proceso de descubrimiento de problemas o lagunas de información, para formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar resultados. Para este autor, la fluidez (cantidad de

ideas), la flexibilidad (variedad de ideas), la elaboración (ideas añadidas) y la originalidad (unicidad e innovación) son factores que intervienen en el proceso creativo.

Para Boden (1994) el problema está en que existen múltiples definiciones operativas pero no una conceptual. Mitjans (1995) ha llegado incluso a identificar más de cuatrocientas acepciones.

Para Corbalán y Limiñana (2010) esta compleja competencia psicológica que tenemos todos los individuos más o menos desarrollada, ha establecido un veloz progreso en la especie, produciendo un cambio cultural que la hace reinventarse continuamente.

En el Cuadro 1 quedan recogidas otras definiciones del término creatividad.

Cuadro 1

*Autores y definiciones de creatividad*

Autor	Definición
<b>Weithermer (1945)</b>	“El pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales. Es la visión de verdad estructural, no fragmentada”.
<b>Guilford (1952)</b>	“La creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente”.
<b>Osborn (1953)</b>	“Aptitud para representar, prever y producir ideas. Conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”.
<b>Barron (1955)</b>	“Es una aptitud mental y una técnica del pensamiento”.
<b>Murray (1959)</b>	“Proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva”.
<b>Rogers (1959)</b>	“La creatividad es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gente o circunstancias de su vida”.

---

<b>Freud (1963)</b>	“La creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión”.
<b>Piaget (1964)</b>	“La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.
<b>Barron (1969)</b>	“La creatividad es la habilidad del ser humano de traer algo nuevo a su existencia”.
<b>Guilford (1971)</b>	“Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada, poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y relevancia de los resultados”.
<b>Torrance (1976)</b>	“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de resumir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.
<b>Mitjás (1995)</b>	“Creatividad es el proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo que cumple exigencias de una determinada situación social, proceso que, además tiene un carácter psicológico”.
<b>Csikszentmihalyi (1996)</b>	“La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”.
<b>Esquivias (1997)</b>	“La creatividad es un proceso mental complejo, el cual supone: actitudes, experiencias, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”.
<b>Rodríguez (1999)</b>	“La creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”.
<b>De la Torre (1999)</b>	“Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras”.
<b>Gardner (1999)</b>	“La creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. La vida de la mente se divide en diferentes regiones, que yo denomino ‘inteligencias’, como la matemática, el lenguaje o la música. Y una determinada

persona puede ser muy original e inventiva, incluso iconoclastícamente imaginativa, en una de esas áreas sin ser particularmente creativa en ninguna de las demás”.

**Romo (2006)**

“Una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor”.

---

Fuente: Esquivias 2001, p. 2-7.

Muchos de estos autores asocian en sus definiciones la creatividad a términos como novedad, libertad o invención. Para De la Torre (2006), los rasgos que mejor describen la creatividad tienen que ver con respecto a la *persona creativa, el proceso creativo, el medio y el producto creativo*.

Según las conclusiones a las que llegó Huidobro (2002) en su tesis doctoral "*Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*", la creatividad es la capacidad de descubrir formas nuevas, una combinación, una composición, una organización nueva, una fusión o adecuación de correlatos. Para ella, una definición de creatividad debe integrar los siguientes rasgos de personalidad: rasgos *intelectuales* (la razón y la imaginación, la fluidez y la concentración), rasgos *de personalidad* (el individualismo, la originalidad y el anticonvencionalismo) y rasgos *motivacionales* (la motivación intrínseca por la tarea y los intereses exploratorios y estéticos).

Según López Calichs (2007), la creatividad es una capacidad superior del pensamiento imprescindible para crear y promover la cultura, transformando el medio y al sujeto en sí mismo. Así, el aprendizaje creativo debe ser autónomo y personalizado, demostrar independencia y originalidad en el descubrimiento y o producción del conocimiento en correspondencia con una situación social dada, siendo el resultado de un aprendizaje significativo y desarrollador.

La creatividad está relacionada con la generación de ideas relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad (Sternberg & Lubart, 1997). Como afirma Ordóñez (2010), "*es la capacidad de pensar soluciones nuevas a un problema existente, o de descubrir*

*problemas diferentes*". Para Sánchez (2012), la creatividad es el resultado de una mezcla de conocimientos, de información recibida que resulta en una idea original e innovadora. Fuentes y Tejada (2013) la entienden como "*consecuencia de un proceso de aprendizaje que nos hace capaces de generar novedad y transformar la realidad*".

Para cada autor el concepto de creatividad tiene un desarrollo diferente, pero casi todos confluyen en las mismas ideas.

### **3.1. Tipos y grados de creatividad**

A menudo se considera la creatividad en términos absolutos, como una cualidad que se tiene o no se tiene. Sin embargo, numerosas investigaciones han llegado a conclusiones diferentes: Amabile (1983), Cattell (1968), Taylor (1975), Gruber, Terrell & Wertheimer (1982), Sternberg & Lubart (1997), admiten que es posible que se den diferentes grados de creatividad.

De esta forma se expresa Sternberg (1995), quien considera que la creatividad, como la inteligencia, es *algo que cualquiera posee en mayor o menor medida*, un talento que cada uno puede desarrollar en grados variables. En 1985, este autor define a la persona creativa con ocho componentes:

- a) Persona capaz de ver las cosas de manera nueva.
- b) Integrado e intelectual.
- c) Gusto estético e imaginación.
- d) Habilidad para tomar decisiones.
- e) Perspicacia.
- f) Fuerza para el logro.
- g) Curiosidad.
- h) Intuición.

Irving Taylor (1959) establece cinco planos o niveles de creatividad:

- I. *Nivel expresivo*: es la forma más fundamental de la creatividad para el que no cuentan ni la originalidad ni ninguna habilidad. Se apoya en la expresión libre y espontánea, sin que existan cualidades especiales o preocupación por la calidad.
- II. *Nivel productivo*: es aquel en el que como consecuencia de la satisfacción obtenida en el plano expresivo, se incorporan ciertas prácticas o técnicas para lograr mejor expresión y comunicación. La libertad y la espontaneidad quedan coartadas por la acomodación a la realidad.
- III. *Nivel inventivo o descubridor*: consiste en el uso original de materiales en el desarrollo de un modo nuevo de ver la realidad. En este nivel se dan todas las invenciones. Supone establecer relaciones combinatorias no usuales entre objetos previamente no asociados.
- IV. *Nivel renovador*: es la capacidad de distanciarse de las ideas establecidas, formulando nuevos enfoques alternativos. Presupone un conocimiento profundo de las conexiones e interconexiones, así como unas cualidades determinadas.
- V. *Nivel emergente*: es el nivel supremo de creatividad que muy pocos alcanzan. Implica la capacidad de lograr descubrimientos y resultados sorprendentes y excepcionales. Se trata de desarrollar principios o supuestos totalmente nuevos. Este nivel se designa como genial.

Por su parte, Boden (1994) diferencia dos tipos de creatividad:

- ✓ *Creatividad psicológica* (P-creativo): considera creativo al individuo capaz de generar ideas nuevas con respecto a lo que él mismo conoce sin importar cuántas personas puedan haber tenido ya la misma idea.
- ✓ *Creatividad histórica* (H-creativo): es la auténtica creatividad, se aplica a las ideas que son novedades con respecto a lo ya realizado por otros a lo largo de

la historia de la humanidad. Es una cualidad determinada socialmente. Las ideas H-creativas son un subgrupo de las P-creativas.

Csikszentmihalyi (1996) distingue tres tipos de personas que suelen describirse como creativas:

- A. *Las que expresan pensamientos inusuales.* Son brillantes, interesantes y estimulantes.
- B. *Las que experimentan el mundo de forma nueva y original.* Son los creativos de nivel personal.
- C. *Las que realizan cambios significativos en su cultura.* Son los creativos incalificados o difíciles de calificar. Es una forma más desarrollada de creatividad y es cualitativamente diferente a las dos anteriores. Son las personas cuyos pensamientos o acciones cambian un dominio o establecen un nuevo dominio.

Quizá podríamos afirmar que un tipo de creatividad también es el descubrimiento que hizo Torrance (1981, 1983, 1987) en un estudio longitudinal donde observó que las personas que hacían lo que les gustaba eran más creativas.

#### **4. VARIABLES RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD**

Las variables más estudiadas en relación con la creatividad son la inteligencia, la personalidad y la motivación.

##### **4.1. Creatividad e inteligencia**

La relación entre la creatividad y la inteligencia ha sido muy estudiada y debatida. Se considera que la inteligencia no es condición suficiente para la creatividad, aunque

algunos autores así lo expresen (Getzels & Jackson, 1962; Amabile, 1983). Simpson (1922) ya formuló *cierta independencia* entre creatividad e inteligencia, definiendo la aptitud creativa como la iniciativa que uno manifiesta por su capacidad de apartarse de la secuencia común de pensamiento.

Barron (1961) observó que la inteligencia es un factor *insignificante* en la creatividad. Las investigaciones de Chambers (1969), Stein (1968), Walberg (1969) dieron lugar a "*la teoría del umbral*", en la que se indica que para obtener un determinado logro se requiere un nivel mínimo de inteligencia y, a partir de ese momento, los logros no se unen a la inteligencia.

Getzels & Jackson (1962) verificaron que tanto los alumnos muy inteligentes, pero poco creativos, como los alumnos muy creativos, pero poco inteligentes, conseguían puntuaciones más altas en los test de rendimiento escolar que los alumnos poco creativos y poco inteligentes. Yamamoto (1964), Bloom (1963) o Harmon (1963) también realizaron experimentos de este estilo; este último autor comprobó que no existía relación entre creatividad e inteligencia, al igual que concluyeron Wallach & Kogan (1965). Estos autores consideran que la inteligencia es un conjunto de aptitudes interrelacionadas donde se requieren la memoria, la aptitud para resolver problemas y las destrezas de manipular y enfrentar conceptos. Además, afirman que los índices de creatividad y los de inteligencia tienden a ser *independientes* entre sí y que existe diferencia entre creatividad e inteligencia. Para ellos, las posibles combinaciones originan cuatro grupos distintos de individuos:

- El grupo de *creatividad alta e inteligencia alta*, caracterizado por un alto nivel de autocontrol y de libertad.
- El grupo de *creatividad alta e inteligencia baja*, en el cual se encuentran las personas conflictivas, con baja autoconfianza y que tienen dificultad para la concentración.
- El grupo de *creatividad baja e inteligencia alta*, centrados en el rendimiento escolar, con bajo grado de ansiedad, no buscan llamar la atención.
- El grupo de *creatividad baja e inteligencia baja*, en el que se concentra a los sujetos con problemas de orientación y que tienen maniobras defensivas variadas.

Guilford (1968) realizó diversas investigaciones para demostrar la relación entre inteligencia y creatividad, concluyendo que no se daba necesariamente una relación directa.

Por su parte, Wallach & Kogan (1972) identificaron que los rasgos de personalidad asociados con la creatividad parecen reflejar una interacción significativa con el nivel de inteligencia, o con la manera en que funcionan los diferentes niveles de inteligencia. Simonton (1979) sugiere que una cantidad excesiva de inteligencia podría inhibir el desarrollo creativo.

Barron & Harrington (1981) y Lubart, (1994) realizaron tres hallazgos básicos:

- Las personas creativas tienden a mostrar puntuaciones por debajo de la media, a menudo por encima de 120.
- La correlación entre CI y creatividad varía según los estudios, de débil y ligeramente negativa, a moderadamente fuerte y positiva.
- Las correlaciones características tienden a ser débil, positiva.

Por tanto, se puede afirmar que la creatividad está relacionada con la inteligencia pero no se trata de lo mismo. Walberg (1982) afirma que no es tan fundamental una alta inteligencia, sino más bien la presencia de rasgos personales y afectivos, siendo considerados como personas éticas, sensitivas, magnéticas, optimistas y populares.

Landau (1987) opina que una elevada inteligencia no condiciona por sí misma la creatividad, pero depende de un cierto grado de inteligencia. Así pues la creatividad es el *complemento* de la inteligencia.

Posteriormente, Perkins (1988) distingue entre características que permiten la creatividad y características que la promueven. Sugiere que la inteligencia puede permitir la creatividad hasta cierto grado, pero no la asegura. Igualmente Gardner (1995) opina que creatividad no es lo mismo que inteligencia; un individuo puede ser mucho más creativo que inteligente o mucho más inteligente que creativo.

Sternberg y Lubart (1997) plantean que para hacer un trabajo creativo, es necesario contar con la participación de la inteligencia desde tres ámbitos: la inteligencia sintética, la analítica y la práctica.

López Martínez (2001), en su investigación para identificar alumnos de altas habilidades en la que trataba de hallar la relación entre creatividad e inteligencia, llegó a la conclusión de que no existe relación entre cualquier aspecto de la creatividad con la inteligencia general.

Feist y Barron (2003) son de la opinión que estos dos factores pueden estar *relacionados*, pero no representan lo mismo. Para ellos la inteligencia es talento y destreza en el procesamiento de la información, resolución de problemas y razonamiento abstracto, mientras que la creatividad es una capacidad específica para la solución de problemas, resolverlos de manera original y con determinadas adaptaciones. Monreal (2000) también afirma que la inteligencia y la creatividad son diferentes, pero que se relacionan. Asimismo, Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2003) consideran que son dos entidades que están muy *relacionadas*, pero que tienen su propia autonomía.

Añadir que, en un estudio reciente realizado por López Martínez y Navarro (2010), ambos autores ponen de manifiesto el resultado de la ausencia de relación entre cualquier aspecto de la creatividad con la inteligencia general en los primeros niveles de la Educación Primaria.

En conclusión, creatividad e inteligencia son dos factores que se relacionan y se complementan, aunque son independientes. Si bien es cierto que las personas más inteligentes tienen más posibilidades de ser creativas que las que tienen una inteligencia más baja, la inteligencia alta no es ni condición necesaria ni suficiente para la creatividad.

## **4.2. Creatividad y personalidad**

Gran cantidad de investigadores han estudiado la relación entre personalidad y creatividad: Amabile (1982, 1993, 1996), Treffinger, Feldhusen & Isaksen (1990), Urban

(1990, 1995), Sternberg & Lubart (1993), Eysenck (1993), Helson (1996), Prieto, Bermejo y Hervás, (1997), Feist (1998), Wolfradt & Pretz (2001), Gelade (2002), Francis, Fearn & Brin Booker (2003), Stafford, Ng, Moore & Bard (2010).

Cattell realizó un estudio en 1959, en el que llegó a tres conclusiones:

- Los sujetos creativos se diferencian significativamente del hombre medio por ser más inteligentes, dominantes, inhibidos, sensibles emocionalmente y radicales.
- Se diferencian de aquellas personas de igual inteligencia dedicadas a la administración o enseñanza en que son emocionalmente menos estables, más radicales y bajos en factores primarios de extraversión.
- Tienen mayor semejanza en los rasgos indicados, con respecto a los literatos y artistas.

Lowenfeld y Beittel (1959) consiguieron identificar los rasgos mentales y de personalidad que condicionan la producción creativa: sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, habilidad para la redefinición, capacidad de abstracción, capacidad de sintetizar, consistencia de organización y originalidad. Estos autores llegaron a la conclusión de que el *entrenamiento* de la creatividad en las artes desarrollaría la creatividad general de los sujetos, idea que posteriormente mantienen otros autores como Landau (1987).

Burkhart (1961) identifica las *dimensiones* de la personalidad que parecen estar más relacionadas con la creatividad: disconformidad, rica vida interior, flexibilidad, espontaneidad, independencia y autosuficiencia. McGuire (1962), se planteó el estudio de la personalidad creativa en sus aspectos mentales y emocionales, señalando tres dimensiones del pensamiento inteligente:

- ❖ *Pensamiento convergente*. Es la aptitud para dar la respuesta adecuada, adquirir hábitos de pensamiento y acción aceptables en el contexto social.

- ❖ *Pensamiento divergente*. Es la capacidad de captar nuevas formas, ofrecer ideas originales y captar las significaciones profundas de las cosas, ya sean objetos, hechos, relaciones o símbolos.
- ❖ *Aptitud simbólica*. A través de la familiaridad con los libros y el lenguaje informativo, se va adquiriendo la familiaridad de reconocer los símbolos verbales y figurativos.

MacKinnon (1962), Barron (1953, 1955) y Stein (1953), descubrieron una tendencia a la ambigüedad y una preferencia hacia las figuras complejas por parte de las personas creativas. MacKinnon (1962) en su estudio respecto a la aptitud para crear, con personas que socialmente son reconocidas como grandes talentos creativos, distingue en ellos: independencia, autonomía, capacidad de persuasión, inconformidad, egocentrismo, inteligencia, éxito social, espíritu dominante, preferencia por lo complejo frente a lo simple, preferencia por el desorden, apertura a la moda, salud mental y feminidad.

Por su parte, Taylor (1964) expresó los siguientes rasgos de la personalidad creativa: sentido del humor, capacidad de imaginar, curiosidad intelectual, planteamiento de preguntas, habilidad para reestructurar ideas, autonomía, autosuficiencia, independencia de pensamiento, afirmación y aceptación de sí, ingeniosidad, inventiva, atracción por el riesgo, persistencia intelectual, necesidad de variedad, hábitos de trabajo efectivos, alto nivel de actividad y autocontrol.

Para Maslow (1963) la creatividad es una realidad psíquica que puede desarrollarse mediante unas motivaciones adecuadas. Por eso, en oposición a Guilford y en correlación con Fromm, habla de la actitud creativa, donde la inspiración es muy importante.

Vervalin (1980) concluye que aunque no hay ningún estereotipo claro del individuo creador, sí es posible afirmar que presentan ciertas similitudes:

- ✓ Poseen una gran curiosidad intelectual.

- ✓ Disciernen y observan de manera diferenciada. Están alerta y pueden concentrarse y trasladar su atención adecuadamente.
- ✓ Tienen una amplia información que pueden combinar, elegir y extrapolar para resolver problemas que requieran una elaboración novedosa.
- ✓ Son sensibles a sus propias composiciones psicológicas y tienen pocos mecanismos de represión o supresión.
- ✓ Están bien dotados intelectualmente y responden emocionalmente, muestran empatía a la gente y a las ideas divergentes, son tolerantes hacia las ambigüedades. No se esfuerzan por evitar los problemas desagradables o complicados.
- ✓ Han tenido una infancia relativamente desdichada.
- ✓ Se comprenden a sí mismos, tienen mayor percepción de sus características psicológicas.
- ✓ Mayoritariamente, tienden a la introversión.
- ✓ No están pendientes de lo que los demás piensan de ellos.
- ✓ No son conformistas sino independientes.
- ✓ Flexibles con respecto a medios y objetivos.
- ✓ Les interesan menos los hechos como tales que los significados y las implicaciones de los hechos.
- ✓ Intelectualmente son verbales y comunicativos y no les interesa controlar ni sus impulsos ni los de los demás.

Eysenck (1995) afirma que en todos los niveles de creatividad aparece originalidad, falta de emocionalidad, individualidad, imaginación, rebeldía, independencia y un enfoque radical. En los de más alta creatividad aparecen además rasgos como persistencia, perseverancia, fuerte activación, fuerza de carácter, energía o fuerza del yo.

Para Sternberg y Lubart (1997) una de las razones por las que muchas personas potencialmente creativas, no suelen mostrar su creatividad, es porque no tienen los rasgos de personalidad necesarios. Algunas personas nunca llegan a conocer su potencial porque carecen de la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad de asumir riesgos, la voluntad de crecer, la fe en uno mismo, acabando en la conformidad y dejando de luchar por defender una idea.

Feist (1998) indica que, en general, las personas creativas son más autónomas, introvertidas, con disposición hacia nuevas experiencias, incrédulas, seguras de sí mismas, se aceptan a sí mismas, son ambiciosas, dominantes, hostiles e impulsivas.

Pawlak (2000) indica que un innovador exitoso debe poseer imaginación, habilidad para trabajar en equipo, persistencia ante los obstáculos y la facilidad de percibir y medir las oportunidades. Además, debe ser independiente, flexible y motivado, quizás altamente competitivo y con coraje, además puede servirle tener una carácter fuerte.

Monreal (2000) agrupa los rasgos de personalidad de los individuos creativos en nueve categorías: complejidad, impulsividad, identidad sexual (alta puntuación en femineidad), sociabilidad (nivel bajo de sociabilidad pero seguridad y valentía), disposiciones para el cambio, autoconfianza alta, autosuficiencia, independencia y autonomía, salud mental.

Gardner (2001) menciona algunos rasgos de la personalidad presentes en los creativos: tienden a destacar más por la configuración de su personalidad que por su poder intelectual. Cuando ya son capaces de realizar obras que se consideran creativas, difieren de sus compañeros en cuanto a ambición, confianza en sí mismos, pasión por su trabajo, insensibilidad a la crítica y por su deseo de ser creativos, de dejar huella en el mundo.

Son significativos los hallazgos del estudio realizado por George y Zhou (2001) en relación al entorno empresarial, el comportamiento creativo, los factores situacionales y los factores de personalidad de apertura y conciencia. Estos autores señalan cómo el entorno organizacional y las actitudes de los compañeros determinan que ambos factores pueden facilitar o inhibir el comportamiento creativo (Limiñana, Corbalán y Sánchez-López, 2010).

Limñana, Corbalán y Sánchez-López (2010) encontraron en su estudio la existencia de perfiles diferenciales de personalidad y de comportamiento creativo para los estudiantes de Psicología y Logopedia, pudiéndose por tanto explicar y ampliar los clásicos estudios de personalidad en creatividad. Propusieron un nuevo modelo multidimensional de personalidad matizando los hallazgos hasta esa fecha respecto a la participación de variables de personalidad en el acto creativo. De esta forma confirmaron la vinculación al comportamiento creativo de características como la apertura y la mayor sensibilidad, pertenecientes a la personalidad.

En conclusión, la personalidad de los creativos parece centrarse en un conjunto de características que se manifiestan más en unas personas que en otras. La creatividad es una característica personal y la complejidad de las personas hace que en cada una se manifieste de manera diferente.

### **4.3. Creatividad y motivación**

La motivación desempeña un papel fundamental en la creatividad y, por tanto, es una línea bien documentada. Durante los primeros años del estudio de creatividad y motivación parecía existir un consenso general, donde el comportamiento creativo se debía a la tenacidad de propósito (Cox, 1926), pasión (Brunner, 1962), dedicación (Henle, 1962) e insistencia (Newell, Shaw & Simon, 1962). Pero no se analizaba que es lo que producía este alto nivel de motivación. La línea predominante se basaba en que la creatividad está motivada por el disfrute y la satisfacción que una persona obtiene implicándose en la actividad creadora.

Las primeras teorías que trataban sobre la motivación que subyace a la creatividad procedían de la tradición psicodinámica y explicaban el comportamiento creativo como una forma de reducir la tensión creada por otros deseos inaceptables. Freud (1908/1959, 1915/1957) sugirió que, de forma parecida al papel que desempeña el juego para los niños, la actividad creativa permite a los adultos solucionar el conflicto y les proporciona la oportunidad de inculcar un mundo de fantasía de contenido emocional. La línea predominante del trabajo teórico y empírico del enfoque psicodinámico ha surgido de la

creencia en que la creatividad está motivada por el disfrute y la satisfacción que una persona obtiene al implicarse en la actividad creativa (López Martínez, 2001).

Para algunos autores las diferencias en creatividad no son más que diferencias en la motivación (Hayes, 1989).

De Bono (1994) afirma que la motivación es la disposición de una persona para detenerse y enfocar su atención sobre determinado punto. Para Sternberg y Lubart (1997) es el incentivo que conduce a cierta acción que se reduce a la naturaleza y la intensidad del deseo de comprometerse con una actividad. Una persona con un fuerte deseo es considerada como altamente motivada.

Los teóricos más cognitivos defienden que una parte crucial de la creatividad es un profundo amor y disfrute de las tareas a realizar (Bruner, 1962; Torrance, 1962, 1995). Golann (1962) reconoce la importancia de la implicación profunda en la tarea, con el fin de lograr los mayores potenciales perceptuales, cognitivos y expresivos propios.

Crutchfield (1962) sostiene que existe incompatibilidad entre la conformidad y el pensamiento creativo, afirmando que las personas que tienden a aceptar opiniones o creencias de grupo contrarias a las suyas, estarán más motivadas por razones extrínsecas para crear, que aquellas que permanezcan independientes del consenso del grupo. Este autor señaló que las personas inclinadas a ceder a presiones de conformidad, mostraban niveles más bajos de creatividad que los inconformistas.

Más tarde, Amabile (1983) desarrolló en la psicología social de la creatividad su teoría ambiental que establece cinco etapas en el proceso de solución de problemas:

- a) presentación del problema;
- b) preparación, recogida de información;
- c) generación de la posible respuesta, búsqueda de relaciones;
- d) validación de la respuesta;
- e) resultados: éxito.

Sobre este proceso influyen tres componentes básicos que hacen posible que sea un proceso creativo y que desarrollaremos más adelante.

El modelo componencial de Amabile (1983, 1996) sugiere que la creatividad será mayor en aquél área en el que los tres componentes compartan mayor superposición:

- a) motivación por la tarea;
- b) destrezas propias del campo;
- c) destrezas propias de la creatividad.

Es decir, donde las habilidades relevantes al dominio se superponen a los intereses intrínsecos más fuertes del individuo y a los procesos de pensamiento creativo. Por tanto, es más probable ser creativo dentro de la "intersección de creatividad" de cada uno.

La motivación se plantea desde dos perspectivas diferentes: la *motivación intrínseca*, que le permite al individuo tomar las decisiones según su fuerza interior; y la *motivación extrínseca*, regida por factores externos con el fin de alcanzar una meta externa como el reconocimiento, la recompensa económica o ganar una competencia (Romo, 1997). Amabile (1983) propuso una doble hipótesis sobre cómo afecta la motivación a la creatividad según la cual el estado intrínsecamente motivado favorece la creatividad, mientras que el estado extrínsecamente motivado es perjudicial. Para esta autora, la motivación intrínseca se define como la motivación para realizar una actividad por sí misma de manera principal, puesto que el individuo percibe la actividad como interesante, satisfactoria o que plantea un reto personal; se caracteriza por centrarse en el reto y disfrute del trabajo en sí mismo. Por el contrario, la motivación extrínseca se define como la motivación para realizar una actividad principalmente para cumplir algún objetivo externo al trabajo en sí mismo, como lograr una recompensa inesperada, ganar una competición o cumplir algún requisito; se caracteriza por centrarse en el reconocimiento externo y la dirección externa del trabajo propio.

La mayoría de las teorías de los últimos años están de acuerdo en que la motivación intrínseca es muy beneficiosa para la creatividad, puesto que hace que la persona, de forma

consciente e intencional, se centre en una actividad porque realmente desea hacerlo. Se da un consenso entre diversos autores (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988) que opinan que el amor por el trabajo propio es un buen *potenciador* de la creatividad. Mansfield y Busse (1981) identificaron el compromiso con el trabajo, la implicación apasionada que caracteriza la motivación intrínseca, como un elemento importante para el descubrimiento científico. Otras investigaciones han corroborado que las personas creativas obtienen energía de tareas que suponen un reto, una señal de la alta motivación intrínseca.

También se ha sugerido la existencia de orientaciones motivadoras estables hacia el trabajo propio (Collins & Amabile, 1999). Las personas identificadas como más motivadas de manera intrínseca hacia su trabajo producen el trabajo evaluado como más altamente creativo (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994). De este modo, las personas que trabajan en un campo creativo tienden a estar más motivadas intrínsecamente hacia su trabajo que la población general (Amabile et al., 1994; Amabile, Phillips & Collins, 1994; Pollak, 1992, 2002).

De igual manera, Csikszentmihalyi (1990) y Gardner (1993) incluyeron la motivación intrínseca como una característica personal que contribuye a la creatividad. Csikszentmihalyi sugirió que niveles altos de motivación intrínseca y niveles relativamente bajos de motivación extrínseca, podrían ayudar a los individuos creativos a ser más independientes en su campo puesto que serían menos susceptibles a las presiones de conformismo.

Csikszentmihalyi (1975) habló por primera vez de un estado emocional que denominó "experiencia de flujo" que es vivido por el individuo en actividades fuertemente motivadas intrínsecamente. Se refiere a un estado que se alcanza cuando los individuos realizan una actividad en la que los retos igualan al nivel de habilidad (Csikszentmihalyi, 1988). Describe este estado como una experiencia de implicación óptima en una actividad, en el que aparecen sentimientos elevados de disfrute, aumenta la concentración y el paso del tiempo se ralentiza. Durante estas experiencias se disipa cualquier otro pensamiento distinto a la tarea. Las personas implicadas en soluciones creativas buscan activamente estas experiencias de flujo y es posible que la creatividad sea el resultado de tales estados.

Sternberg y Lubart (1991, 1995, 1996, 1997) propusieron que la motivación es un recurso necesario, junto con la inteligencia, el conocimiento del ámbito, los estilos de pensamiento y el contexto, para la creatividad.

Para Amabile (1996) la motivación intrínseca es una buena guía de la creatividad, pero la motivación extrínseca puede perjudicarla, principalmente si es una actividad impuesta. Aunque la motivación extrínseca, en ausencia de la intrínseca, puede minar la creatividad, la combinación de ambas logra intensificar la creatividad. Sternberg y Lubart (1997) apoyan esta posición de Amabile, 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. Según Sternberg y Lubart (1997) para ser realmente creativo es necesario estar motivado, bien mediante metas extrínsecas, como el poder, el dinero o la fama; o intrínsecas como el desafío personal o la expresión de uno mismo. La motivación es el incentivo que conduce a cierta acción.

Las diferencias individuales de personalidad o experiencia podrían influir en la forma en que una persona interpreta o reacciona ante motivos extrínsecos o ante restricciones (Amabile, Phillips & Collins, 1994). Cheek y Stahl (1986) aseguran que los efectos de la evaluación en la creatividad dependen de la timidez de una persona, siendo las personas tímidas las afectadas más negativamente por la expectativa de evaluación.

El impacto de la competencia sobre la creatividad también podría verse afectado por influencias contextuales. La investigación no experimental sobre los efectos de la competencia en el lugar de trabajo ha informado de que la actuación creativa es mayor cuando la competencia tiene lugar entre grupos en vez de dentro del mismo grupo (Amabile, 1988; Amabile & Gryskiewicz, 1987).

Durante un tiempo se pensó que los niveles altos de motivación intrínseca excluían niveles altos de motivación extrínseca. La investigación sobre los efectos de la motivación extrínseca es controvertida, admitiéndose que tiene efectos negativos, pero también puede tener efectos positivos sobre la creatividad.

- *Efectos negativos de la motivación extrínseca.* La motivación externa se considera negativa para la realización creativa porque centra a las personas en las metas, no en las vías para alcanzar esas metas. Quienes trabajan en la solución de un problema que conlleva una recompensa económica obtienen resultados significativamente peores que quienes trabajan sin la meta que significa la recompensa (Sternberg & Lubart, 1997). Las personas son menos creativas cuando se restringe o se controla la forma en que una persona realiza una tarea, pues se reduce la creatividad como consecuencia de la reducción de su autonomía (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996). Esta autora afirma que los sentimientos más altos de autonomía y libertad tienden a estar relacionados con niveles más altos de motivación intrínseca y de creatividad.
- *Efectos positivos de la motivación extrínseca.* Aunque muchos estudios apoyan la idea de que los motivos extrínsecos llevan a soluciones menos creativas, ha habido un número creciente de estudios que sugieren que podrían no ser nocivos para la creatividad, en determinadas circunstancias. Especialmente conflictiva es la consideración de si la recompensa favorece u obstaculiza la creatividad. Por ejemplo, la evaluación informativa o constructiva, no amenazadora, centrada en el reconocimiento del logro creativo en el trabajo, puede favorecerla (Amabile et al., 1996).

Otros teóricos de la creatividad han sugerido que ciertos tipos de motivación extrínseca podrían coexistir con motivos intrínsecos en la persona creativa (Rubenson & Runco, 1992; Sternberg, 1988). Se cree que individuos altamente creativos, particularmente científicos, tienen un fuerte deseo de reconocimiento que coexiste con un compromiso intrínseco profundo con su trabajo.

Los estudios realizados parecen apoyar la idea de que los motivadores externos, reconocimientos y recompensas pueden ser efectivos para contribuir al comportamiento creativo, pero utilizados de forma incorrecta pueden producir el efecto contrario,

desmotivando a largo plazo. Por tanto, su utilización debe ser moderada. Sería deseable, por tanto, reforzar la motivación interna y usar la motivación externa para tal fin.

## **5. Y, ¿CÓMO EVALUAR LA CREATIVIDAD?**

La evaluación es uno de los ámbitos de estudio más complejos y polémicos relacionados con la creatividad debido a que la identificación de las personas creativas es uno de los centros de interés de numerosas investigaciones y sin embargo, los procedimientos y las técnicas de evaluación utilizados han sido muy criticados. No existe un consenso sobre la fiabilidad y validez de las pruebas utilizadas.

### **5.1. Herramientas de evaluación de aptitudes creativas**

En el ámbito de la Psicometría se acepta que en la evaluación de capacidades complejas, como lo es la creatividad, se parte de una concepción teórica, una definición de dicha capacidad que debe enmarcar el procedimiento de evaluación. Así la principal limitación para la evaluación de la creatividad es la ausencia de una teoría ampliamente aceptada para establecer los criterios de investigación. Por esta razón, los estudios psicométricos de la creatividad han sido complejos. Son muchas y hasta contradictorias, las investigaciones y los procedimientos utilizados para evaluarla. Es a partir de 1950, fecha de inicio de la investigación empírica sobre la creatividad, cuando se comienza a investigar con rigurosidad este tema y se establecen los principios y los procedimientos válidos para la investigación.

La mayoría de los instrumentos de medida de la creatividad tienen como marco de referencia teórico la concepción multifactorial de la inteligencia de Guilford (1959), quien a lo largo de los años ha ido diseñando diferentes pruebas para la evaluación de los aspectos divergentes del pensamiento. Casi todos estos instrumentos son del tipo llamado de “comprobación”, porque los test se basan en presupuestos y conocimientos acerca de la naturaleza y estructura de las aptitudes creativas, así pues, los ítems de estos test, para tener

validez, deberían ser representativos de dichas aptitudes. En la medida en que el modelo analítico-factorial de las aptitudes del pensamiento creativo determine satisfactoriamente las aptitudes con alta y baja carga en estos rasgos, y en la medida en que los ítems constituyan muestras representativas de tales rasgos básicos, los instrumentos de medida servirán o no para una adecuada valoración y comprobación de la creatividad. Estas condiciones fundamentales y, en consecuencia, la validez de contenido de las pruebas son, hasta el momento, más supuestas que demostradas (López Martínez, 2001).

Los test de pensamiento divergente requieren individuos que produzcan bastantes respuestas a un estímulo, opuestos a los test más estandarizados de logro o habilidad que piden una única respuesta correcta. Este énfasis en la fluidez, al que también se refiere como fluidez de ideas o ideación, se ve como un factor clave de los procesos creativos, aunque está claro que no es el único componente.

Entre los test de pensamiento divergente que siguen teniendo un amplio uso en la investigación de la creatividad y en educación están:

- ❖ *Estructura de la Inteligencia (Structure of the Intellect — SOI) (Test de producción divergente) de Guilford (1951).*

Este autor, considerado como uno de los grandes investigadores de la creatividad, construyó uno de los procedimientos más útiles para evaluar la producción divergente, "la creación de información a partir de determinada información, cuando el acento se coloca en la variedad y la cantidad de rendimiento de la misma fuente, capaz de implicar transferencia" (incluida en su teoría de la "Estructura de la inteligencia").

Guilford diseñó la batería SOI consistente en varios test cuyo objetivo es valorar los tres componentes de la inteligencia:

- a) Operaciones, referidas a las habilidades necesarias para adquirir y elaborar la información: cognición, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación.

- b) Contenidos o modos diferentes de percibir y atender: simbólico, semántico, figurativo y conductual.
- c) Productos o resultados de aplicar una determinada operación mental en el aprendizaje: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones y elaboraciones.

Dentro de la batería SOI destaca el test construido para evaluar el pensamiento divergente (Test de Producción Divergente), por ser éste el que se corresponde con la creatividad. Consta de un conjunto de tareas cuyo solución exige dar muchas respuestas (fluidez), que sean diferentes (flexibilidad), novedosas (originalidad) y embellecidas con detalles (elaboración). Son pruebas compuestas de tareas abiertas en las que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que se valoran de acuerdo a los criterios citados, mediante guías de calificación.

El concepto de las aptitudes de producción divergente surgió como resultado de investigar un conjunto de hipótesis relacionadas con los componentes de las aptitudes más importantes para la realización creativa. Se esperaba un factor de fluidez y se hallaron tres (verbal, ideacional y asociativa). Se esperaba un factor de fluidez y se encontraron dos (espontánea y de adaptación). Se halló un factor de originalidad y más tarde se demostró la existencia de un factor de elaboración (Guilford, 1950).

❖ *Test de Pensamiento Creativo (Torrance Tests of Creative Thinking — TTCT) de Torrance (1962, 1974).*

Para este autor la creatividad es un proceso por el cual una persona es sensible a los problemas, a los fallos, a las lagunas del conocimiento y a las desarmonías en general. Las personas creativas saben identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones donde otros no las encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis, modificarlas, probarlas y comunicar los resultados. En esta definición se contempla el procedimiento general utilizado para resolver problemas. Cuando una persona creativa detecta un error o no

encuentra la solución esperada, siente como una tensión que tiende a reducir. Para ello, trata de buscar vías que le lleven a solucionar el problema mediante procedimientos no convencionales. Si esta persona comprueba que los pasos habituales son inadecuados, intenta hacer conjeturas, formular hipótesis y comprobarlas, con el fin de comunicar los resultados para así disminuir su tensión.

La definición propuesta por Torrance permite, por un lado, determinar operativamente los diversos tipos de actitudes, el funcionamiento psíquico y las características psicológicas que facilitan o inhiben el proceso creativo. Por otro lado, ayuda a entender los diferentes tipos de producciones resultantes del proceso creativo, así como la personalidad de los individuos comprometidos con la creatividad, con el éxito y con todas las condiciones que la favorecen.

En 1962, siguiendo la línea de Guilford, Torrance diseña el "Test de Pensamiento Creativo", basado en muchos aspectos de la batería SOI. Es el test de pensamiento divergente más usado y sigue contando con un uso bastante extendido a nivel internacional. Tal y como sucede con el SOI, propone aportar múltiples respuestas a estímulos tanto verbales como de figuras que son puntuados según los criterios de *fluidez* (entendida como el número de ideas), *flexibilidad* (variedad de las perspectivas representadas en las ideas), *originalidad* (respuestas estadísticamente infrecuentes) y *elaboración* de las ideas (más allá de lo requerido por el estímulo). Su objetivo es evaluar la creatividad de niños y adolescentes. Estas cuatro características se valoran mediante dos tipos de medidas: una cuantitativa y otra cualitativa. Para ello, existen unos baremos y categorías recogidas de la amplia investigación realizada por Torrance.

El interés por diseñar un instrumento que pudiera medir estos factores, llevó a este autor a elaborar un conjunto de pruebas que sirvieran para evaluar el proceso creativo en su conjunto y las aptitudes específicas que lo definen. Cada prueba implica utilizar modos diferentes de pensamiento, de ahí su complejidad. En las pruebas introduce alguna tarea que es nueva y única de la prueba. Las actividades propuestas son complejas. El test consta de dos subpruebas (verbal y figurativa), cada una de ellas tiene formas A y B que pueden ser aplicadas de forma individual y/o colectiva.

En 1974 Torrance mejoró la administración y puntuación de su test TTCT. Aunque ha recibido ciertas críticas centradas en la conceptualización de la creatividad de la que parten y en el hecho de que los criterios que mide no abordan la complejidad de la creatividad por lo que se considera como un instrumento de evaluación parcial de la capacidad creativa (Ruíz Rodríguez, 2003).

❖ *Test de Getzels y Jackson (1962).*

Estos autores realizaron la primera tentativa de poner en duda de manera objetiva el valor de los test de inteligencia en el éxito escolar. Su mayor mérito fue formular la hipótesis de que la creatividad tanto como la inteligencia, tal y como es evaluada por los test, intervienen en gran parte del éxito escolar. Ésta y otras hipótesis fueron verificadas por otras investigaciones y por los trabajos de experimentación de Torrance. Por otro lado, han aclarado que la inteligencia y la creatividad eran relativamente independientes. Getzels y Jackson proponen cinco medidas de creatividad:

- a) Asociación de palabras.
- b) Uso de objetos.
- c) Figuras ocultas.
- d) Fábulas.
- e) Construcción de problemas.

❖ *Test de Wallack y Kogan (1965).*

Elaboraron una prueba diferente en cuanto al clima de aplicación, pues todos los test se presentan como juegos de forma individual sin restricciones de tiempo y no exigen respuestas escritas ya que todo es oral. Los procedimientos utilizados para explorar la creatividad se refieren a la génesis de cinco clases de asociaciones. En cada caso se miden dos variables unidas: el número de respuestas únicas producidas y el número total de

respuestas producidas por el encuestado. La prueba está compuesta por cinco test (tres verbales y dos visuales). Estos test proporcionan dos clases de medida, una relativa a la aptitud para crear o producir asociaciones, y la otra a la unicidad de las respuestas producidas (asociaciones). Todos son administrados como juegos en un ambiente de relajación sin que se acentúe la evaluación ni se controle el tiempo.

- ❖ *Test de "Asociaciones Remotas" (Remote Associate Test, RAT) de Mednick (1962).*

Este autor sostiene que el pensamiento creador consiste en asociaciones orientadas al logro de nuevas combinaciones, más o menos creativas. A este fenómeno propio de la creatividad lo denominó "asociaciones remotas", destacando que cuanto más extrañas y lejanas sean dichas asociaciones, mayor es el potencial creativo. Los creativos y los no creativos se diferencian en dos elementos: la jerarquía de asociaciones: serendipia, semejanza y mediación.

Sobre este planteamiento, desarrolló el "Test de Asociaciones Remotas", que permite pronosticar la creatividad valorando aspectos como la necesidad de elementos asociativos, la jerarquía asociativa, el número de asociaciones, factores cognitivos o de personalidad y la selección de las combinaciones creativas. A partir de los estudios realizados quedó demostrado que el pensamiento asociativo es la base del pensamiento creativo en general (López Martínez, 206).

- ❖ *Test CREA de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2003).*

Que por su adecuación al objetivo planteado y a las características de la muestra estudiada, ha sido seleccionado para el desarrollo de la presente investigación, y que a continuación estudiaremos con más profundidad.

## **5.2. Test CREA de Corbalán et al. (2003): una medida de creatividad en educación**

Evaluar la creatividad en educación supone la dificultad de trabajar con individuos con una comprensión limitada a su momento madurativo. Requiere un instrumento que pueda ser aplicado de forma individual con bajos costes de esfuerzo y tiempo. Es cierto que existe una predisposición absoluta por parte de los niños a responder cuestionarios, aunque no pueden ser muy largos para favorecer su concentración en el proceso.

Como hemos visto son múltiples y diversos los tests que se han construido para medir la capacidad creativa de las personas, una de las propuestas más novedosas es el Test CREA. que obtuvo el premio TEA en el año 2002. Fue elaborado por Corbalán y un grupo de psicólogos de la Universidad de Murcia, junto con profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina lo que ha permitido su validación en una muestra cercana a los 2.500 sujetos de España y América Latina. La información que nos proporciona el CREA se refiere a la inteligencia creativa a través de la evaluación de la creatividad cognitiva individual, a partir de la generación de preguntas, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Utiliza la capacidad del individuo para elaborar “buenas preguntas”, criterio considerado como indicador de la actividad creativa.

El test consta de tres láminas estímulo (A, B y C) a partir de las cuales los entrevistados deben formular preguntas. Sus autores parten del supuesto de que tan creativo es encontrar soluciones a un problema como encontrar problemas a una solución. Para ello hay que generar preguntas. Preguntar y responder son dos procesos que implican crear, aunque generar preguntas es el primer paso en la creatividad. Para Corbalán et al. (2003), cada vez que el sistema cognitivo construye una pregunta activa muchos esquemas de contenido, de relación, de causalidad y el de preguntar. Cada pregunta supone un nuevo esquema cognitivo que es el resultado de la interacción de un estímulo con la propia capacidad individual de relacionar esa nueva información con toda la que ya posee. Esta disposición para la apertura y versatilidad de esquemas cognitivos define el estilo psicológico creativo.

La relación entre las preguntas y la creatividad no es nueva y ha sido puesta de manifiesto por numerosos autores como Torrance (1976), Getzels (1979), Csikszentmihalyi & Getzels (1988), Runco & Vega (2000). Lo que resulta novedoso del CREA es el procedimiento de plantear preguntas, si tenemos en cuenta que la mayoría de los test lo que piden son respuestas.

De los test analizados hemos seleccionado el CREA porque permite obtener una medida única, una calificación cuantitativa de la capacidad creativa, al contrario de lo que ocurre con los test propuestos por otros autores como Guilford o Torrance. El CREA ofrece una medida indirecta de la creatividad, en tanto fuerza a activar los mecanismos que participan en el acto creativo pero no implica una ejecución productiva creativa. Es una medida de capacidades y posibilidades, ya que nos da información sobre los mecanismos que el sujeto es capaz de poner en práctica para crear. Introduce un sistema de medida presumiblemente susceptible de ajuste con los estándares estadísticos de validación que pretende una evaluación menos sujeta a la necesidad de interpretación que las habituales en creatividad (Corbalán, Limiñana y Martínez, 2006). Sin embargo, a pesar de su innegable utilidad, la información que proporciona se refiere a la creatividad cognitiva, no del todo suficiente para un diagnóstico de la creatividad.

El CREA está diseñado para ser aplicado individual o colectivamente, en adolescentes y adultos. En niños de entre 6 y 9 años se utiliza individualmente. El instrumento incluye dos láminas destinadas a adolescentes y adultos (A y B), y una para niños (C). Para la evaluación de los test, se consideran correctas todas las preguntas formuladas a excepción de:

- Preguntas repetidas.
- Preguntas nítidamente descontextualizadas.
- Preguntas de repertorio sin justificación.

## 6. ¿SE PUEDE DESARROLLAR LA CREATIVIDAD?

### 6.1. Aprendizaje y desarrollo de la creatividad

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la creatividad es complicado de explicar. La mayoría de los psicólogos están a favor de que para enseñar la creatividad hay que ejercitarla, siendo mejorada mediante el aprendizaje.

Esta confianza de los psicólogos en la mejora de la creatividad se apoya sobre los principios que expuso Nickerson (1999) y que parten de tres ideas básicas:

- a) Ser creativo depende fundamentalmente de dos fuentes o raíces: la naturaleza del sujeto y el ambiente en el que se ha desarrollado y vive.
- b) Todo individuo que tenga una inteligencia normal tiene capacidad o potencial para ser creativo en un grado que no se puede precisar, ni es igual en todos los sujetos.
- c) El problema de desarrollo de la creatividad parece modificable: las dos fuentes o raíces de desarrollo de la creatividad admiten ser influidas, lo cual supone una posibilidad de influir sobre el potencial creativo y modificarlo.

La creatividad es el resultado de la interacción entre muchos factores y aparece, por tanto, no como una conducta simple sino como un resultado complejo (Alonso Monreal, 2000).

Amabile (1993) expone que cualquier individuo que posee una capacidades cognitivas normales puede producir de manera razonable algún trabajo creativo, de acuerdo con la eficacia con la que domina el campo o área en la que trabaje. Esta autora señala que lo realmente importante es que enseñemos a nuestros niños, no solamente las habilidades que necesitan para ser creativos, sino los valores que necesitan para usar esa creatividad de una forma positiva (1989).

Csikszentmihalyi señala que la enseñanza de la creatividad en la escuela, o el uso creativo de los métodos de enseñanza, es un objetivo deseable porque "aun cuando la creatividad personal tal vez no conduzca a la fama ni a la fortuna, puede hacer algo que desde el punto de vista individual es incluso más importante: hacer más vivas, más agradables, más gratificantes, las experiencias cotidianas. Cuando vivimos creativamente, el aburrimiento queda desterrado y cada momento contiene la promesa de un nuevo descubrimiento. Enriquezcan o no estos descubrimientos al mundo más allá de nuestras vidas personales, vivir creativamente nos vincula con el proceso de la evolución" (2006).

Formar individuos más creativos será una de las principales disciplinas y objetivos del futuro, con el fin de responder a los retos tecnológicos y de recursos presentados en el nuevo siglo (Navarro, 2008).

De todas maneras, hay algunas consideraciones a tener en cuenta respecto al comportamiento creativo:

- Las relativas a la interacción individuo-dominio-campo (motivación, interés y persistencia). La teoría de sistemas de Csikszentmihalyi (2006a) señala que para que aparezca creatividad es imprescindible esta interacción. Amabile es destacable por sus investigaciones sobre *motivación* en la creatividad. Su modelo componencial señala este componente como el más importante (1993). El *interés* es múltiple en las personalidades creadoras y la *persistencia* es una característica necesaria para acabar la obra (Navarro, 2003).
- Las relativas al contexto-ambiente. Csikszentmihalyi (2006) afirma que "es más fácil potenciar la creatividad cambiando las circunstancias del medio ambiente e intentando hacer que la gente piense de una manera creativa". Según Betancourt, las condiciones indispensables para propiciar una atmósfera creativa son: condiciones materiales, el fomento del humor, el fomento de lo cooperativo, el encuentro combinatorio, el espacio de mayor potencial y transformación, la comunicación y el aplazamiento del cierre (2006).
- Las relativas a conocimientos-creatividad. Son controvertidas las investigaciones sobre creatividad en las que se afirma que cuanto más

información disponga el individuo va a estar en mejor o peor disposición de crear. Autores, como Amabile, sostienen la idea de que muchos conocimientos perjudican la productividad divergente, pues no es tanto la cantidad de información sino la cualidad organizativa de ésta (Rodríguez, 2006). Cuanto más se organice la información entorno a esquemas y principios generales más se va a favorecer el pensamiento creativo (Navarro, 2008).

Respecto a los factores que favorecen la mejora y desarrollo de la creatividad del individuo, algunos dentro del entorno familiar son decisivos para algunos autores:

- ✓ Scott (1989) señala: estar realmente interesado por los niños, comunicación y compromiso, trasmisión de una actitud de persistencia y permitir libertad.
- ✓ Prieto, López, Ferrándiz, Ballester, Bermejo y García (2003) selecciona tres entre otras: actitud abierta de los padres y su libertaria comunicación, relación positiva entre padres-hijos (confianza) y la flexibilidad y consenso.
- ✓ Barcia (2003) recoge de Díez (1980) los siguientes: dar independencia a los hijos, respeto a su voluntad y libertad, creer en el derecho de los hijos a estar de acuerdo con ellos, buscar el respeto de los hijos por su actuación y no de manera impositiva, ser menos protectores, dejar que los hijos se enfrenten a pequeñas dificultades de la vida sin ayuda y animar a los hijos a defender sus propias opiniones.

Para De la Torre (2003) el progreso innovador no es sólo fruto de las mentes creativas, sino del clima social y conciencia colectiva que las hace suyas o rechaza las ideas nuevas. Este autor señala los siguientes activadores para promover la creatividad comunitaria (2006b):

- Potenciar grupos heterogéneos, multiculturales.
- Promover liderazgos creativos y participativos, surgidos de la comunidad.

- Crear situaciones, proyectos y actividades que favorezcan la participación.
- Convertir en cultura los entornos y climas de participación.
- Fomentar la iniciativa y el reconocimiento de la misma.
- Afianzar la identidad psicológica a través de la identidad cultural y popular.
- Favorecer y reconocer el altruismo creativo.
- Promover actividades populares que se afiancen y reconozcan como propias.
- Incorporar elementos nuevos en celebraciones periódicas.
- Utilizar todos los medios y recursos para proyectar en el exterior la propia imagen.

Para Csikszentmihalyi son siete los elementos del medio social que ayudan a la creatividad: la formación, las expectativas, los recursos, el reconocimiento, las esperanzas, las oportunidades y las recompensas (2006).

Centrándonos en el espacio educativo, López Martínez recoge los siguientes factores que contribuyen al desarrollo de la creatividad (2001):

- ❖ Establecer el propósito y la intención.
- ❖ Construir destrezas básicas.
- ❖ Promover la adquisición de un conocimiento o de un dominio específico.
- ❖ Estimular y recompensar la curiosidad y la exploración.
- ❖ Crear las condiciones motivacionales necesarias para la creatividad.
- ❖ Motivación especialmente intrínseca.
- ❖ Promover la confianza en las ganas de asumir riesgos.
- ❖ Centrarse en el dominio y en la auto-competición.
- ❖ Promover la idea de que la creatividad exige motivación y esfuerzo.
- ❖ Aportar oportunidades para elegir y descubrir.
- ❖ Desarrollar destrezas de auto-manejo o metacognición.
- ❖ Enseñar técnicas y estrategias para facilitar la actuación creativa.

## 6.2. Bloqueos de la creatividad

Aunque todos los individuos tienen la capacidad de ser creativos en mayor o menor medida, los individuos elaboramos barreras que nos impiden expresar y desarrollar la creatividad. Algunos bloqueos son externos y otros internos.

Algunos mecanismos como el miedo, la inseguridad, el autoritarismo, la indiferencia, la ignorancia, la represión de la espontaneidad, la curiosidad, las prisas, el temor a equivocarse, la excesiva competición o la exagerada sumisión a otros provocan bloqueos creativos.

Duncker (1945) estableció el nombre de "sujeción funcional" al comportamiento en el que el sujeto se fiaba de la experiencia previa tendiendo a utilizar un objeto sólo por su uso más común, sin pensar en otros usos posibles, de forma que le impedía llegar a soluciones creativas. Para este autor, la fijación en un tipo de solución bloquea la mente. Los sujetos con una amplitud mental mayor intentan buscar y abrir su campo mental para dar con la solución (López Martínez, 2001).

Simberg (1980) constituye tres tipos de bloqueos creativos:

- *Perceptuales*: relacionados con nuestros prejuicios, con la predisposición a ver la situación de una manera determinada, que impiden ver el problema como es realmente. Son los bloqueos más frustrantes.
- *Culturales*: relacionados con las fuerzas sociales que han modelado nuestras vidas como el entorno familiar, social y escolar. Son difíciles de superar, pues se transmiten por la educación recibida y bloquean la imaginación, la curiosidad y la originalidad.
- *Emocionales*: relacionados con el miedo y el temor a las nuevas situaciones, inhiben la creatividad.

Williams (1983) añade tres tipos más de bloqueos:

- ✓ *El condicionamiento*: la socialización se encarga de mantener las normas y sancionar desviaciones. La sociedad marca reglas de conducta, pensamiento y acción que conforman un modelo de comportamiento valorado socialmente como positivo. La presión a la conformidad es un valor transmitido generacionalmente, que exige seguir la costumbre, mientras que la creatividad requiere desafío y cambio.
- ✓ *La orientación hacia el éxito*: única y exclusiva, se valora más el éxito sobre los demás que la propia satisfacción.
- ✓ *Excesiva importancia al papel de los sexos*.

Vervalin (1980) habla de cuatro bloqueos psicológicos, superpuestos e interrelacionados e integrados como una parte de la persona:

- *La sensación de inseguridad*: manifestada en la falta de confianza, temor al fracaso y a cometer errores, preocupación por la reputación, temor a la autoridad y sentimientos de dependencia hacia otros.
- *La necesidad de conformidad*: manifestada en una seguridad basada en el orden y las normas, la necesidad de un ambiente y condiciones familiares, el temor a ser diferente o no encajar dentro de pautas psicológicas y culturales. No se utiliza libremente la percepción y no se quiere probar nada nuevo.
- *El ocupacionalismo*: manifestado, dentro de la especialidad laboral, con moldes estereotipados de hábitos, percepción, juicio, motivación y otros factores relacionados con la elección de la ocupación y cómo se practica.

Hallman (1980) agrupó en una serie de obstáculos la inhibición de la creatividad:

- *Las presiones conformistas*: los mayores inhibidores de creatividad.

- *Las actitudes autoritarias*: inhiben el aprendizaje para ser libres, pues la educación dirigida da importancia a obedecer órdenes y llegar a respuestas fijas y predeterminadas.
- *Las actitudes de ridiculizar*: destruyen el sentido del valor y el esfuerzo creativo.
- *La rigidez de la personalidad*: como los mecanismos de protección que elaboramos para protegernos a nosotros mismos y nuestros intereses.
- *La sobrevaloración de las recompensas*: todas las formas de evaluación externa limitan la producción de ideas creativas.
- *La excesiva exigencia de verdad*: la exigencia de respuestas correctas y soluciones predeterminadas.
- *Excesiva preocupación por el éxito*: centrada en los resultados.
- *La hostilidad*: contra una personalidad distinta.

De Prado (2006) clasificó los bloqueos en función de su localización, estableciendo tres niveles:

- ❖ *Anclados en el inconsciente*: los miedos, traumas, imposiciones, sentido del deber, mitos, tabúes, ejemplos y modelos.
- ❖ *Arraigados semiinconscientes*: pautas arraigadas, aprendizaje racional, la organización sistémica del conocimiento, la tendencia a recordar lógica y ordenadamente lo aprendido mediante la memorización.
- ❖ *Asociados a la conciencia racional y social*: la habituación de la respuesta automática (dificultando la flexibilidad creativa y la originalidad), la autoridad imponente o impositiva, la sanción, el refrendo o la aprobación social, el orden social externo e impuesto (las normas legales y formas aceptas socialmente como buenas o correctas), el orden moral de los valores socialmente aceptados.

Méndez, en 2006, introdujo un nuevo bloqueador, el prejuicio, considerado la antítesis de la creatividad ya que prevé el resultado y es contrario a la incertidumbre.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que los bloqueos se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- *Los bloqueos mentales*: los obstáculos que impiden a un individuo percibir la naturaleza del impedimento, es decir, no percibirlo en todas sus dimensiones.
- *Los bloqueos culturales*: estructurados a partir de la exposición a ciertos patrones culturales, tabúes y mitos.
- *Los bloqueos emocionales*: impedimentos relacionados con la actitud, carácter, autoestima.

Algunos individuos superan de forma natural las dificultades creativas que se les plantean, otros necesitan *soluciones* a los bloqueos en la creatividad. Muchas veces, estas pasan por autorizar a los individuos a ser libres para trabajar orientados hacia el futuro. Simberg (1980) propone tener una actitud positiva basada en el deseo de mejorar como elemento esencial, teniendo conciencia de los obstáculos y confianza en la posibilidad de utilizar más y mejor la propia capacidad creativa. Para De Prado (2006), el desbloqueo de la creatividad sigue los siguientes pasos: desaprender rompiendo los hábitos, la desobediencia a la autoridad del experto y la trasgresión. Guilera (2011) se pueden superar de tres maneras: por la dominación de los bloqueos mentales, por la superación de las barreras culturales y por la mejora de las barreras emocionales.

### **6.3. Creatividad en la nueva Ley de Educación**

Tal y como refiere el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la creatividad pasa a ser un aspecto a trabajar.

Encontramos que en el Artículo 6 de la Ley "Principios generales" expresa:

*"La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo".*

En el Artículo 7 de la Ley "Objetivos de la Educación Primaria":

*"La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan: b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor".*

En el Artículo 10 de la Ley "Elementos transversales":

*"4. Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico".*

En estos artículos observamos como la LOMCE, a través de su Decreto, potencia, entre otros aspectos, la creatividad de los alumnos.

## 7. CONCLUSIONES

La creatividad es un fenómeno complejo y multidimensional que debe ser contemplado desde todas las disciplinas del conocimiento. La complejidad de su estudio reside en la ausencia de una definición universalmente aceptada por la complejidad que caracteriza a este concepto.

A pesar de eso, podemos concluir que todos los individuos son creativos, en diferentes grados y en diferentes campos. Y que, la creatividad, es producto de los efectos combinados de muchos factores, como los rasgos y características personales, los factores sociales, los culturales y los ambientales.

Además, la creatividad cuenta con unos bloqueos a la misma, estudiados desde diferentes perspectivas, con el fin de evitar su presencia. La educación abierta y la libre educación para el pensamiento divergente, la originalidad, la iniciativa y el descubrimiento fomentan la educación creativa.

La creatividad, dentro de la psicología, caracteriza la evolución como especie pues, gracias a ella, se ha producido una transformación cultural que la hace reinventarse continuamente. El concepto de creatividad engloba toda clase de actividades y producciones, no solo artísticas, sino científicas y técnicas.

La creatividad y la educación son la mejor estrategia que dispone el ser humano para el desarrollo. La primera requiere de la segunda para ser desarrollada. Igualmente, sabemos que la creatividad no es innata y que requiere de la educación y la experiencia para ser desarrollada.

Tal y como señala Ballester (2002):

*"Las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa".*

La creatividad es la capacidad de ver de otra manera, realizar nuevos enlaces. Es un campo multidisciplinario con muchas utilidades prácticas en ciencias, letras, comunicación, educación, etc. Es un proceso intuitivo de exploración, una aptitud, una manera de reflexionar de forma diferente y original. Torrance, será un autor de referencia para nosotros, pues fue uno de los pioneros en plantear la estimulación creativa en entornos educativos y aporta estudios acerca de las causas del desarrollo de la creatividad en los niños especialmente en los ambientes educativos, analizando las causas que reprimen la creatividad y buscando las características del niño creativo.

Además, tomaremos en cuenta autores como Feldman por su introducción de la "educación y preparación" como una de las siete dimensiones para el desarrollo de la creatividad, Piaget, pues para él la educación significa literalmente formar creadores o Amabile por considerar las "destrezas importantes para la creatividad" como uno de los componentes de su teoría. La educación, en cualquier disciplina, y la creatividad deben trabajar conjuntamente para desarrollar esta última pues, hoy día, la sociedad demanda sujetos con capacidad de resolución creativa y es labor de todos los profesionales de la educación contribuir a su incorporación en el mundo laboral (Delors, 1996).

Hoy día, la creatividad cuenta con gran cantidad de seguidores, pues psicólogos, pedagogos, artistas, comunicólogos, publicistas, docentes y una gran mayoría de profesionales investigan y trabajan este campo, haciendo que surjan nuevas aportaciones.



## **CAPÍTULO 2: CREATIVIDAD, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL**



## CAPÍTULO 2: CREATIVIDAD, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

### 1. INTRODUCCIÓN

Los *medios de comunicación*, entendidos como instrumentos o formas de contenido mediante los que se realiza el proceso de comunicación, son también llamados medios de comunicación de masas, mass media o medios de comunicación masivos (MCM). Estos medios, tal y como expresa Masterman (2010), no solo proporcionan información acerca del mundo sino maneras de verlo y entenderlo, son importantes *moldeadores* de nuestras percepciones e ideas.

Los medios están cambiando continuamente creando múltiples formas de actuación para llegar al público objetivo. Su influencia condiciona el aprendizaje y la formación de actitudes y comportamientos y, tal como se pretende comprobar en este trabajo de investigación, aspectos como la creatividad. Su gran *eficacia socializadora* es debida a su carácter lúdico y cotidiano. Su contenido presenta formas de pensamiento y tipos de conductas que representan los valores de la sociedad, la cultura y la educación, llegando incluso a influir sobre el propio sistema educativo (la denominada “Escuela Paralela” de Georges Friedmann 1966) a partir de estímulos que reciben los alumnos de los medios de comunicación (Ballesta, Sancho y Área, 1998).

Castells (2001) habla de una enorme revolución mediática dentro de la comunicación y cómo, junto a la publicidad, es un agente de socialización que llegan a influir sobre el propio sistema educativo. A través de su contenido presentan formas de pensamiento y conducta que son resumen de los valores de la sociedad.

Las nuevas tecnologías de la comunicación, los nuevos medios y su publicidad están en constante cambio y muy presentes en nuestras vidas. Los niños, público objetivo de este estudio, son la parte de la sociedad más sensible a sus influencias. Estas son perfectamente observables en sus acciones y expresiones del día a día. Tal como explican en su estudio Sotelo, Ruíz, Aranda y Cabezuelo (2014) los medios los inducen a ello pues

aumentan el interés y motivación de los niños respecto a temas con los que se sienten identificados.

Se han convertido en poderosos canales de comunicación a través de los cuales, como dice Ballesta (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003), circulan mensajes y se fabrican *valores y estereotipos*, estilos de vida que configuran parte de la realidad social, cultural y educativa de hoy día. Además, su presencia y forma provocan la costumbre en su consumo habitual. Ya en 1978 Moschis y Churchill identificaron una serie de agentes socializadores que, a través de su interacción con el individuo, determinaban las propiedades de los procesos de aprendizaje, que son los resultados del proceso de socialización, en su modelo conceptual de socialización del consumidor, uno de los más aceptados y clásicos.

En la actualidad, la complejidad de los lenguajes y de los canales de la cultura de masas ha aumentado enormemente. Al cine, el cómic, la prensa, la televisión y la publicidad se unen ordenadores, Internet, videojuegos, cds, dvds, redes sociales, telefonía móvil, televisión digital, portales de información, tiendas virtuales, mensajes (tanto de texto como multimedia), chats, correo electrónico, videoconferencias, que ocupan el tiempo de ocio y construyen otras vías de acceso al aprendizaje y al conocimiento. Conviviendo el contexto de la cultura analógica (textos audiovisuales) y la cultura digital (lenguajes multimedia) (Lomas, 2005).

## 2. COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Los medios de comunicación de masas están cambiando constantemente y, especialmente, la publicidad y sus mensajes que invaden nuestra vida cotidiana. Ejercen gran influencia social, nos condicionan y nos educan en la forma de ver y comprender, influyen en el aprendizaje y forman en actitudes, expectativas y comportamientos.

Los medios controlan la información, priorizan y construyen sus propias versiones de los hechos teniendo con ello gran poder de influencia social (denominada “*función controladora*” por Ballesta, Sancho y Área, 1998). “*Los medios son importantes*

*moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son empresas de concienciación*"(Masterman, 2010), nos informan, pero también nos educan en la manera de ver y entender esa información. Uno de sus objetivos consiste, por tanto, en proporcionar y construir conocimiento en la sociedad, es decir, educarla, son "*otro tipo de escuela*" (la "escuela paralela", mencionada anteriormente). Por tanto, se habla de una "*acción educativa de los medios de comunicación*" en el desarrollo cognoscitivo y en los comportamientos.

Pero, ¿los medios de comunicación pueden cambiar o generar actitudes capaces de conducir o guiar los sentimientos, opiniones, responsabilidades o costumbres? A pesar de que investigaciones posteriores han demostrado, en palabras de Ballesta, Sancho y Área (1998), que la audiencia es mucho más activa de lo que se creía inicialmente, el que los medios de comunicación de masas se caractericen por guiar nuestros sentimientos y opiniones, es decir, que ejerzan tanta influencia sobre nosotros, nos conduce a una cierta pasividad de la población, es decir, a una cierta cercanía con la "*Teoría Hipodérmica*" o "*Teoría de la bala*" (Tyner & Lloid, 1995). Durante un tiempo se expresó la opinión de que los medios de comunicación de masas hacían mella en la gente y la cambiaban de forma directa. Esta teoría concedía a los medios un papel decisivo e influyente, mientras que las personas eran pasivas ante sus mensajes y de fácil adoctrinamiento. Investigaciones posteriores demostraron que la cosa no era tan grave en los adultos, pero no así en los niños. La audiencia adulta era mucho más activa de lo que se pensaba al recibir los datos a través de los medios de comunicación y, a la hora de procesar la información, era importante el grado de convicción personal, madurez, opiniones propias y la de otras personas de su mismo entorno social.

Para Vera (1995a y 1997a), los medios de comunicación son un fenómeno social condicionante de la educación que suelen ser facilitadores o promotores de sociabilidad a través de aprendizajes en el proceso de socialización. De forma que los considera "agentes de socialización secundaria", con métodos y efectos determinados que actúan con otros agentes como la escuela, la familia, el grupo de iguales, etc. Para este autor, la conciencia social de los individuos se forma a partir de las primeras relaciones a través de la familia, el barrio y la escuela, que proporcionan conocimiento, percepción de la realidad, del propio

sujeto y de su modo de estar en inserto en ella. En concreto, familia y escuela ofrecen unos valores y unas actitudes con las que se sitúa ante la sociedad, pero según Vera (2000), sería un error restringir la educación a esos ámbitos e ignorar el peso que hoy tiene la cultura mediática.

Los mass media constituyen una de las fuentes más significativas de información, entretenimiento e incluso educación, es por tanto lógico la importancia de su tratamiento en el aula. Esta educación, debe preparar para analizar y valorar críticamente los mensajes publicitarios, formando al individuo para captar lo informativo y rechazar lo manipulativo. Esta educación es clave en la formación necesaria para vivir en esta sociedad, y su objetivo es fomentar la libre elección, basada en valoraciones personales que tengan en cuenta el entorno, la sociedad.

La situación de los medios de comunicación en el aula sin llegar a ser óptima no deja lugar tampoco al desánimo. En la mayor parte de las ocasiones, los medios de comunicación constituyen un *instrumento de apoyo o motivación* sobre el cual se apoya el profesor en un momento dado para complementar los procedimientos de siempre. Es cuestión de tiempo el que el profesorado use más los medios y posea mayor formación, adaptando y convirtiéndolos en instrumentos eficaces en el aula. En general, que contemple en los medios un aliado en su labor docente para que se dé una mejor conexión entre la escuela y su entorno.

Tal y como explica Vera (2000) "cualquier actividad de educación mediática no tendrá ni más virtudes ni más defectos que el proyecto global de intervención socioeducativa en el que se inserte". De lo que se trata es de formar sujetos autónomos y participativos con un modelo educativo crítico y activo no sólo con los medios, sino con todas las instancias mediadoras entre sujeto y realidad. La escuela no debe solo valerse del audiovisual como lenguaje, sino desarrollar competencias comunicativas que permitan la recepción y emisión crítica de mensajes en el mundo de la información, ofreciendo a su vez grandes posibilidades formativas.

Los medios de comunicación de masas forman parte de los dispositivos configuradores más potentes que existen actualmente en la tarea de creación, difusión y

refuerzo de modelos culturales de tipo simbólico que, junto a otras variables, fomentan la construcción de identidades, la imagen de la realidad y la escala de valores de todo ciudadano. Todos los medios cumplen un importante papel educativo, como potenciadores de aprendizajes (contribuyendo a construir personas autónomas) o como inhibidores de esos procesos. Además, esta función es realizada cada vez que los receptores realizan aprendizajes a partir de su influencia (Vera, 1998).

### 2.1. Infancia y medios

La oferta e influencia de los medios de comunicación sobre la sociedad y los individuos crece día a día. En la actualidad la mayoría de los niños toman contacto con los medios, tales como la televisión o la radio, mucho antes de saber hablar. Pero, ¿tienen los niños y niñas capacidad para seleccionar informaciones y establecer criterios ante los mensajes de los medios? ¿Son sujetos activos ante las nuevas tecnologías? ¿Los medios están transmitiendo una imagen artificial sobre ellos? ¿Su influencia es la misma sobre todos ellos?

Tan solo el estilo de relación de los niños y niñas de nuestros días con las nuevas tecnologías es visiblemente distinto que el que mantiene la generación de sus propios padres (Casas, 1993). Autores como León defienden que ha nacido una nueva cultura que ha tecnificado el modo infantil de relación con el mundo (1992).

La investigación científica sobre la posible influencia de los medios de comunicación ha pasado, entre otras, por tres etapas (Roda, 1989, Rodríguez y García, 1992, Guillén, 1997):

- ✓ *Búsqueda de correspondencias.* Etapa que se ha distinguido por el estudio de datos de encuestas para evaluar la influencia de campañas de cualquier tipo.
- ✓ *Estudio de los procesos y contenidos.* Etapa en la que empieza a considerarse a los receptores como sujetos activos, capaces de seleccionar datos y de modificar sus propias conductas en función de variables personales y del contexto, y no sólo en función de las características del mensaje. Esta etapa supone el interés por el

ambiente en que se da la comunicación y su incidencia en el proceso de cambio de actitudes.

- ✓ *El análisis de la cultura de masas.* Etapa en la que se da importancia al estudio de los contextos de valor sobre los que se elevan las descripciones de la realidad social, partiendo de que las actitudes de los emisores afectan globalmente los patrones de acuerdo con los cuales se codifica la realidad secundaria que constituye el discurso de los medios.

Aunque existen múltiples estudios sobre la influencia que ejercen los medios de comunicación, como los llevados a cabo por Sotelo, Ruíz, Aranda y Cabezuelo en 2014 (respecto a la influencia sobre niños y adolescentes), estudios sobre el uso de medios por parte de los niños (Garitaonandia, Juaristi y Oleaga, 1999), y estudios sobre la influencia publicitaria sobre la infancia, como el de Cid, Gibert y Rodrigo (1998); tanto medios como sociedad están en constante cambio. Es por tanto interesante que aparezcan estudios actualizados acerca de estos temas y también se profundicen en otros aspectos como, en nuestro caso, la influencia sobre la creatividad del individuo.

Niños y adolescentes generan grandes beneficios para el sector social de los medios de comunicación. Los medios hacen que su cultura se vea reflejada en ellos, aumentan su interés y motivación respecto a temas con los que se sienten identificados (Sotelo, Ruíz, Aranda y Cabezuelo, 2014). Esto pone de manifiesto como los medios son potentes agentes socializadores de la infancia, son una conciencia que introduce y refuerza valores, así como vende productos, desde los cuales extraen modelos que, en muchas ocasiones, no son del todo realistas "*desempeñan un papel de carácter simbólico y sesgado*" haciendo que la comunicación esté "*distorsionada o sea inapropiada*" para este sector social (Beuf, 1976).

Tal y como nos expresa Chacón (2005), los medios de comunicación (televisión, radio, cine, publicidad, Internet, productos impresos, música, etc.) pueden ser una de las mejores maneras de que el niño se informe, se eduque, se entretenga, ..., pero son esos mismos medios lo que pueden abusar, desinformar, corromper a ese niño.

Estas actuaciones por parte de los medios son tratadas en "La Convención sobre los Derechos del Niño" (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, con ratificación de todos los países del mundo a excepción de Estados Unidos y Somalia). Ésta recoge en su articulado diversos sistemas jurídicos y tradiciones culturales, una serie de normas y obligaciones, no negociables, respecto a derechos humanos básicos, sin discriminación alguna, además de varias referencias a los derechos de la infancia en relación con los medios de comunicación. En su artículo 17 los Estados Partes aluden a este campo, proponiendo textualmente:

*"Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:*

- ✓ *Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;*
- ✓ *Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;*
- ✓ *Alentarán la producción y difusión de libros para niños;*
- ✓ *Alentarán los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;*
- ✓ *Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18".*

### **3. CREATIVIDAD AUDIOVISUAL**

La imagen es el segundo recurso de comunicación social que existe en la actualidad. Su influencia educativa es, hoy por hoy, muy superior a la que tienen la familia y la escuela.

Actualmente, la publicidad atrae la atención de los más jóvenes recurriendo a multitud de técnicas creativas que usan el color, sonido, imagen, rimas fáciles, brevedad de los mensajes o ritmo rápido de los planos para dar lugar a una lectura automática. La información transmitida en los mensajes publicitarios influye en el aprendizaje de conductas, actitudes, emociones, en pautas de interacción social, en los estereotipos y roles. A diferencia de los adultos, los niños no tienen desarrollada la capacidad crítica para poder discernir entre la realidad y la fantasía, de diferenciar el producto de la marca. Además, intentan imitar, reproducir lo representado en su entorno.

Beltrán (2000) dirigió una investigación sobre el impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños en la Comunidad de Madrid. Para él, las nuevas generaciones de escolares son consumidores exhaustivos de imágenes, y no son, por lo general, suficientemente capaces de utilizarlos como medio de comunicación y expresión (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003).

Se observa que, cada vez hay más distancia entre lo que pasa y cómo se cuenta, y dificultad de gran número de individuos para entender los mensajes que se transmiten en los medios de comunicación, lo que llaman algunos autores analfabetismo audiovisual. Se da por supuesto que quien va a utilizar los medios ya tiene formación suficiente para hacerlo. El mal uso de ordenadores, Internet, móviles, tablets, se convierten en un peligro para nuestros niños y adolescentes. Consciente o inconscientemente se exige una capacidad de valorar, interpretar y matizar lo visto y lo escuchado para tener un criterio sobre las fuentes que nos informan (Ballesta y Guardiola, 2001).

Se da una necesidad del estudio de los medios de comunicación en los niveles educativos para responder a su presencia social y cultural diaria. Es necesario estudiar cómo los medios de comunicación construyen y presentan la información, su manera de contar los acontecimientos. Ya advertía Mc Luhan (1968):

*“La cantidad de información comunicada por la prensa, revistas, radio y televisión exceden en gran medida a la calidad e información comunicada por la instrucción y los textos del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado a los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados”.*

Se necesitaría tener un conocimiento previo adquirido por el análisis desde la experiencia personal, cultural y grupal capaz de servir de referente a lo que nos llega desde los medios. A esto dice Tudesco (1995):

*“Desde un punto de vista cultural, el espectador o receptor de mensajes realiza una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, que suponen la existencia de un conjunto de recursos propios de un núcleo cultural a partir del cual se seleccionan y procesan el contenido de dichos mensajes. Cuando este núcleo propio no está constituido o lo está muy débilmente, los riesgos de alienación y de dependencia aumentan considerablemente. Los medios, en particular la televisión, no han sido concebidos para formar este núcleo. Dan por hecho, al contrario, que cada individuo ya lo ha desarrollado y, a partir de ese dato, la tendencia consiste en incrementar la diversidad de la oferta para permitir que cada uno elija el tipo de programa que prefiera”.*

De todo esto se desprende la justificación de la necesidad de un aprendizaje en y para los medios de comunicación. En palabras de Gonnet (1995): *“La educación debería contribuir a formar a los ciudadanos en la actualidad y en la construcción del conocimiento social, cultural, político”.* La educación audiovisual o educación en materia de comunicación sería un instrumento de gran ayuda a la hora de usar las informaciones de los medios y comprender qué pasa en la actualidad. Lo que se pretende, por tanto, es una educación más crítica. Tal y como dicen algunos autores, se trataría de hacer al individuo más exigente, más riguroso y más consciente de todo este entramado mediático, enseñarle a ver y analizar la comunicación que generan los medios de comunicación. El desafío de la escuela es, por tanto:

*“Desarrollar un marco de interpretación y potenciar herramientas de pensamiento que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento, reconocer los códigos y lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus*

*argumentos y realizar juicios éticos como componente de una formación en la actualidad”*  
(Gonnet, 1997).

#### 4. EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

*“Formar a los jóvenes a la actualidad es un asunto de todos, cada uno debe contribuir a esto. [...] Trabajar sobre la actualidad [...] autoriza otras miradas, un espacio mental diferente en el que el niño en dificultad encuentra muchas veces otra manera de moverse.”*

(Gonnet, 1995)

Desde pequeños los niños leen imágenes: ilustraciones de cuentos, comics, carteles publicitarios, televisión, que interpretan según su desarrollo cognitivo y visión subjetiva. El aprendizaje de la lectura de la imagen tiene unas características propias, diferentes a otro tipo de lenguajes, de forma que el niño se inicia en la lectura visual a partir del contacto directo con las imágenes, aprende observando. La lectura de la imagen, sin embargo, no es una actividad elemental, exige tiempo y conocimiento de un código específico en el que intervienen habilidades perceptivas.

Las modernas tecnologías de la comunicación y la publicidad invaden, a través de una gran diversidad de soportes, todos los terrenos de nuestra vida cotidiana. Estos medios, en constante cambio, condicionan al usuario mediante su presencia y su forma. Desempeñan un papel muy importante como instrumentos de comunicación social, ejerciendo una gran influencia, que llega incluso a influir sobre el sistema educativo, ya que introduce modelos de pensamiento, comportamiento y conducta. *“El anuncio se ha convertido en el instrumento de enseñanza más efectivo para implantar cualquier idea”* (Ballesta y Guardiola, 2001).

Pero, ¿es verdaderamente efectiva la comunicación? ¿Qué condiciones y factores deben darse para que se produzca tal efecto? ¿Y para que no se dé efecto alguno? ¿Por qué el mismo mensaje, transmitido a través del mismo canal y de la misma fuente, tiene

diferentes efectos en las actitudes de las personas? ¿Las diferentes personalidades de los sujetos o su nivel intelectual filtran los efectos de los medios de comunicación?

Televisión, cine, videojuegos, internet, publicidad. Hoy día vivimos rodeados de imágenes. Desde cualquier sitio nos están constantemente bombardeando con mensajes audiovisuales que buscan, incluso, cambiar nuestros hábitos de vida. Pero ¿están los jóvenes realmente preparados para descifrar esos mensajes y defenderse de ellos? ¿Desde la escuela se prepara al alumno para que pueda llegar a entenderlos y analizarlos?

En la ley educativa anterior, la LOE (2006), ya se vio recogida dentro de las competencias básicas que todo ciudadano debía alcanzar el "*tratamiento de la información y la competencia digital*". Competencia que:

*"Implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes"*.

Plasmado como objetivo en cada una de las etapas educativas, en Educación Primaria trataba de que el alumno se iniciase en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran, y que utilizasen diferentes representaciones y expresiones artísticas y se iniciasen en la construcción de propuestas visuales.

La realidad es que la Educación Plástica y Visual de Primaria, con la LOE, dedicaba a la imagen una mínima parte, pues se centraba más en la plástica, es decir, pintar y dibujar. Dentro de la organización de las enseñanzas, en la etapa de Primaria, se preveía que tanto la comunicación audiovisual como las tecnología de la información y la comunicación se trabajasen en todas las áreas, sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa. Aunque la realidad mostraba una mínima preparación por parte del profesorado, poca implicación, soportes insuficientes, etc.

Hoy día, con la LOMCE (2013), la asignatura de Plástica desaparece en la mitad de la Educación Primaria pero aparece como una de las competencias clave en el currículo del Sistema Educativo Español la "*competencia digital*". Los contenidos y las metodologías deben asegurar el desarrollo de esta y otras competencias a lo largo de la vida académica del alumno, algo que todas las áreas y materias deben contribuir a desarrollar. ¿Estaremos ante un cambio positivo al respecto?

De hecho, en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, en el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se habla de la inclusión de estándares de aprendizaje relacionados con la educación audiovisual. Encontramos por ejemplo:

- En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (Bloque 2. Comunicación escrita: leer):

8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.

8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.

8.5. Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios.

- En la asignatura de Matemáticas (Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas):

2.5. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos publicitarios, rebajas...).

- En la asignatura de Inglés: Primera Lengua Extranjera (Bloque 1. Comprensión de textos orales):

Comprende lo esencial de anuncios publicitarios sobre productos que le interesan (juegos, ordenadores, CD, etc.).

- En la asignatura de Educación física:

9.1. Adopta una actitud crítica ante las modas y la imagen corporal de los modelos publicitarios.

- En la asignatura de Valores sociales y cívicos:

25.1. Realiza análisis de información digital sobre las razones por las que las personas sienten la necesidad de consumir al ver un anuncio publicitario.

#### **4.1. Educación en medios**

En un mundo en permanente cambio, donde la innovación parece ser uno de los aspectos más relevantes a tener en cuenta, la creatividad y la imaginación juegan un importante papel no solo en la sociedad sino también en el contexto escolar y familiar. Por ello, habrá que ofrecer a niños y jóvenes todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación en distintas áreas (estética, artística, deportiva, científica, cultural y social). El afán de fomentar la imaginación y la creatividad debería también llevar a considerar de nuevo la cultura oral (medios de comunicación y su publicidad) y los conocimientos extraídos de la experiencia del niño o del adulto (Delors, 1996).

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), mencionada anteriormente, recoge en dicha declaración unos artículos que deberían ser tenidos en cuenta por educadores, que son los que siguen:

- ✓ *"Artículo 12.1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse en juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño".*
  
- ✓ *"Artículo 13.1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño".*

- ✓ *"Artículo 19.1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo".*

Las consecuencias positivas o negativas del proceso comunicativo es a menudo materia de discusión, tanto a nivel general como en el campo específico de la investigación (Gravis y Pozo, 1994). Pero, podemos afirmar que se da una necesidad e importancia de un receptor activo y crítico de los mensajes de los medios de comunicación.

Algunos datos sobre la incidencia de los medios en los niños reflejan que "a los niños se les ve, pero no se les escucha" (UNICEF, encuesta "La voz de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica", recogida en España, Portugal, América Latina y el Caribe, 2000). En España, Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y Pastor (1998), miembros de un equipo de investigación dirigido por los profesores Sonia Livingstone y George Gastkell, del Departamento de Psicología Social de la London School of Economics, realizaron un estudio sobre los medios de comunicación conocido como "Himmelweit II" (realizado en Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia, España, Holanda, Suecia, Finlandia, Dinamarca, Suiza e Israel) en el que concluyeron lo siguiente:

- ✓ Los niños y los jóvenes actuales tienen una relación perfectamente normal con las nuevas y viejas tecnologías de la información, teniéndolas perfectamente integradas en su vida cotidiana.
- ✓ Tienden a pensar que los aparatos que manejan con más asiduidad (televisión, vídeo, ordenador, consola, juegos electrónicos, walkman, cadena de sonido, radio), excepto el teléfono, sólo tienen una versión lúdica, aunque los mayores, a veces, encuentran también un uso escolar en alguno de ellos.

- ✓ Ese componente lúdico asociado a los equipamientos tecnológicos es el que permite que los jóvenes vean estos aparatos como medio de comunicación en tres sentidos:
  - Primero, el hecho de usarlo en compañía de amigos, hermanos, padres o parientes hace que tengan que relacionarse con ellos aprendiendo a comportarse y a interactuar, en definitiva incide fuertemente en la socialización (Fuenzalida, 1994).
  - Segundo, los aparatos y sus funciones son tema de conversación entre los jóvenes.
  - Tercero, la escasez de medios económicos de muchos niños y jóvenes favorece el intercambio y, en muchos casos, el pirateo.
- ✓ No aparecen indicios que hagan pensar que estos aparatos repercuten en el deterioro de las relaciones.
- ✓ A medida que los niños se hacen adolescentes tienen claro que, a pesar de la presencia masiva de equipamientos tecnológicos en sus vidas, ponen en primer lugar a los amigos antes que a las máquinas.

Nadie pone en duda la tremenda influencia que ejercen los medios de comunicación sobre las comunidades de cualquier país del mundo, pero sus efectos nocivos y la regulación a su acceso son prioridades sociales, especialmente en audiencias altamente influenciables y vulnerables, como es el caso de la infantil. Los niños, al no disponer de las mismas experiencias e intereses de un adulto, interpretan los mensajes de manera diferente. El propósito, por tanto, es lograr que el uso de los medios de comunicación por los niños sea una acción reflexiva y crítica.

## 4.2. Educación emocional y medios

Los medios de comunicación son uno de los ámbitos actuales que más tiene en cuenta las emociones a la hora de conseguir sus objetivos.

Partiendo de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2001) se ha dado un cambio en el concepto clásico de inteligencia. La teoría de Gardner distingue nueve inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemáticas, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, existencial y naturalista. Solo es necesario ser inteligente en una de ellas. Para el tema de la perspectiva emocional nos interesan la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia interpersonal facilita la comprensión y trabajo con los demás y la intrapersonal la comprensión y trabajo de uno mismo. Estas inteligencias (Salovey y Mayer, 1990) las llama Goleman (1995) "*inteligencia emocional*". Esta inteligencia tiene importantes implicaciones psicopedagógicas relacionadas con las emociones y permite dar paso a la *educación emocional*, entendida como:

*"Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral"* (Bisquerra y Filella, 2003).

De esta manera se proponen desarrollar las habilidades y conocimientos sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar los retos cotidianos, aumentando su bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Es por tanto que la educación emocional tiene un valor preventivo y educativo para el bienestar. Las personas emocionalmente inteligentes se caracterizan, en palabras de Bisquerra y Filella (2003) por:

- Tener una actitud positiva.
- Reconocer sus propios sentimientos y emociones.
- Tener capacidad para controlar las emociones y los sentimientos.

- Tener capacidad para tomar decisiones adecuadas.
- Están motivadas.
- Se ilusionan.
- Tienen interés por lo que les rodea.
- Poseen una autoestima adecuada.
- Tienen capacidad para superar las dificultades y las frustraciones.

Los medios de comunicación juegan un papel muy importante en la educación emocional como generadores y transmisores de emociones. Su papel principal u objetivo es despertar emociones en las personas que los utilizan, potenciando su uso. Para Ferrés (1996) *"la televisión es precisamente el reino de las emociones y de las apariencias"*.

Para Lazarus (1991) los medios despiertan emociones estéticas, positivas y negativas. Buscamos experimentar emociones positivas como la felicidad, el afecto, la alegría, etc. y negativas como el miedo, la tristeza, etc. Este autor incluso nos habla de personas "adictas" a los medios porque así experimentan emociones positivas.

Es por tanto que, Basquerra y Filella (2003) opinan que los medios de comunicación y las tecnologías de la información pueden ser un recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación emocional. Abogan porque las instituciones educativas partan de la experimentación de emociones positivas para motivar el aprendizaje de los alumnos. Y afirman que los medios, a través de las emociones positivas, pueden ser un camino hacia la motivación y la cognición. Y, a su vez, que en los objetivos de la educación emocional debe trabajarse la experimentación en medios de comunicación.

Los medios pueden actuar como transmisores de educación emocional, pues son favorecedores del desarrollo integral del ser humano. Pero debemos ser cautos, pues como dice Serrano (2002): *"A más información, más complejidad y esta complejidad conlleva más fragilidad"*.

### 4.3. Televisión y educación

Desde hace décadas, la televisión forma parte de nuestras vidas. Más del 99% de los hogares españoles disfruta hoy de este aparato. Este invento, demasiado adelantado a su tiempo, no tuvo mercado en sus inicios. En 1930 se realizaron las primeras emisiones televisivas y, desde entonces, las innovaciones han sido numerosas.

Los 60 fue la década con los primeros niños nacidos con la tele en los salones. La de los dos canales UHF y VHF, que no acababan de verse en todos lados. En 1963 había en España 850.000 televisores, en 1969, tres millones, y en 1976 la segunda cadena se veía en el 50% del territorio nacional. Estos niños estuvieron marcados por una programación infantil muy definida, por las series americanas familiares y de detectives, vivieron el cambio del blanco y negro al color, también la prohibición de los dos rombos, la llegada del Beta y el VHS, fueron jóvenes de videoclub, etc.

A pesar del arraigo social de los nuevos medios (Internet, dispositivos móviles y tablets), la televisión continúa siendo la reina de los medios para toda la población, incluida la infantil. Su utilización adecuada permite conocer y comprender mejor el mundo, posibilita el intercambio de opiniones y puntos de vista y proyecta multiplicidad y riqueza de valores.

La televisión es el medio de comunicación de masas por excelencia y su influjo sobre el proceso de socialización es enorme. Esto es así por dos razones, el niño comienza a ver la televisión a una edad muy temprana y el nivel de exposición a este medio es muy grande. Además, los principales factores que explican esta influencia son: el poder de seducción y construcción de la realidad y el alto nivel de exposición que tienen los niños desde edades muy tempranas (Sarabia, Martínez, González, 2007).

Hoy día, la televisión es una herramienta imprescindible de ocio y posee un poder de penetración cada vez mayor en todos los estamentos de la sociedad. Tal y como señalan Garitaonandia, Juaristi y Oleaga, el 98,2% de los niños y jóvenes españoles tiene televisión en casa y más de la mitad de los hogares disponen de dos o más televisores (Garitaonandia, Juaristi y Oleaga, 1999).

La televisión, como medio de comunicación social, se considera uno de los medios más importantes para el desarrollo de la formación y la cultura de las personas. Es el medio más influyente en la educación de las personas proporcionando información, diversión y cultura y constituye un mecanismo fundamental en el proceso de socialización de los individuos.

Se ha señalado que en los países desarrollados los niños emplean hasta llegar a la universidad más tiempo en ver la televisión que en ir a la escuela. O incluso, se llega a afirmar que el número de horas que niños y adolescentes pasan delante de un medio como el televisivo, es superior al que invierten en la escuela durante un curso académico. Hay que añadir que el número de horas dedicadas a la observación de programas televisivos y a anuncios publicitarios depende, entre otras variables, de la edad, sexo y clase social a la que pertenezca el sujeto. Los niños, por su madurez social, cultural y psicológica se someten más a los mensajes publicitarios y televisivos que los adultos; el tiempo que dedican a este medio ha ido aumentando progresivamente en las últimas décadas (Cabero, 1994).

El tiempo que un niño pasa frente a la televisión es tiempo que resta a otras actividades como la familia, la lectura, el trabajo escolar, el juego y el desarrollo social. Mirar la televisión es uno de los pasatiempos más importantes y de mayor influencia en la vida de los niños, pero como cualquier medio de comunicación, mal utilizada, provoca el aprendizaje de cosas inapropiadas.

Cada año, el Estudio General de Medios en España (EGM) desprende cómo el medio que más penetración social tiene es la televisión. Algunos estudios acerca del número de horas que un niño permanece ante este medio son (Chacón, 2005):

- Según el de "ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education urbana IL" (1994), es de entre tres y cinco horas diarias.
- "¿Por qué los niños ven televisión?" de Pérez Rodríguez, Navas y Polycsko (1998), el 100% de los niños afirmó ver la televisión todos los días, de los cuales un 57% dedicaba entre dos y tres horas diarias.

- "Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación" de Garitaonandia, Juaristi y Oleaga (1999), los niños y jóvenes ven la televisión casi todos los días de la semana, dedicándole en torno a las dos horas y quince minutos, sin que haya diferencias apreciables de sexo. Sin embargo, respecto a la edad, los más mayores tienen unos niveles de consumo diario superior a los jóvenes.
- Otro estudio, con diferente temática, "Influencia del sedentarismo en las desviaciones raquídeas de la población escolar de León" de Gómez, Izquierdo, De Paz y González (2002), también revela que la mayoría de los niños ve la televisión todos los días en torno a las dos horas y que los fines de semana este tiempo se incrementa.

Teniendo en cuenta que este medio preside gran mayoría de las cosas, como la moda, las conductas, la opinión, etc., y que los niños ven muchas horas de televisión, se concluye que puede ejercer efectos perniciosos en este grupo de población, imitador perfecto de todo lo que ve (Chacón, 2005).

Quizá la característica más importante de la televisión es su recepción en el hogar como un elemento más del grupo primario. Su carácter técnico, audiovisual, con posibilidades de comparación y de simultaneidad, y las características psicosociales de su utilización, le dan a la televisión su preponderancia sobre los demás medios (Lucas, García y Ruíz, 1999). La televisión ha revolucionado las comunicaciones, es una fuente principal de noticias, de información y de distracción, hasta el punto de modelar actitudes y opiniones, e incluso inculcar prototipos de comportamiento (Popper, 2006).

Niños y jóvenes dedican, cada vez, menos tiempo a jugar, pasear o hablar con amigos o familia, disminuyen las relaciones familiares, los hábitos físicos y mentales, se vuelven perezosos, y pasan cada vez más horas viendo este medio. La televisión, según algunos estudios, como por ejemplo, el de Becerra y Álvarez (2005) y también desde el punto de vista propio, favorece la pasividad física, fomenta la obesidad y genera fracaso

escolar. Se están perdiendo valores, como el del esfuerzo. Se les llega a denominar a estos niños "tele-adictos" (Álvarez, Del Río y Del Río, 2003).

Los niños ven la televisión durante horas antes de aprender a leer y escribir, sin necesidad de entender las imágenes, es su "primera escuela". Educado en el "tele-ver", es denominado "vídeo-niño" (Sartori, 2006), "nuevo arquetipo humano" (Rifkin, 2000) o generación "punto-com". En su opinión, Sartori considera al niño que crece ante un televisor un futuro un adulto empobrecido, con una atrofia en su capacidad de abstracción y entendimiento en la comprensión. El lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es más pobre en cuanto a palabras y riqueza de significado. De esta forma, las generaciones actuales, al tener menos sentido crítico, comparan los acontecimientos del "mundo real" con lo visto en televisión y, al perder la capacidad de abstracción pierden también la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. Para él, la televisión provoca la "aldeanización", es decir, la limitación a "lo cercano", con "pseudo-acontecimientos", siendo conducidos a la desinformación, descontextualización y el empobrecimiento de la información:

*"Mientras la realidad se complica y las complejidades aumentan, las mentes se simplifican y estamos cuidando a un vídeo-niño que no crece, un adulto que se configura para toda la vida como un niño recurrente". "La sociedad está llena de "horribles bestias" desprovistas de capacidad de reflexión, pero dotadas de fuertes sentidos y enorme fantasía" (Sartori, 2006).*

Muchas teorías demuestran una "realidad percibida" por parte de los receptores del mensaje caracterizada por la creencia en una realidad literal del mensaje de los medios, la creencia de poder aplicar lo percibido a la propia vida o la identificación de ciertos personajes como reales fuera de la pantalla, hasta incluso un sentimiento de solidaridad por alguien que nunca se ha conocido (Lucas, García y Ruíz, 1999).

Hoy en día, como nos dice Ballesta la presencia de la televisión le hace tener un valor imprescindible por las prestaciones que ofrece, pero cuando nos sentamos delante de la "caja tonta" (denominación que aparece ya hasta en títulos de lecturas para niños como "La caja tonta de Laura y Manolo" de la colección Barco de Vapor) no nos paramos a

pensar sobre lo que vemos. Este autor, recreándose en un artículo de Soledad Puértolas (“*El mundo en casa*”) nos dice que “*las noticias que vemos en televisión son más reales y sin embargo, el hecho de pertenecer a todo el mundo de la televisión, de compartir con otros programas cobran un carácter de irrealidad*”. De esta forma se mezcla lo real con lo ficticio (Ballesta, 2002).

De esta forma, la televisión toma las riendas de la enseñanza: “*En ausencia de otros y mejores educadores, la televisión recibe el peso de la educación*” (Sartori, 2006). Muchos niños pasan largas horas frente a la pantalla, incluso los más pequeños, sin tutela frente a la pantalla (la pantalla como “*baby-sitter*”). Es una forma de que los niños “se cuiden solos” mientras los padres “*aprovechan el tiempo*” (Rifkin, 2000).

Los niños ven la televisión por motivos muy distintos al de los adultos. La mayor parte de los adultos, según ellos mismos reconocen, ven la televisión “*por diversión*”. La mayor parte de los niños, aun encontrándola divertida, ven la televisión para entender el mundo. Muchos adultos consideran que la televisión es poco significativa, es decir, aceptan el alejamiento de la configuración realista. En cambio, los niños, aun apreciando los aspectos de entretenimiento de la televisión, tienen más dificultad –a causa de su limitada comprensión del mundo- para discernir los hechos de la ficción. Son más vulnerables que los adultos. Los influjos primarios que los niños experimentan –la familia, los compañeros, la escuela y la televisión- operan juntos y no son muy capaces de separar lo que aprenden en estos diversos contextos (Popper, 2006).

La televisión es un agente formador que se infiltra en el hogar apelando a las emociones, utilizando un lenguaje accesible. Su comprensión no requiere de destrezas ni habilidades especiales, ni esfuerzo o concentración. Socializa de modo no intencional y asistemático. Enseña sin darse cuenta y no ejerce control sobre lo enseñado. Su mecanismo es observacional, se aprende por imitación de los modelos de comportamiento que exhibe. Es por tanto que, el niño, gran consumidor de televisión, con actitud abierta, curiosa e ingenua, con gran capacidad de aprender y pocos recursos críticos para filtrar lo que incorpora, que se encuentra vulnerable frente a la pantalla.

Los medios juegan un papel muy importante en el desarrollo de *actitudes y valores* de los niños, pues son más sensibles a la influencia de factores externos como la televisión, a falta de normas o guías de conducta por parte de la familia y otros agentes primarios las toman de aspectos con el que tienen contacto directo.

Los valores, como conductas positivas que tienen como fin último mejorar la calidad de vida y la convivencia en sociedad, y los antivalores como conductas negativas que conducen al conflicto en sociedad, pueden verse reflejados en los medios de comunicación.

Guelbenzu (2013) nos describe como los medios, y en especial la televisión, son una gran ventana al mundo que transmiten valores como:

- *La apariencia física.* La belleza es "un valor en alza" que influye en el éxito profesional.
- *Se sobrevalora la juventud y se desprecia la sabiduría.* Es complicado hacerse mayor, la sociedad exalta la juventud, relegando la sabiduría y la experiencia al segundo plano.
- *La imagen de éxito fácil frente al esfuerzo.* La fama es un bien anhelado por muchos. Aquellos que alcanzan popularidad no son conocidos por su trayectoria profesional sino por compartir con la audiencia parte de su intimidad.

Para Bandura (1986) "*afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado*". Las investigaciones en torno a los procesos que describe este autor detallan una serie de efectos que puede tener el aprendizaje por observación:

- La adquisición de habilidades nuevas o inhibición de conductas previamente aprendidas.
- Facilitación de respuestas que están en nuestro repertorio y que las usamos al ver que otros las usan. Incremento de la estimulación ambiental.

- Los niños que vieron cómo se pegaba a un muñeco, además de usar el mazo para esto, lo utilizaron para golpear más cosas.
- Activación de emociones.

Evidentemente, que se produzcan o no estos efectos depende de factores cognitivos como:

- ✓ *La atención:* Si vas a aprender algo, necesitas estar prestando atención. De esta manera, todo lo que frene la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje. Algunos aspectos que influyen sobre este factor son las propiedades del modelo, pues si se parece más a nosotros, prestaremos más atención. Variable que encaminó a Bandura hacia el estudio de la televisión y sus efectos sobre los niños.
- ✓ *La retención:* Hay que ser capaz de recordar aquello a lo que le hemos prestado atención. Entran en juego la imaginación y el lenguaje, pues guardamos lo que hemos visto en forma de imágenes mentales o descripciones verbales, haciéndolas surgir de forma que se reproduzcan con nuestro propio comportamiento.
- ✓ *La reproducción:* Se trata de traducir las imágenes o descripciones al comportamiento actual. Hay que señalar que la habilidad para imitar mejora con la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea.
- ✓ *La motivación:* No haremos nada a menos que estemos motivados a imitar. Los motivos pueden ser:
  - Refuerzo pasado.
  - Refuerzos prometidos o incentivos.
  - Refuerzo vicario o posibilidad de percibir y recuperar el modelo como reforzador.

Bandura también nos habla de las motivaciones negativas. Los motivos para no imitar son:

- Castigo pasado.
- Castigo prometido o amenazas.
- Castigo vicario.

Las investigaciones que se han realizado con posterioridad a su teoría del aprendizaje, sobre la televisión o los grupos de amigos, fueron estimuladas por sus experimentos.

La cultura de la televisión está haciendo emerger una nueva visión del aprendizaje (Grey, 1999; Leask y Pachler, 1999) por el uso de materiales generados desde las tecnologías y que nos llegan de diferente manera y en la cotidianidad (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003). El *efecto socializador* de la televisión va más allá de la incitación al consumo. A través de este medio se transmite al público infantil roles y pautas de conducta atractivas y fascinantes. Frente a la televisión, el maestro, además de ver reducida su fuente de información y de opinión, pierde peso en su rol de agente transmisor de valores y normas. "El televisor es un maestro más plural e imparcial, transmitiendo valores diversos" (Taberner, 2003).

Sin embargo, comenta Esteve que es difícil encontrar unos datos objetivos en los que medir de alguna forma la posible influencia de la publicidad en televisión sobre los niños (Esteve, 1983).

En nuestro país, algunos trabajos sobre audiencia y consumo infantil de televisión, como los de Martínez y García Matilla (2000), reflejan datos como el que los niños y niñas españoles pasan un promedio de dos horas y media diarias frente a la televisión, por supuesto incrementadas el fin de semana y los días no lectivos (J. Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003). En los países industrializados ver televisión se ha convertido en la segunda actividad a la que más tiempo dedican los estudiantes, después del sueño, según nos comenta Ferrés (2000). Teniendo en cuenta los fines de semana y las

vacaciones, los estudiantes pasan más horas viendo la televisión que en clase. Comenta también este autor que un estudio del Consejo de Europa demuestra que los jóvenes europeos pasan una media de veinticinco horas semanales ante la televisión. Según los datos del Estudio General de Medios, en España el 96% de los niños de entre cuatro y diez años ven la televisión todos los días, el 93% la ven más de tres horas diarias de promedio y para el 56% representa la única actividad en su tiempo libre (Ferrés 2000). Y, además, muchos padres han encontrado en la televisión un mecanismo de guardería infantil y dejan en sus manos sus obligaciones y responsabilidades (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003).

La televisión representa una enorme revolución, incluso dentro de la educación, ya que la enseñanza tradicional se ve en la actualidad “*suplantada*” por otros tipos de enseñanza, como la que proporciona, intencionadamente o no, este medio. Y, particularmente, la publicidad que inunda buena parte de nuestra vida, realiza papeles asociados a la escuela, ya que nos enseña qué compras connotan determinadas experiencias de vida y determinada cultura. Es decir, nos instruye y educa a la vez que nos entretiene. Y, por ello, cobra tanta importancia, para el espectáculo que ésta ofrece (Ferrés, 2000), el marketing, herramienta básica de control del cliente, y por supuesto, para la empresa, los “*intermediarios culturales*” o “*rastreadores de estilo*” o “*coolhunters*”, que serán elementos imprescindibles (Rifkin, 2000).

Tal y como nos plantea Bautista (2014), el uso de los medios de comunicación y las tecnologías de la información en la escuela está experimentando una auténtica revolución. En palabras de este autor:

*"El entorno informatizado al que inevitablemente se aboca la sociedad de hoy, supone tales cambios cualitativos en el modo de organizar el conocimiento y por tanto la impartición del conocimiento, que la escuela no podrá por menos que adoptar una actitud emprendedora respecto a las nuevas tecnologías como parte integrante del currículum".*

Lo que está claro, como dice Rifkin (Rifkin, 2000) es que la nueva era está redefiniendo muchas de nuestras concepciones. Ahora todo se percibe de una forma muy distinta, prácticamente todo se mercantiliza. Pero, ¿este es el caso de la educación? ¿Serán

unas cuantas compañías multinacionales de medios las que controlen la educación del futuro? ¿Entrará la educación en el monopolio comercial global del que habla este autor?

Las empresas, tratando de establecer relaciones a largo plazo con los clientes, intentan engancharlo lo antes posible y si es posible de por vida, captándolo a muy temprana edad y acostumbrándolo a la presencia de la empresa. Mediante la constante influencia de la publicidad televisiva y su increíble espectáculo la infancia se ve gravemente manipulada, ya que se encuentra en constante absorción de conceptos (educándose constantemente) e indefensa frente a tanta oferta atractiva. De esta forma, la publicidad constituye un objeto más de la educación

#### **4.4. Videojuegos y educación**

En la actualidad es anómalo encontrar un videojuego que no permita a los usuarios utilizarlo en red o establecer contacto escrito con el resto de jugadores, es por eso que son considerados medios de comunicación.

Este tipo de medios es considerado en la mayoría de las ocasiones como nocivos, sobre todo en sus consecuencias educativas, sobre la personalidad o sobre el comportamiento, pues modifican la realidad, vuelven a los niños más violentos, más aislados, etc.. Pero se debe señalar la diferencia entre el uso y el abuso del videojuego, pues el desarrollo de una conducta agresiva no viene directamente relacionado con el videojuego, aunque puede ser el detonante de que una conducta se manifieste (Castillo, 2009).

Los videojuegos tienen beneficios y perjuicios. Estos últimos dependerán del individuo, el entorno, el uso, etc. Castillo (2009) nos señala algunos perjuicios a continuación:

- Producen aislamiento del mundo exterior.
- Promueven las conductas violentas.
- Promueven las conductas sexistas.

- Generan estrés.
- Dependencia del juego y posibilidad de adicción.
- Excesiva competitividad.
- Confusión entre la realidad y el juego.
- Simplificación de todo, viéndolo solamente como bueno o malo.
- A la hora de solucionar una situación en un juego, posibilidades finitas o pequeñas, limitando la imaginación de los jugadores.
- Bajan el rendimiento académico.
- Pérdida del sentido de la vista.
- Promocionan el consumismo.
- Dolores generalizados por la posición en un tiempo prolongado.

Entre los posibles beneficios señala:

- ✓ Potencian los reflejos, debido a la velocidad que tienen y las rápidas reacciones que debe tener el jugador.
- ✓ Aumentan la concentración y atención.
- ✓ Algunos contenidos pueden ser didácticos.
- ✓ Promueve la actividad, tomando decisiones de manera activa.
- ✓ Favorece el razonamiento lógico.
- ✓ Los juegos en red son beneficiosos para establecer relaciones sociales.
- ✓ Establecen estrategias para la resolución del juego, pudiendo anticipar actuaciones a realizar, que será útil a la hora de afrontar problemas reales.
- ✓ Promueven el reconocimiento de reglas en las que actuar.
- ✓ Desarrollan la percepción espacial.

- ✓ Favorecen la creatividad. Sitúan a los jugadores ante situaciones en las que tienen que pensar y que tienen que resolver situaciones nuevas. También hay quien defiende que no favorece la creatividad pues algunos videojuegos dan solamente dos opciones a la hora de afrontar un problema.
- ✓ Aumentan la constancia a la hora de resolver un problema.

El número de horas que dedican los niños a los videojuegos es considerablemente mayor que las dedicadas a la realización de tareas para la escuela. Con lo cual, se debería intentar aprovechar los recursos y las posibilidades que nos brindan estos medios.

Algunos valores y comportamientos, como la competitividad, el consumismo, el sexismo, etc., son adquiridos mucho más rápidamente a través de los videojuegos. Así mismo, los elementos que componen los videojuegos afianzan y fomentan la conducta del uso entorno al videojuego: su componente de diversión, la adaptación del videojuego a cada jugador, la pronta recompensa, la claridad de las normas y el objetivo, las oportunidades de superación del reto, la posibilidad de jugar en red, la posibilidad de establecer una puntuación objetiva y compararla con otros jugadores, el conocimiento de que la dificultad va en aumento progresivo o el emular a ídolos reales.

Tal y como señala Castillo (2009), no se puede admitir que los efectos de los efectos inmediatos o a corto plazo sean claramente nocivos para los usuarios, al menos no más que otras actividades.

#### **4.5. Nuevas tecnologías y educación**

En la actualidad los avances tecnológicos superan en rapidez a nuestra capacidad de asimilación, pues cuando asimilamos el cambio de esa tecnología ya empieza a estar obsoleta o ha evolucionado hacia otro nivel.

Los medios con los que enseñamos o aprendemos ya no son los mismos, cambiando nuestros hábitos y costumbres. Hoy día, las nuevas tecnologías pueden ser

incorporadas en las aulas, aunque se encuentran enfrentadas con procesos o tradiciones educativas que deben ser actualizadas o renovadas. Además, los niños suelen aprender a mayor velocidad a partir de las tecnologías que a partir de la propia escuela, ya que sus contenidos y las vías de acceso se encuentran algo obsoletas.

No solo la escuela, sino muchos de sus docentes, no están instruidos para utilizar los medios tecnológicos de una manera eficiente y eficaz, con lo que encontramos otra barrera a la hora de adaptar las tecnologías al aula. Además, los criterios dispares, los recursos disponibles en los centros, los presupuestos destinados en educación a este aspecto, son factores que influyen en la toma de decisión del avance en este aspecto.

Todo lo expuesto obliga a replantear dos aspectos: las bases de la educación, que debe evolucionar hasta equilibrarse con la sociedad actual y las nuevas tecnologías y la formación del profesorado en el ámbito tecnológico.

Debemos tener en cuenta que las nuevas tecnologías tienen una serie de características que las hacen interesantes a la hora de incluirlas en nuestra aula (Castillo, 2009):

- ❖ La motivación del alumno aumenta significativamente, manteniendo la atención de los mismos durante más tiempo. Se plantea una enseñanza más lúdica en la que el alumno se sienta más implicado en su propio aprendizaje, con medios que le gustan y domina.
- ❖ El aprendizaje es individualizado, adaptándose al ritmo y tiempo del alumno, que estructura su conocimiento sin la rigidez de la escuela tradicional.
- ❖ Los conceptos y procedimientos quedan mejor aprendidos debido al interés del alumno en el medio de transmisión de contenidos.
- ❖ El espacio físico de aprendizaje puede cambiar, pues a través de Internet y los foros se puede formar de otra manera.
- ❖ La importancia del dónde y cómo buscar la información, donde toma importancia la actualización constante e inmediata del conocimiento.

En los últimos años han ido surgiendo recursos y programas educativos de calidad, en todas las áreas y materias y para todos los niveles elaborados por docentes, de forma que siempre vamos a poder encontrar algo que se ajuste a la necesidad. Evidentemente, no todas las tecnologías ni todas las aplicaciones derivadas de ellas pueden ser válidas para usar en el aula, es necesaria una evaluación objetiva de los recursos útiles en los procesos educativos donde se mida su rentabilidad pedagógica. Proceso que es difícil de llevar a cabo, pues hay multitud de variables a controlar.

#### **4.6. Medios y familia**

Tradicionalmente los padres han sido el grupo primario con mayor capacidad de repercusión en el aprendizaje social de los hijos, pero desde que aparecieron ciertos medios de comunicación, como por ejemplo la televisión, se ha dado un gran cambio entre los agentes socializadores.

La importancia del contexto familiar en la formación de pautas de relación con los media ha sido objeto de numerosos estudios durante los últimos años (Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y Pastor, 1998). Los padres y el ambiente familiar desempeñan un papel mediador importante en relación a la adquisición de hábitos de exposición ante los medios de comunicación de masas (Cabero, 1994). Y, aunque cumplen un papel importante en la integración del consumidor, a medida que tienen menos tiempo para dedicarle a los hijos, es el comerciante quien los atiende todo el tiempo, y la publicidad, su vehículo para llegar a ellos. Quizá la familia siga siendo el agente socializador más importante, pero los medios, las largas horas usándolos y su incidencia en la vida cotidiana de los niños les dan un rol muy importante.

VARIABLES como el contexto social, cultural y familiar influyen en la forma en la que interaccionamos con los medios (Cabero, 1994). También el rol de los padres, los medios electrónicos domésticos, la distribución espacial del hogar y la dinámica familiar son factores extramediáticos determinantes. El nivel de equipamiento tecnológico en el hogar de los niños y adolescentes españoles es elevado y muy similar al del resto de los países de la Unión Europea, excepto en el número de hogares equipados con ordenador y acceso a

Internet, que es algo menor. Además, habría que señalar también que el equipamiento tecnológico de niños y jóvenes en sus habitaciones es bastante alto, la edad es un elemento clave. Las habitaciones de los chicos tienen mejor equipamiento que las de las chicas, pues ellos optan por televisiones, juegos electrónicos y videoconsolas, mientras que ellas por aparatos de música y más libros (Garitaonandia, Juaristi y Oleaga, 1999). Además, los medios de comunicación están cada vez más dirigidos a los niños y los jóvenes como nuevos consumidores con poder adquisitivo y que prefieren tener su propio equipamiento antes que compartir el familiar (Garitaonandia, Juaristi, Oleaga y Pastor, 1998).

La mediación que el ambiente familiar pueda desempeñar con los medios de comunicación depende del papel que se les asigne. No es lo mismo que se perciban como instrumento informativo y cultural que como instrumento de diversión, distracción y ocio. Pero, está claro que, para que los padres puedan mediar en los efectos que puedan tener los medios de comunicación, es necesario que primeramente ellos se encuentren formados. La familia juega un papel muy importante en la formación de los niños, en la utilización crítica y responsable de los medios de comunicación social (Cabero, 1994).

Hay que añadir a todo esto el papel que los niños ejercen sobre sus padres como parte de la influencia en el momento de la decisión de compra. Está sobradamente constatado que esta influencia tiene un efecto significativo en el uso de productos en una familia (Roberts, Wortzel y Berkeley, 1981). A su vez, los padres están dispuestos a comprarles lo que sea en retribución al tiempo que no le dedican por diversas razones. Aunque se da una preponderancia en la figura de la madre como principal agente de compras de los productos, cuando otros miembros de la familia, como en este caso los niños, ejercen influencia al respecto, esta puede afectar a la frecuencia, el tipo y las cantidades de productos consumidos en la familia. Además, la importancia de la edad de los niños es un factor determinante en este sentido.

#### **4.7. Medios y escuela**

Hoy día la cultura mediática se presenta en la socialización de los niños al mismo tiempo que la escuela o la familia, pasando a convertirse en transmisora de los principios

educadores del individuo. El problema resultante es que los contenidos, resultados y finalidades de medios y sistemas escolares no son similares (J. Ballesta y Guardiola, 2001). La escuela y los medios de comunicación, a través de sus discursos, conforman ciudadanía, pero desde principios totalmente distintos, por lo que las instituciones educativas tienen cierta preocupación acerca del proceso de socialización en los niños actuales. Como señala Masterman (2010), los medios tienen una importancia ideológica tan grande que se hace necesaria una *educación visual* en los sistemas educativos.

Tradicionalmente, las escuelas con una enseñanza de tipo autoritario formaban a los alumnos en un espíritu de obediencia, repercutiendo en una consumición de medios de manera menos crítica y disciplinados ante la información presentada. Actualmente, la experiencia que los alumnos tienen con los medios determina el grado y tipo de interacción con los mismos, favoreciéndose la creación de actitudes críticas y reflexivas ante los medios. También, la diversidad de medios o la actitud docente hacia los medios audiovisuales como instrumentos de aprendizaje hacen que el alumno se forme como espectador más crítico y participativo en el mundo de los medios de comunicación. Se trata de llevar al alumno de la recepción pasiva ante la imagen y los mensajes a la participación activa y crítica (Cabero, 1994).

En la comunicación actual ya se está comenzando a generalizar la incorporación del estudio de la comunicación audiovisual en la escuela o, por lo menos, la concienciación de la importancia de la educación audiovisual para propiciar menos vías pasivas y más constructivamente activas en el proceso de consumo. Algunos educadores piensan que las tecnologías de comunicación y su empleo deben formar parte de nuevas disciplinas; sin embargo, otros piensan que el dominio de los medios debe aprenderse dentro de cada disciplina de enseñanza general. Sin embargo, por el momento, ni lo audiovisual ni la informática están lo suficientemente implantados en los centros de educación. Simplemente se debe señalar que el que los medios se muestren como un “formas educativas” parece promover en la escuela la utilización de las formas modernas de la comunicación.

Es por tanto que nos preguntamos a raíz de todo lo expuesto, ¿qué debemos enseñar en la escuela? ¿Con qué lenguajes debemos enseñar? ¿Hasta qué punto se incorporan al currículo escolar los nuevos códigos y lenguajes para ello? La escuela debe tratar de que

todo esto adquiera un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se trabaje desde la imagen, pasando por medios como la televisión, la telefonía móvil o Internet, sin dejar a un lado la publicidad. Se trata de una integración de la cultura escolar al entorno social (Lomas, 2005).

Lomas, parafraseando a Pérez Tornero (2000, p.56), señala que aunque la escuela ha sido *"la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura, está quedándose atrás en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información"*. Tal y como expresa Hernández (1999), hoy día reclama a los docentes la capacidad de discernir el tipo de cultura al que accede su alumnado: publicidad, juegos de rol, cómics, etc. realidades, en torno a las cuales los niños y adolescentes están construyendo su identidad personal.

Como nos señala Ciro (2007) el diálogo es un elemento primordial mediante el que el niño asigna y adopta roles sociales. ¿Por qué no hacer uso, por tanto, de los nuevos lenguajes que envuelven al niño y potenciar determinadas habilidades? Algunos autores como Martín Barbero (1996), Herrán (1998) o Pérez Tornero (1994) lo fundamentan como una cultura logocéntrica que teme al cambio. Estos autores plantean que la escuela ve en los medios un rival que compite en la transmisión de los conocimientos, pero mientras que la escuela utiliza el lenguaje verbal, muchos medios utilizan también la imagen, imagen que ese sitúa en un segundo plano en los centros escolares. Además, el lenguaje audiovisual no es solo imagen, también sonido.

*"...la imagen, como imagen, no solo impacta, sino que es también un nuevo lenguaje para la imaginación, una fuente de conocimiento y de sabidurías, que llegan por vías distintas de aquellas a las que estamos acostumbrados"* (Herrán, 1998: 51).

No cabe duda de que el lenguaje audiovisual y sus elementos forman parte de la realidad cotidiana. Con lo cual, parece necesario que la cultura audiovisual se deba tener en cuenta en la enseñanza. Para Ballesta, Sancho y Área (1998) habría que distinguir dos fases en el proceso de aproximación entre medios de comunicación y educación:

- El reconocimiento de las virtualidades, ventajas y prodigios que podría acarrear el uso de los medios de comunicación en los centros.

- Aportaciones que nos indican cómo integrar el tratamiento de los medios de comunicación en el currículum, organizar objetivos y contenidos para la educación en los medios, que llevara al alumnado a conocer los medios y a saber qué producen, cómo lo hacen y con qué sentido. Esta fase trataría de un diseño de actuación de forma transversal.

Se trataría, por tanto, de establecer unas propuestas didácticas para la educación comunicativa o, lo que es lo mismo, la enseñanza de los medios de comunicación en los centros educativos, partiendo del conocimiento de aquello que los alumnos van a necesitar como ciudadanos. En conclusión, el diseño de estrategias de uso escolar que garantizaran esta finalidad mediante el tratamiento de los medios de comunicación en la práctica docente y su integración en los Proyectos Educativo y Curricular. Es decir, se trataría de una propuesta curricular asumida por los centros educativos donde el profesor cumpliría la función de mediador, participando en la construcción de los aprendizajes que realizan los alumnos, orientando y guiando el trabajo y experiencias de estos.

Habría que señalar que, hoy día, para el profesorado los medios de comunicación son un instrumento de uso no sistematizado, se encuentran situados en un uso técnico, trasmisor e instrumental de los medios de comunicación, convertidos en un instrumento al que acudir ocasionalmente para enriquecer la didáctica de su materia. Con lo cual, como señala un estudio de Ballesta, este uso de los medios se ve afectado por problemas de orden y disciplina que provoca que los propios alumnos perciban los medios en un contexto de ocio más que de aprendizaje. En el aula se enseña poco a ver, analizar y debatir la comunicación que generan los medios de comunicación, esto está empezando a cambiar.

En la actualidad, ni lo audiovisual ni lo informático están lo suficiente y adecuadamente implantados en los centros de educación, aunque ya van apareciendo prácticas educativas destinadas a preparar para un consumo apropiado de la comunicación. Los ordenadores y las TIC están introduciéndose poco a poco en las aulas como instrumentos o medios, fomentando una eficacia en su uso, pues tal y como establece el

Decreto 126/2014 de 28 de febrero, las TIC ya deben ser evaluadas en varios estándares de aprendizaje.

Mc Luhan (1968, p.235): *"La cantidad de información comunicada por la prensa, revistas, radio y televisión exceden en gran medida a la calidad de información comunicada por la instrucción y los textos de la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado a los propios muros de la aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados"*.

Marquès (2001) señala algunas causas de la poca utilización de los medios en la escuela:

- Falta de infraestructuras tecnológicas: aula de audiovisuales, pantalla, video proyector, etc.
- Exigencia de consumo "en tiempo real" de la información actual.
- Incomodidad al duplicar o "congelar" la información: fotocopiar artículos, grabar programas, etc.
- Falta de buenos modelos didácticos sobre su aprovechamiento.
- El carácter lúdico que se les asocia (sobre todo la televisión). A veces se ve distractor de los aprendizajes.
- Falta de tiempo para el desarrollo de todos los aspectos del programa de las asignaturas.

Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto, padres y alumnos manifiestan gran interés por los medios de comunicación como usuarios habituales, ven en los medios una vía útil dentro de la educación y formación. En general, la familia tiene una imagen positiva sobre los medios de comunicación (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003). y reconocen que sus hijos debieran utilizar más estos medios en las aulas. Esta actitud favorable, junto a la necesidad de formar en el uso y acceso, obliga a plantearse el papel de la educación.

La escuela debe replantear sus funciones ante el nuevo contexto social de la cultura audiovisual y su función educativa debe orientarse a promover la reflexión ante lo recibido de los medios de comunicación. Los docentes debemos “ponernos al día” para poder enseñar dentro de la realidad social y cultural actual, fusionando lo escolar y lo extraescolar. En definitiva, ayudar a formar ciudadanos más críticos, ya que el conocimiento de los mecanismos de seducción de los mass-media y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación es, como dice Gonnet (1995), necesario para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia. Como apunta este autor, el desafío de la escuela es potenciar herramientas de pensamiento que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento, reconocer los códigos y lenguajes y aprender a utilizarlos para expresar sus argumentos y realizar juicios éticos como componente de una formación en la actualidad (1997). La escuela debe ayudar a que el alumno acceda a la educación mediatizada (Swartz y Hatcher, 1996), facilitando su tratamiento. Se trata de que el alumnado y el docente sean capaces de convertirla en herramienta crítica para entender e intervenir en la actualidad que les rodea. La “alfabetización audiovisual” es esencial si queremos que todos los ciudadanos tomen decisiones racionales, que participen activamente en los medios y tengan una actitud crítica ante la realidad social.

Para Lomas (2005), habría que incluir en este entorno audiovisual de la cultura de masas y este entorno digital de la sociedad en red varios aspectos: la competencia comunicativa junto a las destrezas y a los saberes de naturaleza lingüística, otras destrezas y otros saberes que nos permitan entender las estrategias de la seducción publicitaria, cómo se construye el espectáculo televisivo y con qué intenciones, cómo se lee una imagen, cómo se elabora el significado en la nueva escritura icónica y cómo se accede y se selecciona la información en el hipertexto de la sociedad digital. Dicho de otra forma, la alfabetización escolar en la actualidad exige:

*"La enseñanza de saberes, destrezas y actitudes que nos permitan no sólo el intercambio oral y escrito con las personas, sino también una interpretación crítica de los usos y formas de los textos de la comunicación de masas y de los hipertextos de la cultura digital".*

Del mismo modo, la escuela podría hacer uso de los resultados de estudios en este tipo de cuestiones para ayudar al alumnado a acceder a la educación mediatizada, formándoles en la actualidad sin que puedan mermar otros aspectos de su vida, como el creativo. Estudios que van surgiendo en la actualidad, como por ejemplo, en relación a la creatividad del sonido publicitario (Guijarro y Muela, 2003) o en relación a la convergencia creativa de educación y medios, como la televisión (Bustamante, Aranguren y Arguello, 2004).

La escuela socializa e influye en el tipo de interacción que los sujetos establecerán con los medios. Es por tanto que, los maestros y su mediación sistemática podrían intensificar las habilidades interpretativas con los medios de comunicación.

## 5. CONCLUSIONES

En la actualidad, la mayoría de los niños toman contacto con medios antes de ir a la escuela. Por este motivo, la educación, sobre y con los medios de comunicación, debería iniciarse desde muy temprana edad. El propósito es lograr que el uso de los medios de comunicación por los niños se convierta en una acción reflexiva y crítica. Los niños deben aprender que las imágenes influyen sobre nosotros sin que seamos conscientes de ello, ayudándoles a interpretar lo que ven. “Tanto educadores como padres deberían iniciar un nuevo proceso educativo: *la alfabetización para el idioma audiovisual*” (Graviz & Pozo, 1994).

La formación de la personalidad en la infancia está influenciada, entre otros factores, por el medio donde se desenvuelve el niño. Uno de esos medios, cada día de mayor difusión, es la televisión, que mediante sus imágenes y sonido crea pautas de comportamiento en los niños. Este medio tiene aspectos positivos entre los que destacan la estimulación de la curiosidad, el fomento de la fantasía y la imaginación, la contribución a la ampliación de la visión del mundo, favorece la educación, el aprendizaje o la cultura.

A pesar de que la televisión continúa siendo la principal fuente de información para el niño, otros medios corrientes, como los catálogos, revistas, periódicos o radio, van

ganando terreno a la hora de influir en los niños. Sin embargo, los niños de hoy día están más informados como consumidores y no se dejan engañar tanto por la publicidad, pues son consumidores desde muy pequeños y analizan las informaciones que les llegan.

Está surgiendo una nueva visión del aprendizaje. En aquellos centros y aulas donde los profesores utilizan los ordenadores, los periódicos, Internet, la televisión... están favoreciendo a que los alumnos comprendan y relacionen el mundo comunicativo de fuera del colegio con el de dentro. Es cierto que la educación queda afectada por el desarrollo tecnológico actual y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen un objeto más de la educación.

La escuela, para potenciar, en niños y jóvenes, la observación y el sentido crítico de la imagen y que no sea percibida pasivamente, podría incorporar la educación audiovisual en el Proyecto Educativo de Centro para hacer de los alumnos ciudadanos consumidores inteligentes, alfabetizados en el lenguaje audiovisual y capaces de descifrar los mensajes de manera racional. Partiendo de esto, se podrían establecer los procedimientos y los conceptos a trabajar en relación con las distintas áreas del currículo, tratándose el lenguaje de medios progresivamente durante la enseñanza Primaria y Secundaria, evitando actuaciones puntuales, y teniendo una continuidad en la enseñanza para conseguir mayor efectividad (Ballesta y Guardiola, 2001).

Nos urge una educación que fomente la apertura a otras fuentes de conocimiento, de renovación tecnológica de las herramientas de aprendizaje, de transformación de los escenarios escolares en espacios de investigación e invención, de exploración y de creación.



## **CAPÍTULO 3. CREATIVIDAD PUBLICITARIA E INFANCIA**



## CAPÍTULO 3. CREATIVIDAD PUBLICITARIA E INFANCIA

### 1. INTRODUCCIÓN

*"Los principales efectos psicológicos contemplados por la investigación convencional son: la memorización, tanto de la marca como del mensaje, la persuasión o convencimiento generado y la actitud hacia el anuncio en sí" (León, J.L., 1996, p.133)*

En este capítulo abordaremos la *publicidad*, pensada como la transmisión de información, ideas u opiniones con la intención de que alguien actúe de una determinada manera, piense según unas ideas o adquiera un determinado producto. Rodríguez (1976) enmarca esta disciplina como *"el proceso de información al público que tiende a incrementar las ventas"*. No solo como forma de comunicar sino también como las técnicas y actividades que se utilizan con este fin.

Trataremos cómo la comunicación publicitaria con sus estilos creativos muestra unos factores de influencia en el individuo que conducen a una educación. Basada en el análisis de las necesidades y motivaciones del comprador, le incita a la percepción positiva de un producto o marca, persuadiendo y convenciendo, recurriendo a técnicas sofisticadas para lograr su objetivo de persuasión y utilizando todos los medios de comunicación a su alcance para influir en el mayor número posible de individuos.

### 2. COMUNICACIÓN PUBLICITARIA

Los medios de comunicación, y especialmente la publicidad y sus mensajes, invaden todos los terrenos de nuestra vida cotidiana, ejerciendo una gran influencia social. Esa comunicación publicitaria, que comprende dos aspectos bien diferenciados como son el informativo y el persuasivo, se caracteriza por ser:

- *Masiva*: el receptor del mensaje es un conjunto de individuos numeroso y disperso.

- *Unidireccional*: va del emisor al receptor sin que exista respuesta directa inmediata.
- *Persuasiva*: tiene como objetivo incitar al destinatario a adoptar una determinada actitud respecto a una marca, producto o realizar un comportamiento de compra.

De todas maneras, para que el mensaje publicitario produzca efectos debe reunir las siguientes condiciones:

- ✓ Transmitirse de manera que capte la atención del receptor.
- ✓ Despertar necesidad en el destinatario y sugerir maneras de satisfacerla.
- ✓ La acción del mensaje debe adecuarse a la situación del grupo en que se encuentra el individuo en el momento en que es impulsado a dar respuesta adecuada.
- ✓ Estar en consonancia con los valores, actitudes y metas del receptor.

El mensaje publicitario con su discurso educativo enseña formas de comportarse, difunde el consumismo y actúa como vehículo ideológico. Además, trata de recrear la realidad, ofrece modelos de comportamiento y valores homogéneos. Mezcla argumentos de la razón con argumentos emocionales, argumentos reales y fantásticos. Los productos se publicitan siempre bajo formas hiperbólicas y fascinantes (*espectacularización*) con el único objetivo de atraer hacia ese producto y no otro de su misma categoría. Se ofrece una diversión que garantiza el producto (en el caso de los niños y los juguetes, aunque la ley específica que no todo lo que se muestra es real o vendible, las imágenes y el espectáculo los atraen), el niño cree lo que ve y desea ese producto de esa marca (Esteve, 1983).

Tal y como apunta Valle (2005), los espectadores apenas recuerdan el 8% de los anuncios emitidos en un bloque publicitario. Las campañas dirigidas al público en general son cada vez menos efectivas y el peso de los denominados, medios tradicionales, es cada

vez menor en el mercado publicitario, en beneficio de todos los nuevos soportes aparecidos en los últimos años, como el ordenador, Internet, el teléfono móvil o la tablet. Según un estudio realizado por la compañía alemana de análisis de mercado GFK, los espectadores apenas recuerdan el 8% de los anuncios emitidos en un bloque publicitario. Se trata, a través de las nuevas tecnologías, de personalizar al máximo el mensaje, de pasar de la publicidad masiva a la individualización, el denominado "micromarketing" .

Según Montoya (1998), el bombardeo publicitario es especialmente crítico en la etapa que va desde los cuatro hasta los siete años, cuando la personalidad no está definida y resulta más influenciable. Así, la publicidad de juguetes ejerce un poderoso influjo sobre la descripción que el niño se hace de su sexo y del contrario.

La publicidad se dirige a un tipo de público determinado, para lo cual, en los anuncios se mezcla a menudo argumentos de la razón con argumentos afectivos o emocionales, argumentos reales y fantásticos. La investigación sobre el público y sus motivaciones permitirá adoptar las decisiones necesarias para toda campaña publicitaria.

El individuo selecciona los mensajes recibidos según unos criterios no totalmente determinados y no conocidos por los manipuladores del mensaje. Los motivos de la selección tendrán gran importancia tanto para los publicistas como para los educadores (Lucas, García y Ruíz, 1999).

### **3. PUBLICIDAD E INFANCIA**

*“El mejor juguete de un niño es un spot: una historia breve, diferente cada vez, con música y que puede llegar a tener”.*

**(Luis García Berlanga)**

Hoy día, los niños se están desarrollando dentro de un contexto audiovisual y cada año se gasta más en publicidad dedicada a hacer llegar mensajes a los niños. Como consumidores representan un sector importante de la población y, por tanto, el mercado infantil constituye un gran negocio. Los niños son una parte de nuestra sociedad muy

sensible a las influencias publicitarias y, para ellos, representa ya una parte de sus vidas, son grandes consumidores publicitarios. Son más persuasibles que los adultos y con un desarrollo social donde se internan en la sociedad y la cultura adoptando un proceso que consiste en la *imitación social*. Se produce un proceso de interiorización de normas y conductas que están extraídas de las representaciones mentales que originan en el niño.

Además manifiestan *influencia de grupo* donde el niño se deja influenciar por sus iguales, que determina su comportamiento (Silverstone, 2004). La *envidia*, juega un papel primordial como mimesis sociogenética. El único medio para que los individuos sepan lo que desean es que se lo indiquen los demás mediante su propio deseo, éste se focaliza en lo que persiguen los otros, conduciendo directamente a la imitación (Dupuy, 1998).

Se ha demostrado que las personas que pertenecen a un grupo social determinado tienen menos probabilidades de cambiar sus opiniones si ese cambio va a afectar e interferir en sus relaciones con otros miembros del grupo, característica muy habitual en los niños que actúan por imitación de sus iguales. Además, si creen en algo firmemente, las probabilidades de un cambio de opinión son prácticamente nulas (Lucas, García y Ruíz, 1999). Además, habría que señalar que son consumidores compulsivos. Es por ello que en medios, como la televisión, podemos encontrar canales y espacios comerciales especialmente creados para los más pequeños.

Los tipos de interpretaciones que hacen los niños con respecto del producto anunciado son formas en las que construyen un significado sobre la información anunciada. Además, su memoria y recuerdo, junto a su capacidad de procesamiento, son elementos importantes a tener en cuenta en este sentido (Wartella, Wackman & Ward, 1978).

Por todo ello, se ha desarrollado un mercado destinado a informar, persuadir, vender y satisfacer a los niños como clientes, publicitando los productos bajo formas hiperbólicas y fascinantes que les atraen y adquiriendo los productos un significado social. Además, sociológicamente parece existir una "explicación" al estatus económico de los niños:

- *Menos niños por padre.* Se da una reducción del número de hijos.

- *Menos padres por niño.* Debido a las separaciones matrimoniales y de madres que no se casan, se da un gran número de familias con un solo progenitor. De esta forma, el niño adopta roles del cónyuge ausente, y, consecuencia de esto, el niño maneja más dinero.
- *Retrasar el tener hijos.* La carrera o profesión, el deseo de ahorrar... induce a muchos a retrasar la maternidad/paternidad. Además, el aumento de la capacidad financiera permite que los padres proporcionen más cosas a los niños.
- *Familias de doble ingreso.* Cuando ambos cónyuges trabajan, tienen más dinero para gastar en sus hijos pero a la vez poseen menos tiempo para ellos. Por un "sentimiento de culpa" usan sus ingresos para darles más cosas. De esta forma, los niños cumplen el rol de consumidores con más frecuencia y probablemente a una edad más temprana.

El resultado de todas estas variables es un niño consciente de su dinero y más maduro para el mercado que niños de otras décadas, esto procurado además de los padres, por el vendedor. Además de los padres, como agentes socializadores, los comerciantes cumplen un papel importante en la integración del consumidor, y su influencia sigue creciendo a medida que los padres tienen menos tiempo, y los vendedores más interés. Los padres enseñan a sus hijos algunas consecuencias de ser consumidor; pero el comerciante es quien los atiende todo el tiempo.

Para que se dé una menor influencia publicitaria, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) contempla trabajarla desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura desde diferentes estándares (son los elementos del currículum evaluables, es decir, las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura, además, deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado), como por ejemplo: "8.5. *Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras en textos publicitarios*".

En la publicidad dirigida a niños la totalidad de los elementos del spot deben contribuir de forma convergente con la historia que se transmite para la mayor comprensión. Del diseño y creación del mensaje dependerá la recepción correcta del mismo, aunque, la percepción de este nunca será exactamente igual a lo emitido. Tur (2002) nos describe esto muy bien:

*“En los textos publicitarios las relaciones entre emisor y receptor giran en torno a dos mundos, el real y el creado, este último terreno de la ficción, donde el receptor del mensaje encuentra más riqueza de perspectivas”.*

Lo que tendrán que hacer los anunciantes es intentar que la publicidad de sus productos, que son en esencia iguales a los de la competencia, se concentren en crear diferencias y distinciones. Asociarles una imagen distintiva, su versión más sencilla, la propia marca, su expresión visual y su eslogan. Esto se observa en la publicidad de juguetes (Tur, 2002).

### **3.1. Legislación publicitaria y niños**

Los cambios en la estructura de la industria publicitaria han llevado a la necesidad de reexaminar las características de los mensajes. Con el fin de proteger a los niños de los efectos de la publicidad, pues carecen de formación necesaria para evaluar los mensajes publicitarios y tomar decisiones de compra acertadas, han surgido algunas legislaciones y mecanismos de control. Entre ellos encontramos los siguientes:

- *Asociación para la autorregulación de la comunicación comercial.* Organismo de autorregulación que funciona también en el seguimiento infantil (Autocontrol, 2015).
- *Código de autorregulación de la publicidad de alimentos dirigida a menores, prevención de la obesidad y salud.* Código PAOS. 29 de marzo de 2005.
- *Convenio de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia,* firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia, las Consejerías de Educación de las

Comunidades Autónomas y las cadenas de televisión en relación con determinados contenidos de su programación referidos a la protección de la infancia y la juventud. 26 marzo 1993.

*En relación a convenios específicos entre ministerios y cadenas televisivas, apunta Ballesta que el compromiso que las cadenas suscribieron con el Ministerio de Educación para evitar la aparición de escenas de violencia gratuita y mensajes sexistas o racistas en la programación infantil no ha servido de nada* (J. Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano, & Serrano, 2003).

- *Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*. 9 de diciembre de 2004.
- *Código de conducta publicitaria*. 26 de abril de 2011. Basado en el Código Internacional de Prácticas Publicitarias de Comercio (ICC Intertational Code of Advertising Practice) y en sus principios básicos de veracidad, legalidad, honestidad y lealtad de las comunicaciones comerciales.

En su apartado II de Normas Deontológicas, artículo 28, afirma que:

*“La publicidad dirigida a niños deberá ser extremadamente cuidadosa. La misma no deberá explotar la ingenuidad, inmadurez, inexperiencia o credulidad natural de los niños o adolescentes, ni abusar de su sentido de la lealtad. La publicidad dirigida a niños o adolescentes, o susceptible de influirles, no deberá contener declaraciones o presentaciones visuales que puedan producirles perjuicio mental, moral o físico. Se tendrá especial cuidado para asegurar que los anuncios no engañen o induzcan a error a los niños en lo que se refiere al tamaño real, valor, naturaleza, durabilidad y rendimiento del producto anunciado. Si se requiere el uso de otros artículos para su correcta utilización (por ejemplo, pilas) o para conseguir el resultado descrito o mostrado (por ejemplo, pintura) ello debe quedar explícitamente expresado. Los anuncios no deben sobrestimar el nivel de habilidad o el límite de edad de los niños para poder disfrutar o utilizar los productos”.*

- *Código ético de comercio electrónico y publicidad interactiva*. Febrero de 2015. Título V: Protección de menores. Abarca las comunicaciones comerciales

y los aspectos contractuales en las transacciones comerciales con consumidores, realizadas a través de Internet y otros medios electrónicos, sin olvidar la salvaguarda de la protección de los datos personales (Online).

- *Instituto Nacional de Publicidad (Inpub) transformado en la Cámara de Comunicación Comercial*. 17 agosto de 2000 (CAMCO). Su propósito versa en fortalecer a todos los actores que ven en la actividad de la comunicación comercial un mecanismo de libre expresión y una actividad gestora de la vida productiva nacional, actuando desde la curiosidad, la excelencia, la honestidad y la transparencia. Sus funciones trabajan hacia la innovación, la protección y la educación en este sector y la sociedad. Su objetivo es trabajar en la defensa de la industria, entendida como la totalidad de los sectores involucrados en la actividad de la comunicación comercial, agrupando anunciantes, agencias de publicidad, medios de comunicación, centrales de medios y proveedores del sector.
- *Ley de protección jurídica del menor*, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Ley Orgánica 1/1996. El capítulo 4, artículo 17 es tajante con los mensajes que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de éstos.
- *Ley general de la publicidad*. Ley 34/1988 de 11 noviembre 1988. Los niños reciben un tratamiento especial en los anuncios publicitarios, reflejándose en el artículo 3º de esta ley, que indica que se considera publicidad ilícita:
- *Ley general para la defensa de los consumidores y usuarios* y otras leyes complementarias. Real Decreto Legislativo 1/2007 de 16 de Noviembre.
- *Leyes regionales de protección del menor*. Ley de la Infancia de la Región de Murcia. 3/1995 de 21 de Marzo.

En cuanto a la *Normativa Publicitaria de los Juguetes*, cabe diferenciar dos tipos de normas: las que hacen hincapié en la seguridad del producto y las que tratan el aspecto publicitario, entre las que se encuentran las siguientes:

- *Orden de 29 de julio de 1978*, sobre circulación, venta y tenencia de juguetes que puedan ser confundidos con armas de fuego.
- *Real Decreto 2330/1985, de 6 de noviembre*, por el que se aprueban las normas de seguridad de juguetes, útiles de uso infantil y artículos de broma.
- *Resolución de 19 de enero de 1990*. Importación. Somete a vigilancia estadística previa la de ciertos productos originarios de determinados países (juguetes).
- *Real Decreto 880/1990, de 29 de junio 1990* por el que se aprueban normas de seguridad en los juguetes (Deroga parcialmente el RD 2330/85).
- *Real Decreto 204/1995, de 10 de febrero*, por el que se modifican normas de seguridad de los juguetes aprobadas por el Real Decreto 880/1990.
- *Real Decreto 17/1997, de 4 de julio*, de espectáculos públicos y actividades recreativas.

*En el preámbulo dice:*

*"La protección de la infancia y de la juventud exige el establecimiento de una serie de garantías que eviten que las actividades lúdicas y de esparcimiento, imprescindibles para una adecuada formación y desarrollo de la personalidad, se desvirtúen hasta convertirse en un obstáculo para ese desarrollo e incluso en un peligro para la salud y la seguridad de los niños y jóvenes".*

- *La Ley 22/1999, de 7 de Junio, de Modificación de la Ley 25/1994, de 12 de julio*, por la que se incorpora al Ordenamiento Jurídico Español la Directiva 89/552/CEE, sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros, relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva.
- Existe además un *Código Deontológico para publicidad infantil*, adoptado por la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ) el 14 de diciembre de 1993 y la Unión de consumidores de España (UCE) la Asociación española de fabricantes de juguetes (AEFJ) y la Asociación para la autorregulación de la comunicación comercial (Autocontrol). Convenio para la aplicación del código de 9 de junio de 2003. Este código contiene una serie de "Directrices" que versan sobre la presentación de los productos y reclamaciones; la identificación

de la publicidad; la presión de las ventas; la información y rectificación; las presentaciones comparativas; el apoyo y promoción a través de personajes del mundo editorial; los premios, promociones y concursos; los clubes infantiles, y la seguridad.

Este Código no contiene un mecanismo de resolución de conflictos en sí mismo ya que la capacidad de dictaminar reside sólo en la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes, encargada de interpretar y resolver las quejas formulando un dictamen. Se desconoce hasta el momento si se ha dicado alguno al respecto, así como su contenido.

- *Código de autorregulación de la publicidad infantil de juguetes.* De la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ) de Junio de 2003. Nuevo convenio con AEFJ y INC de Junio de 2010.

Hay que resaltar que los juguetes, en materia de control y vigilancia del mercado, son objeto de especial atención en todos los países desarrollados. Por otra parte, los juguetes son productos susceptibles de presentar riesgos para la salud y seguridad de los usuarios a los que van dirigidos. De ambas cosas se traduce la importancia de la regulación tanto de sus características técnicas como de su publicidad.

Los niños, el público al que se dirigen los anuncios de juguetes, encuentran fascinante este tipo de publicidad, que ejerce un importante efecto sobre ellos y su comportamiento. En el medio televisión, la publicidad destaca por ciertos rasgos que difunden un estilo o características que la hacen especialmente recordable y reconocible. Y, aunque se da la existencia de una regulación de los mensajes publicitarios y mecanismos de protección, los menores siguen estando parcialmente desprotegidos ante los mecanismos de actuación de los medios.

### 3.2. Investigaciones sobre publicidad e infancia

La bibliografía sobre publicidad e infancia es amplia y multidisciplinar, existiendo investigaciones procedentes del ámbito de la psicología, la sociología, la comunicación y, en menor medida, del marketing y la publicidad.

Ya en 1976, Beuf encontró que los anunciantes utilizaban cinco maneras diferentes de influir sobre el niño a la hora de diseñar los contenidos publicitarios:

- Mediante la instrucción directa, es decir, indicando qué era correcto y qué incorrecto en relación a un determinado comportamiento, producto o marca.
- Mediante la instrucción indirecta, persiguiendo que se identifique con el protagonista, que muestra lo que se debe hacer o no.
- Mediante el aprendizaje instrumental con apoyo de un refuerzo indirecto, mostrándose situaciones en las que ocurren cosas agradables si se ha tomado la decisión adecuada o situaciones desagradables como consecuencia de no adoptar el comportamiento considerado como correcto.
- Usando la figura de un adulto, una figura de autoridad que habla de un determinado comportamiento, producto o marca que refuerza la obediencia.
- Mediante el uso de elementos emocionales, despertando sentimientos positivos y negativos.

Esteve, dentro del ámbito español, entre los años 1980 y 1981, investigó la influencia de la televisión sobre los niños atendiendo a la correlación de los anuncios de juguetes, su influencia y volumen, con el número de peticiones en las cartas de los Reyes Magos, haciendo un riguroso control estadístico de ello (1983). Este autor concluyó que había una relación muy intensa entre la publicidad y las peticiones de juguetes de los niños.

Otros también han aportado importantes estudios al respecto: Balaguer (1987) investigó el contenido de los anuncios publicitarios dirigidos a los niños; Griffiths y Chandler (1998) estudiaron la campaña televisiva navideña de los juguetes de 1996 en la

televisión británica; Erausquin, Matilla y Vázquez (1987) realizaron un estudio de los mensajes publicitarios; Bringué (2000) estudió los mensajes centrados en el producto “juguete o juegos”; Schmitt (1999); entre otros.

Hay estudios sobre el grado de conocimiento del mensaje publicitario, por ejemplo centrándose en la comprensión por parte de los niños, los efectos que produce en ellos y el análisis de contenido de los anuncios (Young, 1990). Otros estudian la proyección en la publicidad dirigida a niños (Kunkel, 2001) o incluso trabajan las relaciones familiares y la publicidad (Langbourne, 1993).

Son muchos los que han percibido los que han analizado y observado la falta de evolución de los anuncios de regalos para los pequeños. Se observa la misma distribución de roles en anuncios de 1935. Los fabricantes de juguetes y sus agencias publicitarias siguen utilizando la diferencia de género como herramienta de venta. *"Sobre el género, persiste en las campañas promocionales la narración sexista: a pesar de que preferentemente el protagonista es mixto, la publicidad de juguetes en su conjunto reproduce un discurso sexista"* (Nieto, 2003).

Recientemente han aparecido otras investigaciones, como las realizadas por el grupo de investigación Comunicación e Infancia de la Universidad de Alicante dirigido por Tur (2012). Este grupo ha seguido y desarrollado tres líneas de investigación:

- ❖ *Certificación de contenidos audiovisuales infantiles*: desde los aspectos de la estructura de la calidad del audiovisual, el etiquetado digital y el estudio internacional comparativo de la regulación sobre certificación audiovisual.
- ❖ *Comunicación publicitaria dirigida a la infancia*: desde los formatos no convencionales de publicidad en televisión dirigida a niños y práctica de la comunicación publicitaria de juguetes (spots, packaging y catálogos).
- ❖ *Estudios de percepción e influencia de la comunicación*: desde las preferencias, hábito y recuerdo, imaginario cultural y las relaciones entre la comunicación en los medios y determinadas conductas adictivas.

Otro estudio, como el de Medina y Méndiz (2012) ha sido dirigido a examinar los códigos publicitarios acerca de la presencia de los niños en la publicidad, en lo referente a su imagen. Hasta qué punto la deontología publicitaria protege eficazmente al menor.

Debemos señalar que también se dan estudios específicos en relación a los niños y los entornos interactivos. Livingstone (2009) ha llevado a cabo un estudio sobre experiencias de niños en Internet y las tecnologías online con la participación de veintiún países, en este tratan de identificar los riesgos y preocupaciones de seguridad de los nuevos medios de comunicación. Se trata de una reflexión sobre el nivel de conocimiento que se tiene sobre como los menores utilizan Internet y otras tecnologías, aunque no prestan especial atención a la publicidad en Internet.

Otras investigaciones, aunque dentro del ámbito español, constatan que se está produciendo una mayor presencia de los niños en los entornos interactivos, desplazando la pantalla televisiva hacia otras pantallas como la del ordenador, las videoconsolas, Internet, el teléfono móvil, la tablet, etc. (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, AIMC, 2008).

Otro estudio realizado desde el ámbito académico manifiesta que navegar por Internet supone la segunda actividad después del tiempo dedicado al estudio para los jóvenes españoles (Sánchez, Rodríguez y Poveda, 2009). De esta manera, la red es la primera actividad de ocio para este sector de población, por encima de la televisión. Además, reflejan que dentro de las actividades, las redes sociales centran gran parte de la atención. Bringué y Sádaba manifiestan en las conclusiones de un estudio realizado que los contenidos más visitados por los chicos son los juegos, la música y los deportes y para las chicas la música, los juegos y el humor (2009).

### **3.3. Publicidad emocional: estrategias creativas**

Los anuncios publicitarios y su contenido juegan un papel importante en el proceso de comunicación para la consecución de los objetivos de una campaña publicitaria. El contenido, incluido el producto y la marca, es lo que se recuerda en mayor o menor medida

y el estímulo de la respuesta afectiva del receptor (Royo y Aldás, 2003). Hoy en día la diferenciación entre las marcas se busca a través de los sentimientos.

La publicidad emocional es *"aquella modalidad publicitaria diseñada para provocar un gran número de emociones y sentimientos de alta intensidad en la audiencia, otorgando un valor añadido a la marca o producto"* (Trias De Bes, 2008).

*"La marca debe enamorar a los consumidores, al tiempo que inspira y participa de sus emociones más profundas"* (López Vázquez, 2007).

Los anuncios provocan, en mayor o menor medida, una respuesta emocional en el receptor (curiosidad, interés, deseo, etc.). Esas emociones, entendidas como impulsos que inducen a la acción o reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos del individuo cuando percibe un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante, pueden realizar diferentes funciones en el procesamiento publicitario, pudiendo:

- ❖ Atraer la atención de la audiencia (Olney, Holbrook & Batra, 1991).
- ❖ Afectar a la evaluación del anuncio de forma positiva o negativa en función del tipo de emoción (Royo y Gutiérrez, 2000).
- ❖ O estimular diferentes respuestas emocionales en el receptor que influyen sobre la formación de la actitud hacia el anuncio o la marca (Batra & Ray, 1986; Edell & Burke, 1987; Derbaix, 1995).

Se trata, por tanto, de que la estrategia publicitaria haga no solo provocar una respuesta emocional en el público al que se dirige el mensaje, sino que asocie dicho sentimiento a la marca o producto anunciado.

De esta manera, las emociones positivas se asocian con la marca según un proceso de condicionamiento clásico (Gorn, 1982; Aaker, Batra y Myers, 1992) y pueden mejorar el recuerdo, facilitando la recuperación de información acerca del anuncio y de la marca desde la memoria a largo plazo (Royo y Aldás, 2003). De esta forma, la información

asociada a emociones positivas suele tener mayores posibilidades de ser recordada (Isen, 1987) y la respuesta emocional a la publicidad influye sobre el recuerdo de la marca (Thorson & Page, 1988).

Por todo lo expuesto, podemos concluir que las emociones incrementan el recuerdo del anuncio, del mensaje y de la marca (Englis, 1990; Page, Thorson & Heide, 1990; Stayman & Batra, 1991).

Otro autor, Damasio, apunta que la toma de decisiones que ya suponen un comportamiento una vez recibida la información publicitaria, se asocia con la parte del cerebro de los sentimientos y las habilidades sociales en primera instancia, es decir, con el afecto y no con las cogniciones (los pensamientos y conocimientos) (1994). Adolphs, Tranel & Damasio corroboraron estos resultados en 1994, y Phelps & Anderson en 1997.

La memoria establece la conexión entre la información publicitaria y el comportamiento (Royo, 1998; Royo y Miquel, 1999) y el mecanismo incide sobre el afecto más que sobre las cogniciones (Ambler & Burne, 1999). De hecho, los anuncios emocionales se recuerdan mejor (Thorson & Friestad, 1988) y, en palabras de Royo y Aldás (2003) probablemente existe correlación, al menos hasta cierto punto, entre memoria y eficacia publicitaria (Ambler & Burne, 1999). Aunque, según Dubow (1994) solo hasta cierto punto porque superado cierto punto el incremento del recuerdo no reporta beneficio alguno sobre las ventas.

El estudio de Ambler y Burne también mostró que el afecto mejora la memoria a largo plazo de los anuncios publicitarios, recordándose mejor los de tipo afectivo que los de tipo cognitivo (1999).

Otros estudios, como los de Antonides & Ramadhin (1995) o Isen (1987), sobre las emociones positivas comprobaron que la expresión auditiva de emociones positivas en el anuncio tiene un efecto positivo sobre el recuerdo espontáneo. Además, Antonides & Ramadhin, en el mismo estudio, vieron que las emociones positivas poseen un efecto negativo sobre el recuerdo. También, que en cuanto al efecto del contenido informativo, auditivo o visual sobre el recuerdo, vieron que la información visual posee un efecto negativo sobre el recuerdo, mientras que la exhibición del nombre de la marca o del

producto tenían el efecto contrario. Añadir que observaron que la duración del anuncio tenía una influencia positiva sobre el recuerdo espontáneo.

En función del papel que desempeñan las emociones en el anuncio, existen dos tipos de publicidad emocional (Trias de Bes, 2008):

- ❖ *Publicidad emocional como un medio o instrumento*: utilizando las emociones para crear notoriedad en el anuncio o marca, como una vía para despertar mayor interés hacia el anuncio. Utilizan recursos como la exageración, el humor, el doble sentido, etc. suministrando escasa información acerca de los atributos de los productos. Suele generarse una asociación a la marca.
- ❖ *Publicidad emocional como un fin o transformadora*: las emociones se convierten en un atributo del producto, transformando la experiencia de consumo del mismo.

Actualmente la publicidad suele hacer uso de ambos tipos de estrategias emocionales, e incluso de ambas en el mismo anuncio, teniendo un efecto directo sobre la actitud del consumidor hacia la marca o producto y la publicidad en general.

Royo y Aldás (2003) establecen el tipo de contenido emocional e informativo que debe estar presente en la ejecución de los anuncios para alcanzar un mayor nivel de eficacia publicitaria en términos de recuerdo espontáneo del producto y marca, agrado y actitud hacia el anuncio:

- El recuerdo espontáneo del producto se ve mejorado por la duración del anuncio y la presencia de la marca, y empeorado por la presencia auditiva del producto o marca.
- El recuerdo del producto se ve mejorado por la presencia de emociones visuales, de felicidad, ánimo, asombro, etc.
- Las emociones positivas aumentan la probabilidad de recuerdo y las pasivas la disminuyen. Así, las emociones positivas y activas son las más eficaces.

- Los anuncios más eficaces son los de mayor duración, que muestran repetidamente la marca y reducen el tiempo de presencia auditiva de producto y marca.

Entre las principales técnicas utilizadas por la publicidad emocional para crear la relación entre consumidor y marca, encontramos algunas de las más utilizadas a continuación (Trias de Bes, 2008):

- ✓ Argumentos que ensalzan las cualidades de los consumidores.
- ✓ Exageración de los beneficios del producto.
- ✓ Humor y diversión.
- ✓ Nostalgia del pasado.
- ✓ Ofensa para ostentar su condición de líder.
- ✓ Provocación para favorecer la percepción y el recuerdo.
- ✓ Utilización del sexo.
- ✓ Ternura o asociaciones favorables hacia los productos.
- ✓ Escenas de la vida diaria.

#### **4. CREATIVIDAD PUBLICITARIA**

En el ámbito publicitario, la creatividad debe ayudar a resolver el problema de comunicación entre el anunciante y el consumidor (Vázquez, 2011). La publicidad es considerada como uno de los mejores campos actuales para desarrollar la capacidad creativa, así como para el uso de técnicas creativas. Ya no basta con mostrar el producto o sus ventajas (García, 2008). La publicidad deberá, por tanto, buscar vender (productos, emociones o sensaciones) apelando a la creatividad.

Tal y como nos transmiten Wells, Burnett y Moriarty (1996):

*"Detrás de toda publicidad se encuentra un concepto creativo, una gran idea que hace que el mensaje sea diferente, capte la atención y pueda recordarse".*

El objetivo es, por tanto, buscar una idea que comunique el contenido del mensaje, que contenga toda la información que se desea transmitir al receptor, adaptándose a los intereses y los estilos de vida (Barry, 1992). Pero, esa idea creativa necesita de la investigación publicitaria, una información de todos los elementos presentes en este proceso. Después de la investigación y recopilación de datos, se crea y piensa en la gran idea.

Las primeras investigaciones acerca de la creatividad nacen en el campo de la Psicología y la Sociología y su concepto comienza a investigarse en las áreas de la Psicología y la Pedagogía a principios del siglo XX. Diversos autores sitúan un momento crucial en las investigaciones sobre creatividad en 1950 por Guilford, como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA) ofreció su conferencia inaugural titulada "Creativity", quien no solo sentó las bases científicas de la creatividad sino que también dio lugar a numerosas investigaciones (López Martínez, 2001). A lo largo de ese tiempo la creatividad pasa a "designar una serie de aspectos relacionados con ciertas capacidades del ser humano que, anteriormente, habían tenido un tratamiento disperso y, otras que empezarán a surgir después de esa fecha, quedando todas ellas englobadas en un nuevo término" (Ulmann, 1972, p.15).

El nuevo consumidor ha obligado a cambiar la publicidad racional por una más emocional, surgiendo así la necesidad de mensajes más creativos. Para Baños (2001), el problema actual reside en que el creativo publicitario no se enfrenta sólo a un problema de comunicación, sino también a una tecnología llena de posibilidades que le exige moverse en muchos terrenos. Se trata de innovar dentro de la creatividad, romper con el estilo anterior, ser diferente para destacar sobre los demás, dando a los productos una personalidad propia.

La presencia de las nuevas tecnologías, que modifican los tipos de comunicación comercial, suele recomendarse a los creativos que dedique horas a pensar para, más tarde, con la idea decidida vea qué tipo de herramientas se utilizan para realizarla (Baños, 2001).

La información y las ideas transmitidas en los mensajes publicitarios no solo repercuten en la venta, sino también en el aprendizaje de conductas, actitudes, emociones y pautas de interacción social y en los estereotipos y roles sexuales. Particularmente los transmitidos en la publicidad de los juguetes son los que más influencia ejercen de este tipo sobre los niños.

Los mercados han cambiado, los productos son menos diferentes que nunca. Para conseguir la presencia en el mercado se precisa de la creatividad y de las personas creativas, que busquen renovar los mensajes, adecuarlos a un público determinados y convertir los conceptos convencionales en novedosos. García (2008) llama "nueva publicidad" a este tipo de ideas que llevan al consumidor a la marca. Baños expresa que:

*"Cuando llegan momentos de crisis es cuando se es consciente de las necesidades de la creatividad, de innovar dentro de la creatividad y de lo que se trata es de romper con el estilo anterior y buscar un nuevo rumbo" (2001).*

Bassat (2006) también afirma algo parecido pues, según él, en la cuerda floja del mercado, la creatividad es lo único que permite distinguir los productos y crear sus personalidades.

#### **4.1. Características creativas de la publicidad de juguetes**

Estas características estarán centradas en los anuncios de juguetes. El lenguaje de los anuncios para niñas es pretencioso, con muchos diminutivos y expresiones, mientras que en los dirigidos a ellos los rasgos dominantes son los aumentativos y la utilización de expresiones ligadas a la competitividad. Además, mientras en los primeros predominan las voces suaves femeninas, en los segundos lo hacen las masculinas de tono autoritario. *"La voz masculina representa la autoridad y el refuerzo de la autoridad, reflejado en la voz adulta, es muy importante para los niños a la hora de decidir"* (Montoya, 1998). En cuanto a las representaciones propias de cada género, tenemos para ellas los muros del hogar y, para ellos, mundos fantásticos. La muñeca fuera de la cocina aparece como objeto sexual

(labios y ojos pintados, atrevida), aunque con actitud pasiva o con un patrón comunicativo de ocultación (secretos).

Un análisis de contenido de los anuncios de juguetes emitidos en televisión en la campaña de Navidad por la Asociación de Usuarios de la Comunicación con el fin de determinar si se fomentaba la igualdad a la hora de ofertar juguetes concluyeron lo siguiente:

- El sexo de los niños sigue siendo la clave para asignar diferencialmente uno u otro tipo de juguete.
- A las niñas se las presenta pasivas, sin grandes habilidades, coquetas, situadas principalmente en un escenario, la casa, donde la libertad de movimientos es reducida, imitando comportamientos afectivos, domésticos y de cuidado personal. En alguna ocasión se les invita a realizar otros tipos de actividades, fundamentalmente deportivas o profesionales. Sin embargo, los niños son intuitivos, creativos, con intereses prácticos y competitivos, aparecen casi exclusivamente en escenarios abiertos: calle, parque, etc. o con maquetas de paisajes, manifestando comportamientos típicamente masculinos de acción, competición, aventura, riesgo o profesionales.
- Mientras que para las niñas se anuncian muñecos y sus accesorios, productos domésticos y todo lo relativo al embellecimiento; para los niños aparecen juguetes más variados: coches, juegos de aventuras, de construcción; potenciando la creatividad y del desarrollo de habilidades de motricidad.
- La voz en off era femenina en los anuncios dirigidos a las niñas y masculina en los dirigidos a los niños.
- Comparativamente con el año 1999, observaron que los productos de los anuncios de juguetes eran menos variados, concentrándose en dos grandes grupos, los de muñecos y juegos, con más del 90% de la oferta. Si bien, vieron que la publicidad de los muñecos había descendido y había aumentado la oferta de juegos.

- Aumentó considerablemente el porcentaje de juguetes que se dirigía a ambos sexos, en relación con campañas anteriores, aunque más de la mitad de la oferta se realizó a uno u otro sexo.
- Los argumentos más utilizados en los mensajes dirigidos a niños reflejaban valores como el poder, la fuerza, acción y competición. Para las niñas la magia y la belleza.
- Los valores asociados con la aventura, la inteligencia y el aprendizaje ganaban terreno al poder y al ganar.
- Las niñas seguían apareciendo acunando bebés, curándoles y emulando labores del hogar, jugando a las cocinitas, lavando ropa y cuidando de familia. Si son profesionales, son diseñadoras de ropa, joya o maquilladoras.
- Más de la mitad de las voces en off aparecidas correspondían al sexo masculino.
- Los padres y adultos sólo aparecían en el 14% de los anuncios. Igualándose la aparición de padres y madres.
- Muchos anuncios utilizan dramatizaciones del juego, incluyendo imágenes reales mezcladas con animación o bien imágenes reales mezcladas con otras que simulan los escenarios del juego (hogares en miniatura, batallas, etc.).

El problema no son los juguetes en sí mismos, sino la forma en que la publicidad orienta su uso, potenciando la diferenciación sexual desde edades tempranas, lo que tiene unas repercusiones sociales y psicológicas importantes. Estos estereotipos pueden crear en los menores una imagen de sí mismos y de lo que en el futuro se espera de ellos que no se corresponde con la situación que existe en la sociedad actual, donde la mujer y su papel ha cambiado considerablemente y, como consecuencia de ello, ha variado también el rol típicamente masculino. La industria juguetera apuesta por la diferenciación de género porque así su target está mucho más definido, lo que evita que se diluya el mensaje. Otro problema es que quienes compran los juguetes son los padres, y éstos quieren que sus hijos

tengan actitudes de adulto. Todo ello supone tomar responsabilidad social, pensar primero en el niño, en qué le divierte, no en convencer al padre y el margen comercial.

El juguete está presente en cada momento de la vida de los niños y, por tanto, de los padres y adultos que los regalan. Mediante los juguetes y el juego el niño asimila su entorno. Los juguetes permiten potenciar la inteligencia, la creatividad, la sociabilidad, la afectividad y la habilidad manual, reforzar la personalidad y la motricidad.

Jugar implica imaginación, fantasía, creación y exploración, desarrolla la inteligencia, aprenden a concentrarse, a recordar y memorizar. Puzzles, juegos de preguntas y respuestas o de habilidad ayudan a potenciar la inteligencia. Los juegos de construcción, disfraces, instrumentos musicales, fomentan la creatividad. Los juguetes deportivos, de arrastre, patines, sirven para el conocimiento del propio cuerpo, siendo muy importantes en el desarrollo muscular, la coordinación y el equilibrio. Jugar canaliza la agresividad y ayuda a exteriorizar temores y deseos, fomenta la capacidad de simbolizar, representar e inventar papeles ayudando a adquirir seguridad en sí mismo. Los juguetes deben cumplir una función, lo que no suele ocurrir con muchos artefactos mecánicos que lo hacen todo por sí mismos, que convierten a quién juega en mero espectador.

Cabe recordar que se da una estacionalidad en las compras de juegos y, no sólo se juega en Navidad, se debería evitar esta costumbre para evitar compras impulsivas e imprevistas. Una compra más meditada y útil para el usuario final del producto, los niños, alejada de la influencia de las grandes campañas publicitarias.

#### **4.2. Factores de la influencia publicitaria**

Algunos autores afirman que fusionar de manera creativa y original los cuatro elementos del sonido (música, palabra, efectos y silencio) es la clave para llamar la atención del público en publicidad (Guijarro y Muela, 2003).

- Una de las principales virtudes o funciones del *sonido* es su capacidad para aportar notoriedad a un mensaje comercial. En algunos medios audiovisuales la banda sonora está incondicionalmente supeditada a la imagen.
- La *música* es uno de los más potentes y efectivos elementos comunicativos, en la publicidad adquiere un notable grado de notoriedad. Es por lo que se recuerdan melodías y letras de anuncios. La melodía transmite diferentes estados de ánimo y su interpretación determinará el carácter y resultado final.
- La *palabra o la voz* transmite muchos sentimientos, al igual que la música, por lo que es una parte muy importante del mensaje publicitario. Para transmitir una serie de mensajes concretos, en publicidad se elijen voces que representen estereotipos físicos y de comportamiento. Es por tanto que diferentes tipos de voces tienen diferentes efectos psicológicos en el receptor. Cuando se utiliza una determinada voz en un spot, el espectador identifica el estereotipo del personaje, asociándolo al usuario o consumidor de ese producto. Muchas veces, una misma marca utiliza a un mismo locutor para sus spots para remarcarlo. En publicidad encontramos tres tipos de voces:
  - Locutores.
  - Actores.
  - Voces espontáneas.
- Respecto a los *efectos de sonido*, suelen considerarse bien elegidos si pasan desapercibidos y el espectador no se da cuenta o no les presta importancia. Al igual que las voces, suelen sufrir alteraciones para adecuarlos al contexto donde se inserta. En sí mismos, los efectos sonoros llevan asociados una carga emocional. Las funciones que suelen cumplir son:
  - Ambiental o descriptiva.
  - Expresiva.
  - Narrativa.
  - Ornamental.

- Finalmente, el *silencio* es un elemento comunicativo que se utiliza en momentos clave del mensaje para llamar la atención del receptor y advertirle sobre la importancia de lo que va a escuchar a continuación.

El lenguaje musical utiliza unos patrones de comunicación bien definidos para hacer llegar el mensaje. Todas las propiedades del sonido, la altura, la duración, la intensidad y el timbre, junto con todos los niveles de cognición: memoria, análisis, comprensión, síntesis y aplicación participan en este proceso.

La música, al tratarse de un lenguaje no verbal, facilita la comunicación y expresión, generando sentimientos de satisfacción que se traducen en mejores estados anímicos que provocan en el receptor del anuncio publicitario una predisposición hacia el mensaje.

La televisión crea una sobre estimulación sensorial, multiplica los estímulos visuales y auditivos. Los mensajes se caracterizan por un ritmo enorme, por una aceleración en la sucesión de los planos. El espectador acaba convirtiendo el movimiento en necesidad. El ritmo rápido es un gran recurso que facilita la captación y retención de la atención.

Además, las actuales generaciones se ven envueltas en un ambiente sonoro también muy intenso y estimulante. Necesitan utilizar la música, o la televisión, como fondo sonoro para cualquier actividad (Ferrés, 2000).

Durante nuestra infancia y juventud estamos rodeados de distintas melodías que llegan a marcar toda una etapa de nuestra vida. La memoria es un proceso mental dinámico y activo que recibe, codifica, modifica y recupera información relacionada con las experiencias y conocimientos previos. Es la capacidad de conservar y repetir conocimientos en un tiempo oportuno, en un tiempo pequeño (memoria inmediata) o para mucho tiempo (memoria a largo plazo).

Sus procesos básicos son:

- *Codificación*: transformaciones que experimenta la información al ser captada por los receptores sensoriales para que pueda ser procesada y después almacenada
- *Almacenamiento*: proceso mediante el cual la información sensorial se mantiene en la memoria
- *Recuperación*: consiste en recordar la información almacenada.

Los primeros estudios importantes sobre la memoria son obra de Ebbinghaus, que concluyó a finales del siglo XIX que el mecanismo de la memoria requiere una única actividad: repetición suficiente como para que los datos a recordar se asocien entre sí, formando cadenas. Es decir, cuanta más información se utiliza parece ser que mejor se recuerda el mensaje, algo que hacen muy bien los anunciantes con su publicidad. Además, gracias a estudios en psicología de la publicidad y venta se ha comprobado que todo lo que cae en el campo de interés y de la atención del ser humano se encuentra sobrevalorado en el cerebro, es decir, se retiene mejor si se ha prestado atención e interés. Por lo que, la publicidad ingenia formas nuevas y atractivas de captar la atención de su público objetivo. Hay que recordar, tal y como se muestra en las etapas de la memoria auditiva de Massoro, que la memoria sensorial forma una parte integral del proceso de percepción (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000).

### **4.3. Nuevas formas creativas en publicidad**

En la actualidad, asistimos a una profunda transformación en la manera en la que los anunciantes y sus marcas establecen comunicación con los consumidores. Son varias las causas:

- La gran variedad de soportes y la diversidad de medios, nuevos y en continua transformación.
- La situación del consumidor ante los mensajes publicitarios, con una actitud más crítica ante la publicidad derivada a un mayor conocimiento sobre su funcionamiento. Además de una mayor competencia en el uso de las

tecnologías de la comunicación que lo han vuelto más exigente ante los mensajes publicitarios.

Por ello, los anunciantes y sus marcas han diseñado nuevas estrategias y formas de comunicación para ser más eficaces con el nuevo contexto del consumidor.

En la imagen publicitaria dirigida a niños predominan los *colores* brillantes y los cuatro tonos del parchís: verde, azul, amarillo y rojo, muy atractivos para el niño. Los colores, los personajes de dibujos animados y las imágenes despiertan la imaginación y creatividad del niño.

En cuanto al *sonido* que acompaña a la imagen, suele estar compuesto por un mensaje verbal y un acompañamiento musical, como fondo del mensaje verbal o dándose el mensaje verbal en forma de canción. En el mensaje verbal se utilizan voces de niño en casi el 80% de los casos y voces de adultos en el 20%. El acompañamiento musical, como fondo del mensaje verbal, aparece en la mayoría de los anuncios; mientras que la canción como vehículo del mensaje verbal en la mitad de los anuncios.

La *duración* más utilizada en los anuncios dirigidos a niños es la de 20 segundos (82,25%); no solo por la cuestión económica, sino por la corta atención que suelen prestar los niños. Los anuncios de 30 segundos representan el 11,29%, y los de 45, 60 y 80 segundos son minoritarios. Añadir que diferentes estudios confirman que la publicidad dirigida a niños identifica a estos con los *papeles sociales* que nuestra sociedad atribuye a adultos.

El niño está acostumbrado a grandes velocidades, las series que ve duran como máximo veinte minutos, las acciones comunicativas son veloces, cambia con frecuencia de actividad y por eso la publicidad debe mantener su atención. Los creativos se ven obligados a acelerar los tiempos para hacer llegar los mensajes, algo que consiguen con la música, en ocasiones muy fuerte. La publicidad dirigida a niños, además, debe ser altamente descriptiva, no se pueden obviar cosas pues, a menor edad la capacidad de abstracción es inferior y se tendrán que simplificar los mensajes. Así pues, los fabricantes

de juguetes segmentan sus productos en función de la edad del niño consumidor, pero carecen de espacios televisivos diferenciados por públicos. Esta publicidad debe entretener y llegar al niño utilizando recursos como la música (Tur, 2002).

En general, los niños más pequeños se sienten atraídos por las imágenes, los colores y la rapidez de transición de las secuencias de imágenes, conforme crecen atienden al argumento y necesitan ayuda para discriminar los mensajes que se presentan en un segundo plano.

La brevedad, dinamismo e intensidad de los anuncios atrae al niño. Además, la presentación persuasiva de la publicidad para niños ofrece efectos especiales pese a normas reguladoras para la publicidad de los juegos. La televisión y otros medios de comunicación producen un proceso colectivo de educación en el que participan tanto niños como adultos. Su influencia sobre la sociedad es cada vez mayor y las consecuencias son motivo de desacuerdos (Gravis y Pozo, 1994).

## **5. EDUCACIÓN PUBLICITARIA**

Tal y como nos transmiten Ballesta y Guardiola (2001) el anuncio publicitario se ha convertido en el instrumento de enseñanza más efectivo para implantar cualquier idea en la mente de un niño o de un adolescente. Entre los efectos que producen, encontramos muchos a nivel educativo. En esta investigación pretendemos observar directamente los expresados en términos creativos. Se tratará de analizar si la influencia que ejercen los medios de comunicación y la publicidad condiciona la creatividad de los niños de nueve a doce años, muestra de este estudio.

Es evidente que la publicidad condiciona nuestro comportamiento. La publicidad trabaja para que la gente reciba mensajes donde nos enseñan que todo depende de lo que uno compra, nos enseñan lo que debemos ser: jóvenes, ricos y guapos. La publicidad ejerce un importante efecto sobre nosotros y sobre nuestro comportamiento. Elegimos el uso de los medios de comunicación a partir de nuestras necesidades, y éstas, a su vez, están vinculadas al modo de ver y a las actitudes, costumbres sociales y pertenencia de grupo.

Aún así, la gran mayoría estamos convencidos de que no somos influenciados por la publicidad.

El objeto de la publicidad es estimular el deseo y la necesidad de consumir. Los anuncios fabrican valores y modelos de vida, que intentan imponer discretamente. Es necesario aprender a verlos, valorar y enjuiciar con espíritu crítico pues nos hacen crear falsas necesidades. Los anuncios provocan, nos hacen seguir un modelo determinado por lo placentero, instintivo y cómodo.

Tal es la fuerza actual de la publicidad que los intereses que ésta representa y los estilos que ha desarrollado llegan a influir de manera notable sobre el propio sistema de educación formal. La publicidad, junto con los medios de comunicación de masas, es capaz de modificar los estilos escolares.

El anuncio se ha convertido en el instrumento de enseñanza más efectivo para implantar cualquier idea en la mente de un niño, incluyendo la idea de que determinado producto es deseable. También se ha destacado que la efectividad de los anuncios televisados es muy grande entre los que son todavía demasiado jóvenes para entender el propósito de venta de los anuncios. Otras investigaciones han comprobado que la lealtad a las marcas de los productos se establece a muy temprana edad, como comprobamos por ejemplo en el estudio de Tur y Ramos (2008), en el que señalaron:

- Cada vez es mayor la influencia infantil sobre el consumo familiar.
- Existe un interés en incorporar cuanto antes a los niños y niñas a la actual sociedad de consumo.
- El papel de como compradores y consumidores de los menores debido al incremento del gasto familiar referido a los hijos, así como al incremento de su capacidad adquisitiva. Además, de que en muchos casos los padres pasan poco tiempo con sus hijos e hijas lo que lleva a que estos satisfagan todos sus deseos.

Todo esto ayuda a que la cultura publicitaria se presente en la socialización de los niños al mismo tiempo que la escuela o la familia, pasando a convertirse en transmisora de los principios educadores del individuo. Así, determinados programas condicionan a los niños a ser receptivos frente a los cientos de miles de mensajes comerciales a que estarán expuestos a lo largo de sus vidas.

Así, actualmente, en lugar de diseñarse instrumentos educativos destinados a ayudar a los niños a desarrollar “*filtros cognoscitivos*” que los protejan de las deformaciones publicitarias, se hace exactamente lo contrario, facilitar la penetración de la cultura publicitaria como forma de educación aceptable y deseable.

La publicidad dirigida a las primeras etapas del desarrollo del niño cuida al máximo los mecanismos para fomentar la memorización del producto, pues se necesita que recuerden para poder ser inductores del consumo de los adultos con los que conviven, que son los que materializan la compra. Es necesario incidir directamente en el niño para pedir la adquisición del mismo a sus padres. De esta manera, en la publicidad dirigida a niños es importante destacar el nombre del producto y comunicarlo de forma que fomente la retención. Hoy día el formato del spot en la publicidad del juguete adopta valores peculiares, dándose situaciones en las que la comprensión del mensaje no se complica en exceso (Tur, 2002).

Las investigaciones que han comprobado que la lealtad a las marcas de los productos se establece a muy temprana edad motivan a la publicidad a presentarse en la socialización de los niños al mismo tiempo que la escuela. Así, en la actualidad, el mercado infantil se convierte en un gran negocio, ya que adquieren y son inducidos a la compra de múltiples productos y son a su vez inductores del consumo de los adultos con los que conviven. De esta forma, y como ya hemos comentado anteriormente, en lugar de diseñarse instrumentos educativos destinados a ayudar a los niños a desarrollar “*filtros cognoscitivos*” que los protejan de las deformaciones publicitarias, se hace exactamente lo contrario, facilitar la penetración de la cultura publicitaria como forma de educación aceptable y deseable.

Aunque ningún anuncio llega a contravenir las normas de la Ley General de la Publicidad (1988) , se da la existencia de aspectos negativos en la publicidad para niños. Las “recomendaciones” del Instituto Nacional de Publicidad son aceptadas por fabricantes y publicistas, pero, al no tener el carácter de “normas”, a veces se incumplen. De hecho, se proponen una serie de competencias asociadas a esto que son: la inspección y control, la sanción y la sensibilización y promoción.

En España, la autorregulación en el sector publicitario ha general un entrono adecuado de protección de los derechos de los menores, considerándose una herramienta eficaz. Sin embargo, la multiplicación de formatos y soportes publicitarios en el ámbito audiovisual, así como el protagonismo cada vez mayor de los niños como reclamo publicitario, recomiendan una supervisión.

Por todo ello, ya que la publicidad constituye una de las fuentes más significativas de información, entretenimiento y educación, es por tanto lógico un tratamiento en el aula, es decir, una educación para la selección publicitaria. Preparando para analizar y valorar críticamente los mensajes publicitarios, formando al individuo para captar lo informativo y rechazar lo manipulativo, y fomentando la libre elección, basada en valoraciones personales que tengan en cuenta el entorno y la sociedad, tal y como se propone en la LOMCE.

Tratar la publicidad en la escuela sería de gran acierto para comprenderla mejor a través de su análisis, interpretando los mensajes subyacentes y creando conciencia acerca de los problemas de ser consumidores pasivos; aprendiendo a elaborar textos publicitarios como medio para desmitificarlos y recibirlos de forma activa y crítica. Prestando atención a las connotaciones que transmite el mensaje publicitario, conocerán mejor la sociedad y reflexionarán acerca de sus preferencias como consumidores.

Para Landau (1987), deben ser fomentadas seis actitudes creativas desde la educación:

- ✓ La individualidad y el inconformismo.
- ✓ Encontrar la alegría en el proceso.

- ✓ Enseñar preguntas y no sólo respuestas.
- ✓ Aportar un pensamiento interdisciplinar y no el disciplinario.
- ✓ Posibilitar una orientación de futuro.
- ✓ Estimular lo lúdico y no sólo métodos rígidos de trabajo.

Corbalán et al. (2003) muestran cinco criterios educativos de la creatividad que incluyen:

- La supresión de procedimientos de inhibición.
- La creación de un clima que facilite la libre producción.
- El fomento de la motivación para la creatividad.
- El uso de técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente.
- El uso de técnicas creativas en grupo que ayudan a estimular a los menos motivados.

### **5.1. Publicidad, educación y nuevas tecnologías**

Ya en 1967, el sociólogo y estudioso de la comunicación y la educación McLuhan señaló la problemática entre la publicidad y la educación:

*"Hay una diferencia abismal entre el ambiente del aula y el ambiente de información electrónica que se respira en el hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina al minuto con el diapasón de las noticias adultas: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, bellezas en traje de baño.... y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados. (...) El niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa crecer. Crecer; esta es nuestra nueva tarea; y ella es omniabarcante, total. La mera instrucción no basta".*

Tal y como apunta este autor, lo que necesita el alumno no es información, sino formación. Otros autores también definen esta situación, como Lazar (1985):

*"El niño se encuentra atrapado entre dos culturas radicalmente diferentes. La una es libresca, oficialmente reconocida. La otra, televisiva, es contestada y, a pesar de ello, universal. Por una parte, en la escuela sólo se le habla al alumno de la cultura clásica, que se define como noble. Por otra, ante la pequeña pantalla, se sumerge en una cultura de mosaico, que aparece como subcultura a los ojos de la mayoría de los maestros".*

Muchos autores consideran que la responsable de esta situación de diferencia entre nuevas tecnologías y escuela se debe a esta última, pues debe abandonar la idea de una formación meramente alfabetizadora, pues desde hace años la cultura dominante es la cultura audiovisual. Es una cultura en la que se inserta la publicidad y que controla hoy día el proceso formativo de los alumnos.

Entre las grandes diferencias que se pueden encontrar en los mensajes que emiten el discurso mediático y el escolar encontramos los siguientes:

- ❖ *Objetivos:* Los educadores buscan que el alumno aprenda, mientras que a nivel publicitario el objetivo es seducir, educar en el estilo de vida, fascinar, agradar, gustar.
- ❖ *Contenidos:* El volumen de información y conocimientos a nivel escolar es muy grande, mientras que a nivel publicitario son informaciones simples y fáciles de aprender y recordar.
- ❖ *Destinatarios:* En general en la escuela se dirigen los mensajes a un público relativamente homogéneo, mientras que los publicitarios lanzan sus mensajes al público general.
- ❖ *Ámbito de comunicación:* en el aula se da la presencia del profesor mientras tiene lugar la producción del mensaje educativo, sin embargo el creador del mensaje publicitario no está presente en el momento de recepción del mensaje, así que no puede saber si el público se distrae, se aburre, etc. para corregir estas deficiencias del proceso de comunicación.

- ❖ *Estructura*: en la escuela las clases y materiales didácticos suelen estar estructurados y sistematizados, con un orden y persiguiendo unos objetivos, sin embargo los anuncios y espacios publicitarios no tienen jerarquización de contenidos, no hay criterio de agrupación de anuncios.
- ❖ *Contexto*: las exposiciones didácticas en la escuela se diseñan para un espacio físico determinado, el aula, que implica un contexto de aprendizaje, atención y esfuerzo, por el contrario, la publicidad y sus mensajes son recibidos en un clima distendido y relajado.
- ❖ *Duración*: las clases a nivel escolar tienen una duración cercana a la hora, mientras que los anuncios publicitarios duran segundos para captar más fácilmente la atención.

Seguramente lo más complicado a nivel pedagógico sea resolver la diferencia entre la educación escolar y la educación mediática, pues mientras la expresión de la escuela es la verbal, la de la sociedad mediática es la forma icónica. Además, la escuela educa en, y con, la palabra hablada y escrita, mientras la mediática utiliza mensajes de tipo audiovisual.

La posible solución podría ser la incorporación a la enseñanza de lo mejor de los medios audiovisuales de masas y aprovechar las aportaciones de la escuela a estos medios (Oejo, 2004). De esta manera, la escuela aprovecharía la capacidad de seducción publicitaria y ella el perfil personalizador.

Pero, a pesar de estas diferencias, también podemos encontrar semejanzas y similitudes, como son:

- *Comunicación por objetivos*: el emisor comunica con un objetivo claro tanto en la escuela como publicitariamente, con una estrategia previamente diseñada (didáctica y publicitaria).

- *Interés por convencer*: ambos intentan convencer al público de algo, la escuela a través del argumento y la publicidad a través de la vía emocional o fascinadora.
- *Conocimiento del público objetivo*: tanto profesor como publicitario buscan intentar obtener el máximo conocimiento posible de la audiencia a la que dirigirán su mensaje, para poder adecuarlo.
- *Finalidad pragmática*: se busca en ambos influir sobre los receptores, en sus conocimientos, actitudes y valores. Se trata no solo de instruir, sino de educar a través de los conocimientos.

Es con todo esto que observamos que educación y publicidad tienen en común el aspecto básico del proceso educativo, que es la aspiración de educar, de brindar valores y estilos de vida.

## 6. CONCLUSIONES

Cada vez los niños cumplen el rol de consumidores con más frecuencia y a una edad más temprana.

La publicidad y sus mensajes han estado transformándose, y gracias a la creatividad, han alcanzado un gran desarrollo. Contiene información y persuasión y crea en función de un objetivo que tiene como destinatario un público determinado. Las empresas han encontrado en la creatividad publicitaria fórmulas para diferenciar sus productos, similares en cuanto a características, y para competir en el mercado (Lucas, García y Ruíz, 1999).

La brevedad, dinamismo e intensidad de los anuncios atraen extraordinariamente a los niños. Además, la presentación de la publicidad para niños siempre ofrece mundos irreales y maravillosos, llenos de efectos especiales pese a normas reguladoras para la publicidad de los juegos. El niño es partícipe pasivo de todo este proceso.

Los efectos de la publicidad en el niño son importantes ya que influye tanto en la creación de los sistemas de significados y valores sociales como en la creación de determinadas pautas comportamentales. De ahí, que nos basemos en la creatividad en este estudio (Lazarsfeld y Merton, 1977).

La escuela como uno de los contextos más adecuados para favorecer y desarrollar las actitudes, conductas y pensamiento creativo, ha de otorgar valor no sólo al desarrollo de la lógica y la racionalidad, sino también al desarrollo de la iniciativa y la fantasía, de los sentimientos y las cualidades esenciales para la vida (Bernabeu y Goldstein, 2009), creando individuos capaces de enfrentarse al análisis y la toma de decisiones, perdiendo el temor al cambio, la incertidumbre y la complejidad. Para ello habrá que identificar las estrategias que promueven el desarrollo de las actitudes creativas del alumnado, y prever recursos, tiempos y espacios en los cuales desarrollarlas.

La etapa de Educación Primaria constituye un periodo de escolarización en el que por la naturaleza de los hitos evolutivos y académicos que tienen lugar, la creatividad puede llegar a convertirse en un poderoso agente promotor del desarrollo personal y social, al tiempo que se optimizan los procesos de aprender a enseñar (guardando los principios de calidad, equidad, igualdad, no discriminación e inclusión educativa) y aprender a aprender (Carpena, 2014).



## **CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO

Basándonos en el análisis teórico llevado a cabo en los capítulos anteriores, el diseño de la investigación se ha propuesto como un estudio observacional y transversal, contando con diversos grupos de sujetos con distinto género, curso académico y centro de estudio. La evaluación se realizó de forma independiente, en un único momento temporal utilizando para ello dos instrumentos referenciados en el apartado correspondiente. Posteriormente se estableció la relación funcional a través de diferentes análisis estadísticos y se comprobó si se daban o no diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

### 1. OBJETIVOS

En esta investigación se han planteado los siguientes *interrogantes*:

- ✓ ¿Los medios de comunicación influyen sobre el comportamiento creativo de los niños?
- ✓ ¿Los niños pasan demasiadas horas usando las nuevas tecnologías?
- ✓ ¿La influencia que ejercen los medios sobre los niños es diferente en función de su género y edad?
- ✓ ¿La publicidad condiciona la creatividad de los niños a la hora de resolver problemas?
- ✓ ¿Qué aspectos de la publicidad actual influye en los niños?
- ✓ ¿Qué estrategias creativas adoptadas por los medios y su publicidad influyen en la creatividad de los niños?

Partiendo de las anteriores cuestiones y del marco teórico desarrollado en los capítulos anteriores, trazamos el *objetivo general* de:

- ❖ Analizar la influencia que ejercen los medios de comunicación y la publicidad sobre la creatividad del alumnado de Educación Primaria.

Del objetivo general planteado se derivan los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Estudiar la influencia que ejercen los medios de comunicación y la publicidad en función de su género y edad en alumnos de Educación Primaria.
- ❖ Analizar las relaciones entre las preferencias, uso y consumo de las nuevas tecnologías y las variables sociales género y edad en alumnos de Educación Primaria.
- ❖ Analizar la creatividad como variable diferencial en función del género y la edad en alumnos de Educación Primaria.
- ❖ Observar cómo las estrategias creativas adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad influyen en la creatividad de los alumnos de Educación Primaria.

Así, los objetivos propuestos se concretan en las siguientes *hipótesis*:

- A. Se darán diferencias de preferencias, uso y consumo de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos de Educación Primaria en función de las variables sociales género y edad.
- B. Los medios y su publicidad ejercen mayor o menor influencia en los alumnos de Educación Primaria en función de su género y edad.
- C. La creatividad variará en función del género y edad de los alumnos de Educación Primaria.
- D. Las estrategias creativas adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad influirán en la creatividad de los alumnos de Educación Primaria.

## 2. MUESTRA

De acuerdo con el objetivo de la investigación, la muestra del estudio se ha constituido de 244 alumnos de Educación Primaria de los que un 56,6% (n=138) son chicos y un 43,4% (n=106) chicas. Escolarizados en diferentes centros escolares de la Región de Murcia, el 48,8% (n=119) estudia en centro privado y el 51,2% (n=125) en centro público. Los alumnos tienen edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, siendo un 36,1% (n=88) de 4º de Primaria, un 29,9% (n=73) de 5º de Primaria y un 34,0% (n=83) de 6º de Primaria, segundo tramo de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013).

Cuadro 2  
*Distribución de la muestra según género*

	Niños	Niñas	Total
<b>Género (n)</b>	138	106	244
<b>Género (%)</b>	56.6	43.4	100

Cuadro 3  
*Distribución de la muestra según curso*

	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria	Total
<b>Curso (n)</b>	88	73	83	244
<b>Curso (%)</b>	36.1	29.9	34.0	100

Cuadro 4  
*Distribución de la muestra según centro*

	Educación Pública	Educación Privada	Total
<b>Centro (n)</b>	125	119	244
<b>Centro (%)</b>	51.2	48.8	100

A continuación describimos las características sociales, económicas y culturales de los centros escolares participantes en la presente investigación:

De los dos centros educativos de entidad pública, uno está situado en una pedanía del municipio de Molina de Segura, en la Vega Media del Segura. Las familias son, en su mayoría, de nivel cultural medio-bajo y empleo en el sector primario o secundario, con un porcentaje de mujeres trabajando en la industria conservera, mayoritariamente de forma eventual.

El otro centro participante está situado en la comarca Oriental de Molina de Segura. Al igual que el otro centro público, la mayoría de las familias son de nivel cultural medio-bajo y empleo en el sector primario o secundario.

El centro educativo de entidad privada, situado en la zona de urbanizaciones del Romeral, perteneciente a Molina de Segura. Atiende a una población procedente de poblaciones de Alhama de Murcia, Librilla, Alcantarilla, Murcia capital y pedanías, Santomera, Fortuna, Archena, Ceutí, Lorquí, Alguazas, Las Torres de Cotillas, Molina de Segura y urbanizaciones residenciales de los alrededores. En su mayoría son familias con altas expectativas educativas, de nivel cultural medio-alto y con formación y empleo en el sector servicios.

En conclusión, aunque los tres centros educativos pertenecen al paraje de Molina de Segura, cuentan con alumnado procedente de familias socioculturales y socioeconómicas variadas.

### **3. INSTRUMENTOS**

Los datos para la presente investigación se han obtenido a través de la utilización de los siguientes instrumentos:

Para medir la creatividad, se aplicó el *test* “CREA. *Inteligencia creativa*” (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana, 2003). El CREA es una medida cognitiva de la creatividad que utiliza como procedimiento la capacidad del sujeto para elaborar preguntas a partir de un material gráfico suministrado. La utilización de las preguntas para medir la creatividad es un procedimiento nuevo, distinto a los utilizados en

otros test, aunque resulta evidente la relación dada entre ambas capacidades, como ha sido puesto de manifiesto por numerosos estudiosos del tema. La prueba se puede aplicar tanto individual como colectivamente, siendo el tiempo de duración necesario de aproximadamente diez minutos.

El CREA proporciona una puntuación directa (PD) que debe ser consultada en los baremos correspondientes para obtener una puntuación centíl (PC) que posteriormente es interpretada. A tal fin los autores presentan una tabla de criterios interpretativos generales sobre las características creativas de sujetos, basados en los percentiles y agrupados según la puntuación obtenida en la prueba respectiva como creatividad alta, media y baja. Por ejemplo, en la posición alta se indica que los sujetos tienen excelentes posibilidades para desarrollar tareas de innovación y producción creativa (López Martínez y Navarro, 2008). Según los autores, el CREA ha resultado cumplir los estándares básicos de fiabilidad (0.875) y validez exigibles a una prueba psicológica.

El segundo instrumento es un *cuestionario sobre creatividad publicitaria*. Se trata de un cuestionario auto-administrativo, formado por catorce preguntas cerradas en el que se han seleccionado y codificado las variables socio-demográficas (género, edad, hermanos) y relativas a los medios de comunicación, la publicidad y la creatividad. Su formulación es de respuestas de escala tipo Likert, es decir, nos permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad de los encuestados. De esta manera, cada ítem permite ser analizado separadamente o bien, en determinados casos, las respuestas de un conjunto de ítems pueden sumarse y obtener un valor total. Con éste se podrá calcular la media, la mediana o la moda. Los datos obtenidos se trataron como un intervalo, no como datos ordinales.

La escala tipo Likert que se utilizó fue simétrica, teniendo el mismo número de categorías positivas y negativas. Además, se componía de cuatro niveles (nada, poco, bastante, mucho) y se utilizaron escalas iguales entre sí, donde las valoraciones positivas estaban siempre situadas en la misma zona.

#### 4. PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Las etapas a desarrollar para la investigación serán las siguientes:

Una vez planteado el objeto de estudio, definidas las variables y desarrollado la teoría. Se procedió a la elaboración del cuestionario sobre creatividad, medios y publicidad descrito en el apartado anterior, el cual fue valorado por el juicio de expertos para estudiar su pertinencia y coherencia. A continuación se seleccionó una muestra representativa de la población en función del objeto de estudio. Una vez seleccionada se informó tanto a la familia como a los centros de la investigación que se quería llevar a cabo. Tras el consentimiento se procedió a la recogida de datos mediante las dos pruebas elegidas. Éstas pruebas fueron aplicadas por un experto contando con la ayuda del docente y respetando en todo momento las instrucciones y tiempo de administración como en el caso de la prueba CREA. Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva en el aula.

La participación en ambas pruebas se muestra a continuación (*Cuadro 5*):

Cuadro 5  
*Cuestionario*

	Participación	Nulos	Total
<b>Alumnos (n)</b>	252	8	244
<b>Alumnos (%)</b>	100	3.17	96.83

Los cuestionarios nulos son el resultado de dos nulos en el colegio privado y seis en los colegios públicos.

Por último, para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se emplearon los métodos descriptivos básicos, de modo que, para las variables cualitativas, obtendremos el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente; para las variables cuantitativas, obtendremos los valores mínimo, máximo, media y desviación típica.

La comparación de medias entre dos grupos se realizará mediante el test t-Student o el test U de Mann-Whitney y para la comparación entre más de dos grupos se empleará en test ANOVA o test de Kruskal-Wallis, en función del cumplimiento de los supuestos de normalidad que será comprobado mediante el test de Kolmogorov-Smirnov y de homogeneidad de varianzas mediante el test de Levene. Las correlaciones entre variables se realizarán mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

El análisis estadístico se realizará con el programa SPSS 22.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas serán aquellas cuya  $p < 0,05$ .

## 5. RESULTADOS

Tras el análisis estadístico se han obtenido los siguientes resultados respecto al uso de los medios televisión, teléfono móvil e internet, respecto al gusto e interés por la publicidad de los medios de comunicación y respecto a ciertos factores de influencia publicitaria:

En la *Tabla 1* se muestra el número y porcentaje de alumnos para cada una de las respuestas referidas al uso de las TICs. Se observa como el uso de la televisión durante los días de colegio es muy bajo, ya que el 10.7% de los alumnos afirma no verla durante esos días y un 72.9% la ve muy poco. Es durante los fines de semana cuando los alumnos aumentan el uso de este medio, ya que el 64.3% afirma verla bastante o mucho. Con respecto al móvil, un 24.6% afirma no usarlo y un 10.7% lo usa mucho, mientras que Internet un 10.7% no lo usa nunca y un 30.3% lo usa mucho.

Tabla 1  
 Porcentajes de respuesta según uso de las TICs

TIC	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	n	%	n	%	n	%	n	%
TV días de colegio	26	10.7	178	72.9	34	13.9	6	2.5
TV fin de semana	7	2.9	80	32.8	107	43.8	50	20.5
Móvil	60	24.6	103	42.2	55	22.5	26	10.7
Internet	26	10.7	88	36.1	56	22.9	74	30.3

En la *Figura 1* se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos y alumnas que señalan “bastante” y “mucho” (puntuaciones 3 y 4 de la escala) al uso de cada una de las TICs analizadas. Se observa que la ver la televisión durante los fines de semana es lo que mayor uso presenta por parte de los alumnos, ya que el 64.3% afirma verla bastante o mucho esos días, seguida de Internet con el 53.2%, el móvil con el 33.2% y en último lugar la televisión durante los días de colegio por el 16.4% de los alumnos.

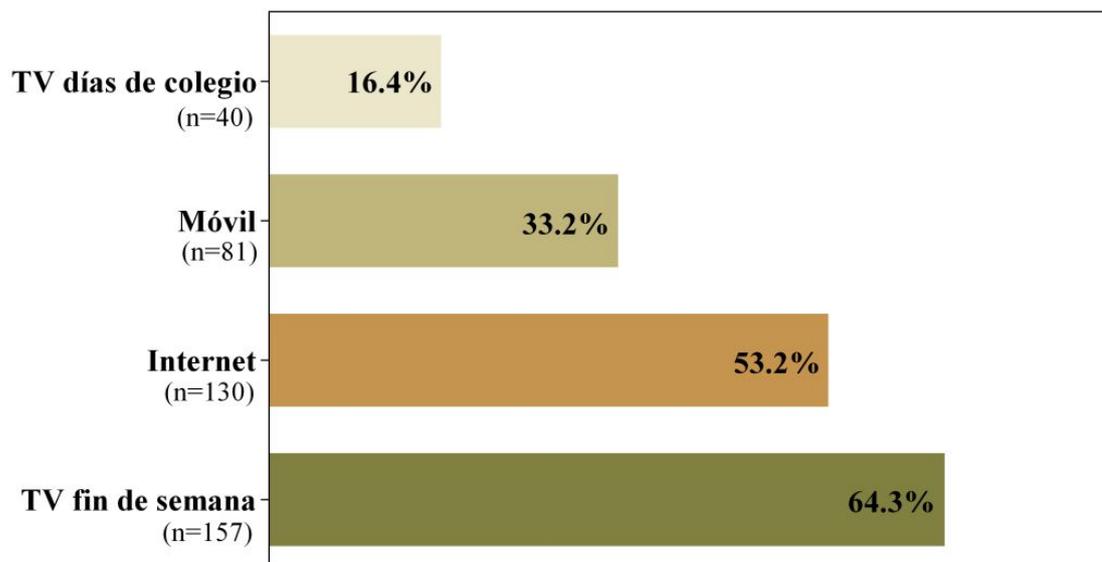


Figura 1. Uso de las TICs

En la *Tabla 2* se muestra el número y porcentaje de alumnos para cada una de las respuestas referidas al gusto e interés hacia la publicidad de los medios. Se observa como en general, la referida al medio televisivo interesa poco, con un 45.3% de las respuestas. El 54.5% de la muestra expresa no gustarle nada la publicidad. Y, en cuanto a los tipos de publicidad, prefieren la que es predominantemente escrita y está presente en catálogos, revistas, periódicos, etc. con un 17.2% que dijo gustarle "mucho", frente al 13.9% de los que prefieren la publicidad audiovisual, como la de la televisión, radio, cine, etc.

Tabla 2  
*Porcentajes de respuesta sobre el gusto e interés hacia la publicidad*

Publicidad	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Publicidad en Tv	64	26.3	110	45.3	48	19.8	21	8.6
Gusto publicidad	133	54.5	78	32.0	20	8.2	13	5.3
Publicidad escrita	22	9.0	87	35.7	93	38.1	42	17.2
Publicidad que se ve	59	24.2	92	37.7	59	24.2	34	13.9

En la *Figura 2* se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos y alumnas que señalan “bastante” y “mucho” (puntuaciones 3 y 4 de la escala) al gusto e interés hacia la publicidad. Se observa que la publicidad en medios escritos representa el 55.3%. Aunque hay que señalar que, el gusto general por la publicidad es tan solo del 13.5%.

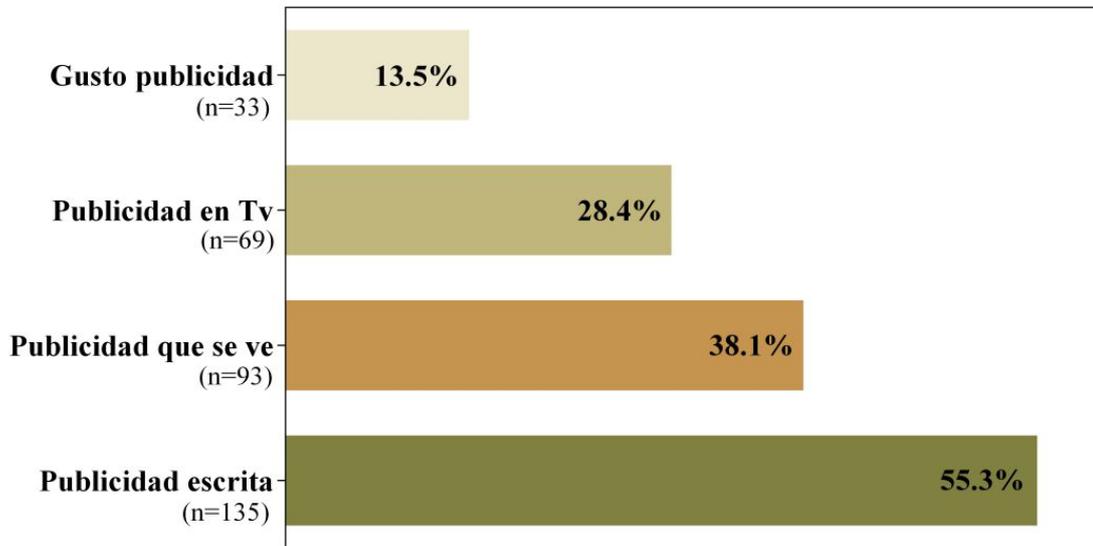


Figura 2. Gusto e interés hacia la publicidad

En la *Tabla 3* se muestra el número y porcentaje de alumnos para cada una de las respuestas referidas a factores de influencia publicitaria. Se observa cómo al 37.7% le parece muy atractivo el factor de la "música" en la publicidad, seguido del 25.4% al que le llama mucho la atención el "color". Tan solo el 19.7% suele fijarse mucho en el "producto" y el 10.7% en las "imágenes".

Tabla 3  
*Porcentajes de respuesta factores de influencia publicitaria*

Aspectos publicidad	Nada		Poco		Bastante		Mucho	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Rapidez de imágenes	99	40.6	83	34.0	36	14.7	26	10.7
Colores	44	18.0	72	29.6	66	27.0	62	25.4
Música	28	11.5	53	21.7	71	29.1	92	37.7
Producto que anuncian	63	25.8	91	37.3	42	17.2	48	19.7

En la *Figura 3* se presenta el resumen del porcentaje, ordenado de mayor a menor, de alumnos y alumnas que señalan “bastante” y “mucho” (puntuaciones 3 y 4 de la escala) a diferentes factores de influencia publicitaria. Se observa cómo el 66.8% se ven atraídos por la "música", seguido del 52.4% por los "colores". Tan solo el 36.9% se ven influidos por el "producto" anunciado y el 25.45% por la rapidez de las imágenes.

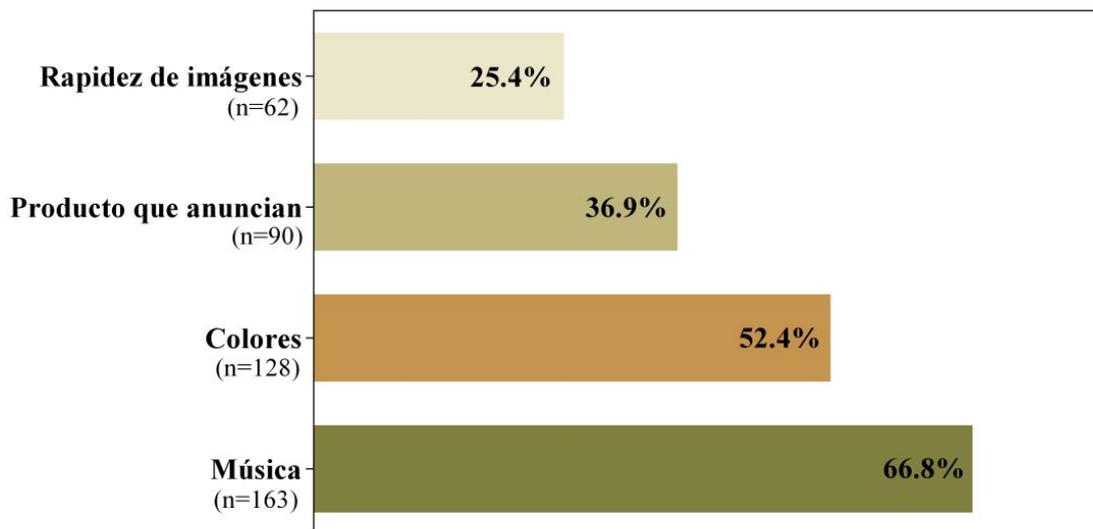


Figura 3. Factores de influencia publicitaria

❖ **Análisis diferencial de la prueba de Creatividad CREA con las variables de género, curso y tipo de centro**

Para el análisis de las posibles diferencias en los aspectos recogidos en la prueba CREA en función del género, curso y tipo de centro, se realizaron los análisis estadísticos mostrados a continuación, estructurados en función de las hipótesis establecidas y a partir de los objetivos propuestos. Añadir que, en las tablas de contingencia obtenemos la frecuencia y el porcentaje de casos que presentan las dos características de forma conjunta. Para conocer si entre las dos variables hay o no dependencia hemos realizado la prueba Chi-cuadrado. Se comprueba también si las proporciones de columna son o no diferentes mediante la corrección de Bonferroni.

A) *HIPÓTESIS: Se darán diferencias de preferencias, uso y consumo de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos de Educación Primaria en función de las variables sociales género y edad.*

**- Uso de las TICs**

En la *Tabla 4* se observa que las TICs que muestran diferencias significativas respecto a su uso según género son la televisión, tanto los días de colegio como los fines de semana, y el uso de Internet.

El porcentaje de niños que ve la televisión los días de colegio fue significativamente superior con respecto a las niñas ( $\chi^2(3)=12.98$ ;  $p=0.005$ ) ya que un 23.1% de los alumnos afirma ver la televisión “bastante o mucho” frente al 7.5% de las alumnas. Esta misma situación se refleja en el uso de la televisión los fines de semana donde un 71.0% de los niños afirma verla “bastante o mucho” siendo este porcentaje significativamente superior respecto al 55.7% de las niñas ( $\chi^2(3)=13.79$ ;  $p=0.003$ ). Con respecto al uso de Internet, un 60.8% de los alumnos afirma usarlo “bastante o mucho” frente al 45.4% de las alumnas, siendo el porcentaje de niños que usan Internet significativamente superior respecto a las niñas ( $\chi^2(3)=8.05$ ;  $p=0.045$ ).

Tabla 4  
Uso de las TICs en función del género

TIC	Sexo n (%)			$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	Chicos	Chicas	Total		
<b>TV días de colegio</b>				12.98 (3)	0.005**
	Nada	11a (8.0) 15a (14.2)	26 (10.7)		
	Poco	95a (68.8) 83a (78.3)	178 (73.0)		
	Bastante	26a (18.8) 8b (7.5)	34 (13.9)		
	Mucho	6 (4.3)	6 (2.5)		
<b>TV fin de semana</b>				13.79 (3)	0.003**
	Nada	6a (4.3) 1a (0.9)	7 (2.9)		
	Poco	34a (24.6) 46b (43.4)	80 (32.8)		
	Bastante	62a (44.9) 45a (42.5)	107 (43.9)		
	Mucho	36a (26.1) 14b (13.2)	50 (20.5)		
<b>Móvil</b>				3.93 (3)	0.269
	Nada	40 (29.0) 20 (18.9)	60 (24.6)		
	Poco	56 (40.6) 47 (44.3)	103 (42.2)		
	Bastante	30 (21.7) 25 (23.6)	55 (22.5)		
	Mucho	12 (8.7) 14 (13.2)	26 (10.7)		
<b>Internet</b>				8.05 (3)	0.045*
	Nada	13a (9.4) 13a (12.3)	26 (10.7)		
	Poco	41a (29.7) 47b (44.3)	88 (36.1)		
	Bastante	34a (24.6) 22a (20.8)	56 (23.0)		
	Mucho	50a (36.2) 24b (22.6)	74 (30.3)		

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*p<0.05 \*\*p<0.01

En relación al curso (*Tabla 5*), la prueba Chi-cuadrado evidencia que en el uso del móvil e Internet existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos: móvil ( $\chi^2(6)=32.12$ ;  $p<0.001$ ) e Internet ( $\chi^2(6)=17.59$ ;  $p=0.007$ ). En el móvil, el 21.7% de los alumnos de 6° curso de Primaria afirma usarlo “mucho” siendo este porcentaje significativamente superior respecto al 2.3% de los alumnos de 4° de Primaria y respecto al 8.2% de los alumnos de 5° de Primaria, no mostrando diferencias significativas entre los alumnos de 4° y 5° curso. Respecto al uso de Internet, el 41.0% de los alumnos de 6° de Primaria afirma usarlo “mucho” siendo este porcentaje significativamente superior con respecto al 22.7% de los alumnos de 4° de Primaria. Entre los alumnos de 5° y 6° no se observan diferencias significativas en relación al uso de Internet.

Tabla 5  
Uso de las TICs en función del curso

TIC	Curso n(%)			Total	$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	4°	5°	6°			
<b>TV días de colegio</b>					3.63 (6)	0.727
	Nada	12 (13.6)	9 (12.3)	5 (6.0)	26 (10.7)	
	Poco	64 (72.7)	52 (71.2)	62 (74.7)	178 (73.0)	
	Bastante	10 (11.4)	10 (13.7)	14 (16.9)	34 (13.9)	
	Mucho	2 (2.3)	2 (2.7)	2 (2.4)	6 (2.5)	
<b>TV fin de semana</b>					5.10 (6)	0.530
	Nada	3 (3.4)	3 (4.1)	1 (1.2)	7 (2.9)	
	Poco	29 (33.0)	22 (30.1)	29 (34.9)	80 (32.8)	
	Bastante	34 (38.6)	32 (43.8)	41 (49.4)	107 (43.9)	
	Mucho	22 (25.0)	16 (21.9)	12 (14.5)	50 (20.5)	
<b>Móvil</b>					32.12 (6)	<0.001***
	Nada	34a (38.6)	10b (13.7)	16b (19.3)	60 (24.6)	
	Poco	38a (43.2)	35a (47.9)	30a (36.1)	103 (42.2)	
	Bastante	14a (15.9)	22a (30.1)	19a (22.9)	55 (22.5)	
	Mucho	2a (2.3)	6a (8.2)	18b (21.7)	26 (10.7)	
<b>Internet</b>					17.59 (6)	0.007**
	Nada	16a (18.2)	6a. b (8.2)	4b (4.8)	26 (10.7)	
	Poco	36a (40.9)	30a (41.1)	22a (26.5)	88 (36.1)	
	Bastante	16a (18.2)	17a (23.3)	23a (27.7)	56 (23.0)	
	Mucho	20a (22.7)	20a.b (27.4)	34b (41.0)	74 (30.3)	

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001

Respecto al centro (*Tabla 6*), el porcentaje de alumnos que afirma usar Internet “mucho” (40.3%) fue significativamente superior ( $\chi^2(3)=13.22$ ;  $p=0.004$ ) en el centro privado con respecto a los alumnos de los centros públicos (20.8%).

Tabla 6  
*Uso de las TICs en función del centro*

TIC	Centro n (%)			$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	Privado	Público	Total		
<b>TV días de colegio</b>				1.23 (3)	0.744
	Nada	14 (11.8)	12 (9.6)	26 (10.7)	
	Poco	84 (70.6)	94 (75.2)	178 (73.0)	
	Bastante	17 (14.3)	17 (13.6)	34 (13.9)	
	Mucho	4 (3.4)	2 (1.6)	6 (2.5)	
<b>TV fin de semana</b>				4.70 (3)	0.195
	Nada	1 (0.8)	6 (4.8)	7 (2.9)	
	Poco	42 (35.3)	38 (30.4)	80 (32.8)	
	Bastante	49 (41.2)	58 (46.4)	107 (43.9)	
	Mucho	27 (22.7)	23 (18.4)	50 (20.5)	
<b>Móvil</b>				2.38 (3)	0.496
	Nada	25 (21.0)	35 (28.0)	60 (24.6)	
	Poco	53 (44.5)	50 (40.0)	103 (42.2)	
	Bastante	26 (21.8)	29 (23.2)	55 (22.5)	
	Mucho	15 (12.6)	11 (8.8)	26 (10.7)	
<b>Internet</b>				13.22 (3)	0.004**
	Nada	8a (6.7)	18a (14.4)	26 (10.7)	
	Poco	36a (30.3)	52a (41.6)	88 (36.1)	
	Bastante	27a (22.7)	29a (23.2)	56 (23.0)	
	Mucho	48a (40.3)	26b (20.8)	74 (30.3)	

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*\*p<0.01

B) *HIPÓTESIS: Los medios y su publicidad ejercen mayor o menor influencia en los alumnos de Educación Primaria en función de su género y edad.*

**- Gusto e interés hacia la publicidad**

En la *Tabla 7* se observa que el 61.6% de los niños afirma que no les gusta nada la publicidad frente al 45.3% de las niñas, siendo el porcentaje de alumnos significativamente superior respecto a las alumnas ( $\chi^2(3)=7.89$ ; p=0.048).

Tabla 7  
Gusto e interés hacia la publicidad en función del género

Publicidad	Sexo n(%)			$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	Chicos	Chicas	Total		
<b>Publicidad en Tv</b>				6.88 (3)	0.076
	Nada	38 (27.7)	26 (24.5)	64 (26.3)	
	Poco	68 (49.6)	42 (39.6)	110 (45.3)	
	Bastante	24 (17.5)	24 (22.6)	48 (19.8)	
	Mucho	7 (5.1)	14 (13.2)	21 (8.6)	
<b>Gusto publicidad</b>				7.89 (3)	0.048*
	Nada	85a (61.6)	48b (45.3)	133 (54.5)	
	Poco	38a (27.5)	40a (37.7)	78 (32.0)	
	Bastante	9a (6.5)	11a (10.4)	20 (8.2)	
	Mucho	6a (4.3)	7a (6.6)	13 (5.3)	
<b>Publicidad escrita</b>				2.84 (3)	0.416
	Nada	16 (11.6)	6 (5.7)	22 (9.0)	
	Poco	46 (33.3)	41 (38.7)	87 (35.7)	
	Bastante	52 (37.7)	41 (38.7)	93 (38.1)	
	Mucho	24 (17.4)	18 (17.0)	42 (17.2)	
<b>Publicidad que se ve</b>				2.87 (3)	0.411
	Nada	34 (24.6)	25 (23.6)	59 (24.2)	
	Poco	47 (34.1)	45 (42.5)	92 (37.7)	
	Bastante	34 (24.6)	25 (23.6)	59 (24.2)	
	Mucho	23 (16.7)	11 (10.4)	34 (13.9)	

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*p<0.05

En la *Tabla 8* se observa que el gusto y el interés por la publicidad no se asocian con el curso, por lo que el gusto e interés hacia la publicidad entre los alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria es la misma.

Tabla 8  
Gusto e interés hacia la publicidad en función del curso

Publicidad		Curso n(%)			Total	$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
		4°	5°	6°			
<b>Publicidad en Tv</b>	Nada	26 (29.5)	21 (29.2)	17 (20.5)	64 (26.3)	11.01 (6)	0.088
	Poco	31 (35.2)	35 (48.6)	44 (53.0)	110 (45.3)		
	Bastante	25 (28.4)	9 (12.5)	14 (16.9)	48 (19.8)		
	Mucho	6 (6.8)	7 (9.7)	8 (9.6)	21 (8.6)		
<b>Gusto publicidad</b>	Nada	42 (47.7)	45 (61.6)	46 (55.4)	133 (54.5)	6.42 (6)	0.377
	Poco	30 (34.1)	22 (30.1)	26 (31.3)	78 (32.0)		
	Bastante	8 (9.1)	5 (6.8)	7 (8.4)	20 (8.2)		
	Mucho	8 (9.1)	1 (1.4)	4 (4.8)	13 (5.3)		
<b>Publicidad escrita</b>	Nada	7 (8.0)	7 (9.6)	8 (9.6)	22 (9.0)	4.77 (6)	0.573
	Poco	35 (39.8)	27 (37.0)	25 (30.1)	87 (35.7)		
	Bastante	29 (33.0)	31 (42.5)	33 (39.8)	93 (38.1)		
	Mucho	17 (19.3)	8 (11.0)	17 (20.5)	42 (17.2)		
<b>Publicidad que se ve</b>	Nada	23 (26.1)	15 (20.5)	21 (25.3)	59 (24.2)	2.28 (6)	0.891
	Poco	32 (36.4)	29 (39.7)	31 (37.3)	92 (37.7)		
	Bastante	22 (25.0)	20 (27.4)	17 (20.5)	59 (24.2)		
	Mucho	11 (12.5)	9 (12.3)	14 (16.9)	34 (13.9)		

En la *Tabla 9* se observa que el gusto y el interés por la publicidad no se asocian con el tipo de centro, por lo que el gusto e interés hacia la publicidad entre los alumnos que estudian en colegios privados es igual al de los alumnos de los centros públicos.

Tabla 9  
Gusto e interés hacia la publicidad en función del centro

Publicidad	Centro n(%)			$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	Privado	Público	Total		
<b>Publicidad en Tv</b>				1.56 (3)	0.667
	Nada	30 (25.2)	34 (27.4)	64 (26.3)	
	Poco	53 (44.5)	57 (46.0)	110 (45.3)	
	Bastante	23 (19.3)	25 (20.2)	48 (19.8)	
	Mucho	13 (10.9)	8 (6.5)	21 (8.6)	
<b>Gusto publicidad</b>				5.70 (3)	0.127
	Nada	71 (59.7)	62 (49.6)	133 (54.5)	
	Poco	32 (26.9)	46 (36.8)	78 (32.0)	
	Bastante	12 (10.1)	8 (6.4)	20 (8.2)	
	Mucho	4 (3.4)	9 (7.2)	13 (5.3)	
<b>Publicidad escrita</b>				5.33 (3)	0.149
	Nada	10 (8.4)	12 (9.6)	22 (9.0)	
	Poco	45 (37.8)	42 (33.6)	87 (35.7)	
	Bastante	50 (42.0)	43 (34.4)	93 (38.1)	
	Mucho	14 (11.8)	28b (22.4)	42 (17.2)	
<b>Publicidad que se ve</b>				1.65 (3)	0.648
	Nada	33 (27.7)	26 (20.8)	59 (24.2)	
	Poco	42 (35.3)	50 (40.0)	92 (37.7)	
	Bastante	28 (23.5)	31 (24.8)	59 (24.2)	
	Mucho	16 (13.4)	18 (14.4)	34 (13.9)	

**- Aspectos relacionados con la publicidad**

En la *Tabla 10* observamos cómo la rapidez de las imágenes les gusta en mayor proporción a los niños (14.5%) que a las niñas (5.7%), mientras que la música les gusta significativamente más a las chicas (45.3%) que a los chicos (31.9%).

Tabla 10  
Gusto hacia los aspectos de la publicidad en función del género

Aspectos publicidad	Sexo n(%)			$\chi^2$ (g.l.)	p-valor
	Chicos	Chicas	Total		
<b>Rapidez de imágenes</b>				7.82 (3)	0.049*
	Nada	58a (42.0)	41a (38.7)	99 (40.6)	
	Poco	41a (29.7)	42a (39.6)	83 (34.0)	
	Bastante	19a (13.8)	17a (16.0)	36 (14.8)	
	Mucho	20a (14.5)	6b (5.7)	26 (10.7)	
<b>Colores</b>				2.21 (3)	0.529
	Nada	27 (19.6)	17 (16.0)	44 (18.0)	
	Poco	44 (31.9)	28 (26.4)	72 (29.5)	
	Bastante	36 (26.1)	30 (28.3)	66 (27.0)	
	Mucho	31 (22.5)	31 (29.2)	62 (25.4)	
<b>Música</b>				8.42 (3)	0.038*
	Nada	20a (14.5)	8a (7.5)	28 (11.5)	
	Poco	36a (26.1)	17a (16.0)	53 (21.7)	
	Bastante	38a (27.5)	33a (31.1)	71 (29.1)	
	Mucho	44a (31.9)	48b (45.3)	92 (37.7)	
<b>Producto que anuncian</b>				4.95 (3)	0.175
	Nada	37 (26.8)	26 (24.5)	63 (25.8)	
	Poco	45 (32.6)	46 (43.4)	91 (37.3)	
	Bastante	23 (16.7)	19 (17.9)	42 (17.2)	
	Mucho	33 (23.9)	15 (14.2)	48 (19.7)	

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*p<0.05

En la *Tabla 11*, vemos cómo el porcentaje de alumnos de 5° curso de Primaria a los que no les gusta “nada” los colores de los anuncios fue del 30.1%, para los de 6° curso fue del 16.9%, mientras que para los de 4° curso fue del 9.1%. La prueba Chi-cuadrado evidencia que el porcentaje de alumnos de 4° curso a los que no les gusta “nada” los colores es significativamente inferior respecto a los alumnos de 5° y 6° de Primaria, no mostrando diferencias entre éstos últimos ( $\chi^2(6)=13.32$ ;  $p=0.038$ ). Con respecto al interés hacia el producto que se anuncia, el porcentaje de alumnos de 4° curso que muestran un alto interés fue del 28.4%, siendo este porcentaje significativamente superior respecto al 16.4% en los alumnos de 5° de Primaria y al 13.3% en los alumnos de 6° de Primaria, no mostrando diferencias entre éstos últimos ( $\chi^2(6)=15.80$ ;  $p=0.015$ ).

Tabla 11  
Gusto hacia los aspectos de la publicidad en función del curso

Aspectos publicidad	Curso n(%)			Total	$\chi^2$ (g.l.)	p
	4°	5°	6°			
<b>Rapidez de imágenes</b>					5.50 (6)	0.480
	Nada	36a (40.9)	33a (45.2)	30a (36.1)	99 (40.6)	
	Poco	29a (33.0)	23a (31.5)	31a (37.3)	83 (34.0)	
	Bastante	10a (11.4)	10a (13.7)	16a (19.3)	36 (14.8)	
	Mucho	13a (14.8)	7a (9.6)	6a (7.2)	26 (10.7)	
<b>Colores</b>					13.32 (6)	0.038*
	Nada	8a (9.1)	22b (30.1)	14b (16.9)	44 (18.0)	
	Poco	26a (29.5)	18a (24.7)	28a (33.7)	72 (29.5)	
	Bastante	27a (30.7)	17a (23.3)	22a (26.5)	66 (27.0)	
	Mucho	27a (30.7)	16a (21.9)	19a (22.9)	62 (25.4)	
<b>Música</b>					5.95 (6)	0.429
	Nada	8a (9.1)	11a (15.1)	9a (10.8)	28 (11.5)	
	Poco	19a (21.6)	19a (26.0)	15a (18.1)	53 (21.7)	
	Bastante	26a (29.5)	15a (20.5)	30a (36.1)	71 (29.1)	
	Mucho	35a (39.8)	28a (38.4)	29a (34.9)	92 (37.7)	
<b>Producto que anuncian</b>					15.80 (6)	0.015*
	Nada	17a (19.3)	28b (38.4)	18a.b (21.7)	63 (25.8)	
	Poco	29a (33.0)	24a (32.9)	38a (45.8)	91 (37.3)	
	Bastante	17a (19.3)	9a (12.3)	16a (19.3)	42 (17.2)	
	Mucho	25a (28.4)	12b (16.4)	11b (13.3)	48 (19.7)	

a-b: diferentes letras indican diferencias significativas (Bonferroni). \*p<0.05

C) *HIPÓTESIS*: La creatividad variará en función del género y edad de los alumnos de Educación Primaria.

**- Creatividad**

De forma global, la puntuación en creatividad de los alumnos participantes en el estudio osciló entre los 0 puntos y los 27 puntos, con un promedio de 10.6 puntos (DT=4.7). A continuación se muestra el resultado de la comparación en creatividad en función del género, curso y tipo de centro.

Con respecto al género, en la *Tabla 12* se muestra el descriptivo de la variable creatividad en función del género. En relación a los supuestos paramétricos, la prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que en ambos grupos la creatividad se distribuía de forma normal: niños ( $p=0.107$ ) y niñas ( $p=0.175$ ); y de forma homogénea: test de Levene ( $p=0.093$ ).

Tabla 12  
*Descriptivo creatividad en función del género*

Sexo (n)	Mín.	Máx.	Media	DT
Chicos (138)	1	21	9.9	4.1
Chicas (106)	0	27	11.5	5.2

La prueba t-Student reveló que los niños obtuvieron una creatividad media significativamente inferior con respecto a las niñas ( $t(242)=-2.70$ ;  $p=0.007$ ). En la *Figura 4* se muestra esta diferencia.

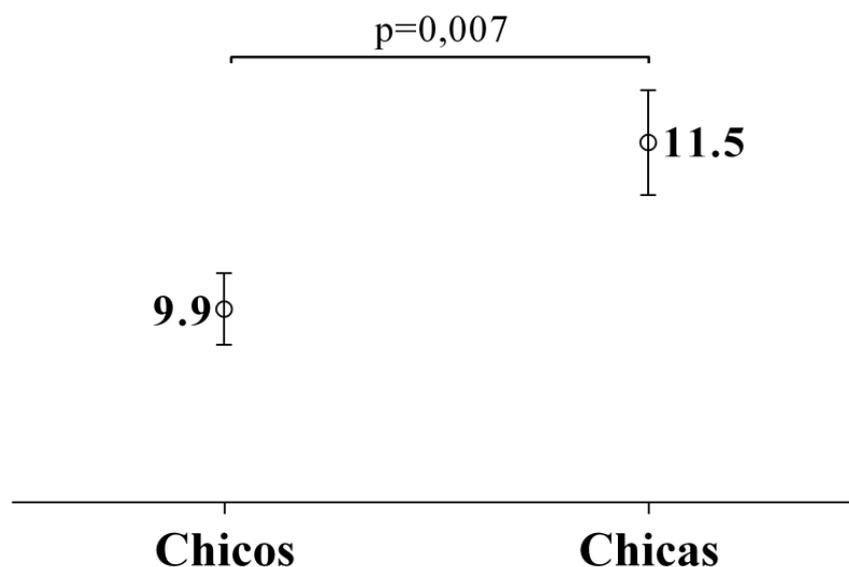


Figura 4. Comparación creatividad en función del género. Las barras representan la media  $\pm$  error típico.

En relación al curso, en la *Tabla 13* se muestra el análisis descriptivo de creatividad en función de los cursos. En relación a los supuestos paramétricos, la prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que en los grupos la creatividad se distribuía de forma normal: 4° de Primaria ( $p=0.071$ ), 5° de Primaria ( $p=0.200$ ) y 6° de Primaria ( $p=0.200$ ); y de forma homogénea: test de Levene ( $p=0.089$ ). En los casos en los que el ANOVA muestre diferencias significativas se han realizado las comparaciones dos a dos de Tukey para contrastar qué grupos son los responsables de las diferencias.

Tabla 13  
*Descriptivo creatividad en función del curso*

Curso (n)	Mín.	Máx.	Media	DT
4° (88)	1	16	8.5	3.2
5° (73)	0	25	10.9	4.1
6° (83)	1	27	12.6	4.3

La prueba ANOVA mostró diferencias significativas en creatividad entre los cursos ( $F(2,241)=18.53$ ;  $p<0.001$ ). Las comparaciones múltiples realizadas (Tukey) para detectar entre qué cursos se dan las diferencias reveló que la creatividad media de los alumnos de 4° curso es significativamente inferior con respecto a los alumnos de 5° y 6° curso, y significativamente inferior entre los alumnos de 5° curso respecto a los de 6° curso. En la *Figura 5* se muestra la creatividad media de los alumnos por curso.

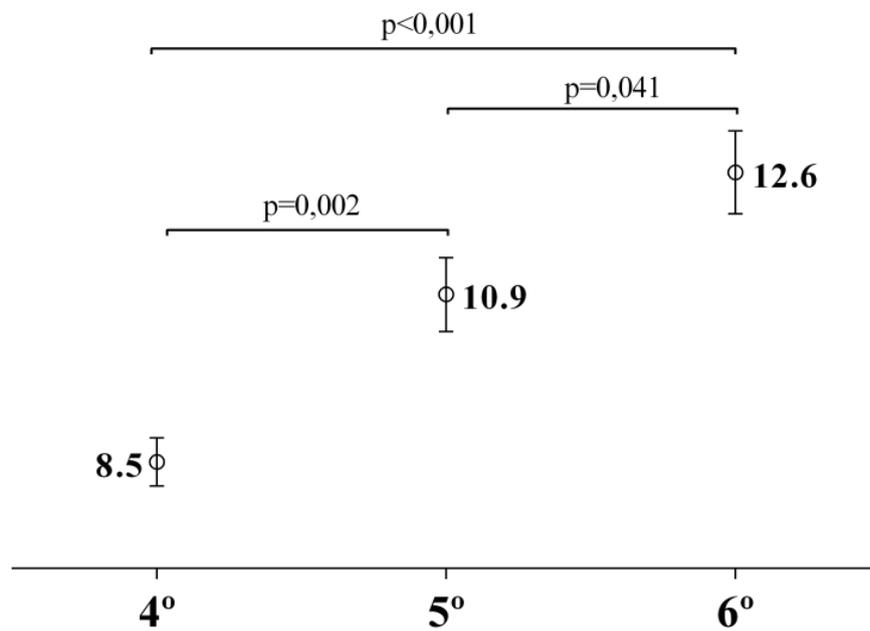


Figura 5. Comparación creatividad en función del curso. Las barras representan la media  $\pm$  error típico.

Con respecto al tipo de centro, en la Tabla 14 se muestra el descriptivo de la variable creatividad para los alumnos de centros privados y públicos. La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que en los grupos la creatividad se distribuía de forma normal: privados ( $p=0.101$ ) y públicos ( $p=0.097$ ); y de forma homogénea: test de Levene ( $p=0.071$ ).

Tabla 14  
*Descriptivo creatividad en función del género*

Centro (n)	Mín.	Máx.	Media	DT
Privado (119)	1	21	12.7	3.9
Público (125)	0	20	8.6	3.5

La prueba t-Student reveló que los alumnos de los colegios privados obtuvieron una creatividad media significativamente superior con respecto a los alumnos de los centros públicos ( $t(242)=7.54$ ;  $p<0.001$ ). En la *Figura 6* se muestra esta diferencia.

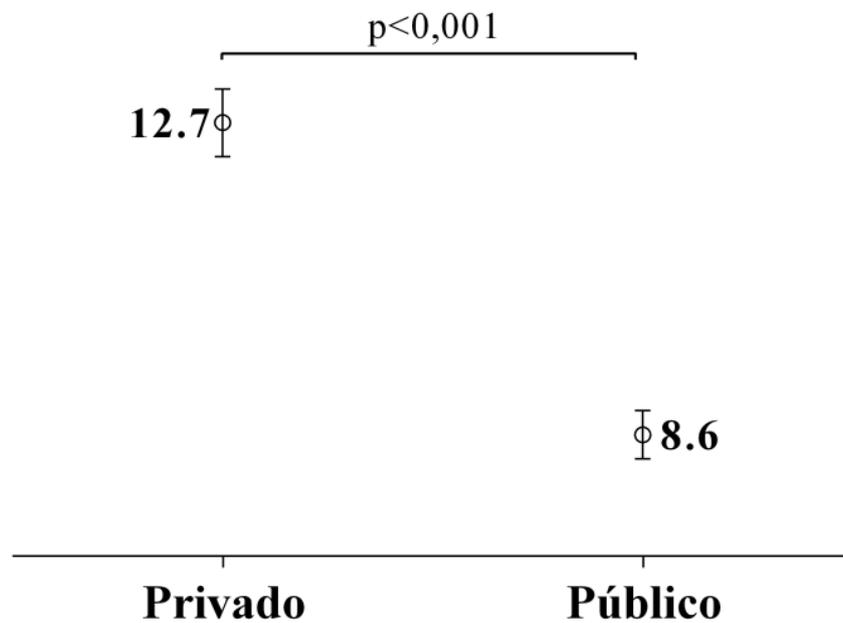


Figura 6. Comparación creatividad en función del centro. Las barras representan la media  $\pm$  error típico.

D) *HIPÓTESIS: Las estrategias creativas adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad influirán en la creatividad de los alumnos de Educación Primaria.*

A continuación (*Tabla 15*) se estudia la posible correlación entre la creatividad con el uso de las TICs, el gusto e interés por la publicidad y con los factores de influencia publicitaria. Para ello se calculó el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_s$ ) clasificando previamente a los alumnos según su grado de creatividad en los siguientes grupos, atendiendo a los valores de los percentiles:  $P_{25}=7$  y  $P_{75}=13$ .

Tabla 15  
*Clasificación alumnos según puntuación en creatividad*

<b>Puntuación creatividad</b>	<b>Clasificación</b>
0-7	Baja
8-12	Media
≥13	Alta

En la *Tabla 16* observamos cómo la creatividad muestra una correlación positiva y significativa con el uso del móvil ( $r_s=0.119$ ;  $p=0.043$ ) de forma que a mayor uso del móvil mayor creatividad.

Tabla 16  
*Correlación entre la creatividad y el uso de las TICs*

	<b>TV días de colegio</b>	<b>TV fin de semana</b>	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
<b>Creatividad</b>	$r_s$ -0.041	-0.032	0.119*	0.067
	$p$ 0.527	0.614	0.043	0.300

\* $p<0.05$

En la *Tabla 17* se observa cómo la creatividad muestra una correlación positiva y significativa con el gusto hacia la publicidad ( $r_s=0.133$ ;  $p=0.038$ ) de forma que una mayor creatividad fomenta un mayor interés hacia el gusto publicitario.

Tabla 17  
*Correlación entre la creatividad y el gusto e interés hacia la publicidad*

	<b>Publicidad en Tv</b>	<b>Gusto publicidad</b>	<b>Publicidad escrita</b>	<b>Publicidad que se ve</b>
<b>Creatividad</b>	$r_s$ 0.021	0.133*	0.078	0.006
	$p$ 0.742	0.038	0.226	0.930

\* $p<0.05$

En la *Tabla 18* no se observa correlación positiva y significativa de la creatividad con respecto a los factores de influencia publicitaria analizados.

Tabla 18  
*Correlación entre la creatividad y los factores de influencia publicitaria*

		Rapidez de imágenes	Colores	Música	Producto que anuncian
Creatividad	$r_s$	-0.003	-0.002	0.039	0.032
	p	0.963	0.971	0.549	0.615

## 6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto conclusiones de acuerdo a lo esperado, pues responden al objetivo general planteado: *se da una influencia manifiesta de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y su publicidad sobre la creatividad del alumnado de Educación Primaria.*

Comenzando con el objetivo referido a la observación de las relaciones entre *las preferencias, uso y consumo de las nuevas tecnologías y las variables sociales género y edad*, se destaca lo siguiente respecto al uso y consumo: el consumo de la televisión durante los días de colegio es muy bajo, siendo durante los fines de semana cuando aumenta el uso de este medio. Además, los niños ven la televisión los días de colegio o los fines de semana significativamente más con respecto a las niñas.

Ver la televisión los fines de semana es lo que mayor uso presenta por parte de los alumnos, seguida de Internet y del móvil. Esta diferencia de consumo según se trate de laborables o fin de semana aparece en varios estudios (Pérez Ornia y Núñez, 2006) donde se comprueba el incremento del uso en los fines de semana o que las niñas veían más la televisión cuanto mayores eran. También en los de Cabero (1997) se demostró que el número de horas que se invierte viendo la televisión los fines de semana y los días festivos.

Algunas conclusiones de otros estudios que nos han servido de referencia al medio televisivo son (Aguaded, 1997):

- El consumo de televisión aumenta de forma paralela a la edad, cuanto mayor es la edad a la que el menor inicia su consumo regular de contenidos televisivos menor es el tiempo medio de exposición (Fernández, 1994).
- Los hogares con una o dos personas el consumo televisivo es más alto, así como los menores de tres hermanos consumen significativamente más televisión que aquellos que conviven con tres hermanos o más (Sarabia, Martínez, González, 2007).
- Tendencia mayor a ver más la televisión por parte de los niños frente a las niñas. Las mujeres se presentan como mayores consumidoras de programas televisivos frente a los hombres (Pérez y Núñez, 2006).
- Existe una correlación inversa entre el número de horas que se invierten en la observación de los programas de televisión y el nivel socioeconómico de la familia, de manera que la mayor inversión de horas corresponde con las clases sociales más bajas. El consumo de televisión sube a medida que descendemos en la escala social (Cabero; En Aguaded, 1997).
- A ciudades con un menor número de habitantes corresponde mayor inversión de horas observando la televisión, posiblemente como consecuencia directa de la menor oferta de actividades recreativas (Cabero; En Aguaded, 1997).
- Parece existir una relación inversa entre la capacidad intelectual de las personas y el número de horas que consumen televisión. En este sentido, las personas con menor habilidad intelectual son las que tienden a consumir mayor número de horas del medio televisivo (Cabero; En Aguaded, 1997).

Las características psicosociales de la utilización del medio televisión le dan su preponderancia sobre los demás medios (Lucas, García y Ruíz, 1999). Estudios como el de Beetlestone (2000) expresan cómo el uso de la televisión es realizado con el fin de explorar ideas y experiencias y que, además, tiene un componente emocional, pues los niños

comparten pensamientos obtenidos a través de la misma. Este medio frente al cual los niños pasan muchas horas (Rifkin, 2000; Martínez y García Matilla, 2000; Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003; Sartori, 2006) es clave en la actualidad dentro del comportamiento social del individuo.

Por su parte, otro medio como es el teléfono móvil tiene porcentajes muy bajos de no utilización o mucha utilización. Las pruebas estadísticas evidencian que se da un porcentaje significativamente superior de uso del móvil en alumnos de 4º y 5º de Educación Primaria respecto de 6º curso.

El uso de Internet en el día a día es un hecho, muy pocos dicen no usar nunca este medio. Su utilización parece ser significativamente superior en niños que en niñas y evidencia que a mayor edad, mayor uso de este medio, siendo los alumnos de 6º de Primaria los que manifiestan un uso significativamente superior sobre los de 4º. Además, se da un uso significativamente mayor por parte de los alumnos del centro público con respecto a los alumnos de los centros privados.

Respecto a *las preferencias publicitarias* de los alumnos de Educación Primaria parece que la publicidad en general interesa poco, prevaleciendo el gusto por la publicidad predominantemente escrita, presente en catálogos, revistas, periódicos, etc. Tan solo un porcentaje muy pequeño de los alumnos prefiere la publicidad audiovisual, como la de la televisión, radio, cine, etc. En cualquiera de estas respuestas a este tema tan abstracto a veces, los niños suelen dejarse influenciar por sus iguales, adoptando respuestas por imitación social (Silverstone, 2004). Suelen focalizar sus respuestas y comportamientos en lo que persiguen los otros, conduciendo su actuación a la imitación (Dupuy, 1998). Es curioso este resultado pues, en cuanto a los medios escritos, su influencia socializadora suele ser escasa en comparación con los audiovisuales; no obstante, los medios escritos parecen favorecer el desarrollo de un consumo más racional (Moore y Moschis, 1981) y, además, el receptor puede controlar la rapidez de la transmisión de la información, lo cual permite una mayor elaboración cognitiva de la información recibida (Sarabia, Martínez y González, 2007). Los medios de comunicación escrita suelen generar menos interés fundamentalmente por la apariencia poco atractiva del formato utilizado.

En relación al objetivo de verificación de la *influencia ejercida por los medios de comunicación y la publicidad* sobre los alumnos de Educación Primaria en función de su género y edad se observó que los niños manifiestan en un porcentaje significativamente superior que no les gusta nada la publicidad frente a las niñas. Ellas se sienten más atraídas que ellos.

A pesar de la aparente evolución de la publicidad dirigida a los más pequeños, quizá el que siga dándose un discurso sexista (Nieto, 2003) se traduce en gustos y actitudes en este sentido. Es de señalar que, aunque sí se observe influencia respecto al género, el gusto publicitario no parece estar asociado al curso o edad, siendo el mismo en cualquiera de ellos. Y tampoco hay asociación con el tipo de centro, pues tanto en públicos como privado es el mismo.

El factor de la "música" en la publicidad es considerado atractivo, seguido del "color". Esto cobra sentido en tanto que el sonido, por sus características propias, posee la capacidad de aportar notoriedad a un mensaje comercial (Guijarro y Muela, 2003). Además, hay que tener en cuenta el estímulo sonoro constante al que se ven sometidas las actuales generaciones (Ferres, 2000), pues la música es envolvente continuo de sus actividades cotidianas. Como nos explica Tur (2002), la publicidad entretiene y llega al niño utilizando recursos como la música, lo que la hace atractiva para los consumidores. Todas las propiedades del sonido, la altura, la duración, la intensidad y el timbre, junto con todos los niveles de cognición: memoria, análisis, comprensión, síntesis y aplicación participan en este proceso de atracción musical, clave para llamar la atención del público en publicidad. No olvidemos que la música, al tratarse de lenguaje no verbal, facilita la comunicación y la expresión, generando sentimientos de satisfacción que se traducen en mejores estados anímicos que provocan en el receptor del anuncio una predisposición hacia el mensaje.

El factor de "rapidez de las imágenes" suele ser más atractiva o gustar más a los niños que a las niñas, mientras que la música les gusta significativamente más a ellas. Tal y como nos señala Cebrián de la Serna (1997) la imagen en movimiento cobra gran fuerza por su gran similitud física con los hechos reales que representa (su metonimia). De ahí

que, los libros, sean considerados por los más pequeños como menos reales (Salomón y Gardner, 1986).

El factor "colores" gusta más a los más pequeños (4º Primaria). Como señala Beetlestone, parafraseando a Lowenfeld y Brittain (1982), el niño está interesado en explorar el color, el espacio y los materiales en tres dimensiones, conforme es consciente de los papeles sociales, se vuelve más figurativo y realista. Este factor subjetivo estudiado en psicología, tiene grandes aplicaciones en la imagen publicitaria dirigida a niños pues predominan los colores y brillantes y los cuatro colores del parchís: verde, azul, amarillo y rojo, muy atractivos para estos. Sus efectos en la percepción y la conducta humana hacen que no se pueda negar su importancia.

También hay que señalar, que los más pequeños muestran significativamente más interés por el "producto" que los mayores.

Con respecto a la verificación de la *variación de la creatividad en función del género y edad* de los alumnos de Educación Primaria, los datos reflejan que los niños obtuvieron una creatividad media significativamente inferior con respecto a las niñas.

Este tema es bastante controvertido, pues hay autores (Beetlestone, 2000) que opinan que no hay diferencias entre sexos a nivel creativo, sino que son influenciados por los modelos de comportamiento que se les presenten.

Se obtuvieron diferencias significativas en creatividad entre los cursos, pues los análisis revelaron que la creatividad media de los alumnos de 4º curso es significativamente inferior con respecto a los de 5º y 6º. Es decir, la creatividad aumenta con la edad.

Estos datos nos llevan a los estudios de Hayes (1981) y Gardner (1995) donde enunciaban que se requieren diez años de conocimiento profundo de un campo para dominar una disciplina, sus reglas y sus procedimientos. Es decir, se requiere un período de aprendizaje en la producción creativa que va aumentando con la edad. Las pruebas revelaron que los alumnos del centro de entidad privada obtuvieron una creatividad media significativamente superior con respecto a los alumnos de los centros públicos.

Este resultado tendría su correlación con las aportaciones de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2003), pues con adecuadas estrategias de desarrollo de la creatividad se aumenta la capacidad creativa. O también podríamos decir que, tal y como advierte Sternberg (1999) se puede tener la capacidad de crear, pero no el deseo de hacerlo, algo que debe ser potenciado desde los diferentes contextos. O incluso, siguiendo las líneas de este mismo autor, el estilo de aprendizaje creativo puede variar en función de las tareas, las situaciones y la etapa de la vida de la persona. También, podríamos hacer referencia a los estudios de Csikszentmihalyi (1998) y Amabile (1988, 1990), pues estos autores enfatizan el papel de un entorno físico agradable para la producción creativa, algo que se cuida al detalle en los centros educativos privados. En este tipo de centros se fomenta el desarrollo personal y social, de los cuales es un poderoso agente promotor la creatividad (Carpena, 2014).

Finalmente, con respecto al objetivo general del estudio en el que se buscaba la *influencia de las estrategias creativas adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad en la creatividad de los niños* se obtuvieron los siguiente resultados en consonancia con los supuestos teóricos de la creatividad la creatividad muestra una correlación positiva y significativa con el uso del teléfono móvil, de forma que a mayor uso del móvil mayor creatividad.

Podríamos decir que, tal y como manifiestan algunos autores, la mejor forma de maximizar el potencial creativo es dejar que las personas hagan lo que les gusta mucho (Torrance, 1995; Runco y Chand, 1995; Amabile, 1996). Y, hablando del móvil como medio "de moda", parece lógico que el gusto por su utilización produzca aumento en la creatividad.

La creatividad muestra una correlación positiva y significativa con el gusto hacia la publicidad, de forma que una mayor creatividad fomenta un mayor interés hacia el gusto publicitario. Señalar, que no se observa correlación positiva y significativa de la creatividad con respecto a los factores de influencia publicitaria analizados.

## 7. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos propuestos, las hipótesis y los resultados del presente estudio se sugieren algunas reflexiones tanto para los educadores como para los profesionales e investigadores de la Educación y la Psicología.

- ❖ Existen diferencias de *preferencias, uso y consumo* de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos de Educación Primaria en función de las variables sociales género y edad. Puesto que, según los resultados, los niños ven la televisión más con respecto de las niñas. Además, a medida que aumenta la edad se da un porcentaje significativamente superior en el uso del teléfono móvil. Los niños utilizan significativamente más el medio Internet respecto de las niñas y, a mayor edad mayor uso de este medio. También, las diferencias socioeconómicas demuestran que se dan un uso significativamente mayor por parte de los centros privados. Hemos podido observar cómo los niños manifiestan de manera significativa que no les gusta la publicidad, frente a ellas, que se sienten más atraídas.
- ❖ Los medios y su publicidad ejercen bastante *influencia* en los alumnos de Educación Primaria en función de su género y edad. La rapidez de imágenes o velocidad de planos es más atractiva para los niños que para las niñas, sin embargo la música le gusta significativamente más a ellas. Señalar que, los más pequeños muestran significativamente más interés por el producto que los mayores.
- ❖ La *creatividad* varía en función del género y edad de los alumnos de Educación Primaria. Las niñas parecen tener una creatividad media significativamente superior a los niños. Respecto a la edad, la creatividad aumenta conforme aumentamos de curso. Añadimos que, las pruebas revelaron que los alumnos de los colegios privados obtuvieron una creatividad media significativamente superior con respecto a los alumnos de los centros públicos.
- ❖ Las *estrategias creativas* adoptadas por los medios de comunicación y la publicidad influyen en la creatividad de los alumnos de Educación Primaria. Se

observó que a mayor uso del teléfono móvil se da una mayor creatividad. Y que una mayor creatividad fomenta un mayor interés hacia el gusto publicitario. Sin embargo, no se observó correlación positiva y significativa de la creatividad con respecto a los factores publicitarios de música, color, velocidad de imágenes y producto.

Los rasgos y características personales, los factores sociales, los culturales y los ambientales, junto a una educación abierta hacia la originalidad, la iniciativa y el descubrimiento tratarán de producir un fomento y desarrollo de una educación creativa. Contemplada desde todas las disciplinas del conocimiento: letras, ciencias, comunicación, educación, etc. debemos aprovechar el desarrollo que podemos adquirir de esta capacidad mediante la utilización de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación. Éstos, junto con la publicidad, están en continua transformación y, por tanto, nos obligan a reinventarnos continuamente.

Está surgiendo una nueva visión del aprendizaje, donde la educación y la creatividad, desde cualquier disciplina, deberán trabajar de la mano junto a los nuevos medios en el desarrollo de los niños pues, hoy día, la sociedad demanda sujetos con capacidad de resolución creativa y es labor de todos los profesionales de la educación contribuir a su incorporación en el mundo laboral.

## **8. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Los resultados del presente estudio abren un espacio para nuevas investigaciones sobre la creatividad en el ámbito educativo. De esta manera, los objetivos planteados, más que dar respuestas concretas, han pretendido servir de punto de partida para futuros trabajos en los que se siga investigando hacia los siguientes caminos:

- El diseño de un programa institucional para trabajar con alumnos, desde los primeros niveles, los medios audiovisuales junto con la creatividad.

- Desarrollar propuestas curriculares que contemplen la creatividad como una competencia transversal que debe ser fomentada y estimulada a lo largo de todo el periodo de formación, tanto en el aula como en su entorno.
- La investigación de la influencia que ejercen los medios de comunicación y su publicidad sobre la creatividad en el profesorado de Educación Primaria.
- El estudio del uso y abuso por parte de la familia de los medios audiovisuales y, por tanto, del diseño de un programa educativo respecto al uso de los medios de comunicación de masas.
- El estudio de la creatividad docente después de la implantación de la LOMCE, que promueve este aspecto.
- El estudio comparativo de la creatividad en alumnos de infantil y alumnos de primaria.

## **LIMITACIONES**



## LIMITACIONES

Una *primera limitación* queda referida a la fuente de los datos.

En el caso del centro privado, se trata de una muestra parcialmente sesgada, donde se localiza alumnado con apoyos educativos (no hablan castellano, dislexia). Además, en cuanto a la inmigración, se trata de alumnos asiáticos, ingleses, alemanes o rusos. En su mayoría son familias con altas expectativas educativas, de nivel cultural medio-alto y con formación y empleo en el sector servicios.

En el caso de los centros públicos, también se localiza alumnado de necesidades educativas especiales (espectro autista, dislexia), pero la inmigración suele tratarse de alumnos marroquíes o chinos. Son mayoría las familias de nivel cultural medio-bajo y empleo en el sector primario o secundario.

Una *segunda limitación* se refiere al tamaño muestral. Pues se hubiese deseado un mayor tamaño.

Una *tercera limitación* se refiere al exclusivo enfoque cuantitativo del estudio. Mientras el enfoque adoptado ofrece información sobre la relevancia estadística de la información y de los hallazgos, complementándolo con técnicas de investigación cualitativa ayudaría a mejorar las explicaciones.



**DECÁLOGO**

**PARA EL FOMENTO DE UNA EDUCACIÓN EN  
COMUNICACIÓN DE MANERA CREATIVA**



## **DECÁLOGO PARA EL FOMENTO DE UNA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN DE MANERA CREATIVA**

1. ¿Por qué estamos empezando a implicarnos más en creatividad en la actualidad? Siempre ha habido sujetos creativos. ¿La creatividad está de moda?
2. Seamos creativos. El futuro depende de ello.
3. ¿Por qué conformarse con el resultado creativo obtenido? Tomemos un descanso y reflexionemos sobre su mejora.
4. Busquemos nuevos retos. La motivación hacia el progreso genera "obras maestras".
5. Lo que no veas tu, puede que lo vean otros. No menospreciemos posturas diferentes pues en lo creativo encontramos divergencias.
6. ¿Por qué rendirse? Comunica tus inquietudes, aunque tu las veas pequeñas o insignificantes otro puede ayudarte a darles forma.
7. Las nuevas formas comunicativas y las nuevas tecnologías dan pie a mayor variedad de formas creativas. Aprovechelas.
8. ¿Crees que tu creatividad está agotada? Busca entornos más creativos.
9. Tu eres artífice de tus creaciones. Encuentra tu inspiración.
10. Estamos llenos de creatividad, no huyas de ella, explota esa parte de tu yo.



## **REFERENCIAS**



---

**REFERENCIAS**

- Aaker, D.A., Batra, R. & Myers, J.G. (1992). *Advertising management*. University of Pensilvania, United States of America: Prentice-Hall.
- Adolphs, R., Tranel, D. & Damasio, H. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature*, 6507 (372), 669-672.
- AIMC (2008). *4º Estudio de audiencia infantil/juvenil*. Recuperado de <http://www.aimc.es>.
- Alonso Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Almansa, P. (2007). *Creatividad y enfermería: contextos favorecedores de los cuidados creativos*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Almansa, P. y López Martínez, O. (2008). Perfil creativo de un grupo de estudiantes de enfermería. *Enfermería global*, 13. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/18131/18961>.
- Álvarez, A., Del Río, M. y Del Río, P. (2003). El efecto Pigmalión en televisión. *Red digital*, 4.
- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: a consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10.
- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creative*. New York, United States of America: The creative education foundation.
- Amabile, T.M. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En T.M.A. Runco y R. Albert (eds.) *Theories of creative*. California: Sage Focus.
- Amabile, T.M. (1993). Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human resource management review*, 3, 185-201.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.

- Amabile, T.M. & Gryskiewicz, S.S. (1987). Creativity in the R&D laboratory. *Report, Center of creative leadership, May*. Greensboro, North Carolina, United States of America.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A. & Tighe, E.M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of personality and social Psychology*, 66, 950-967.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of management journal*, 39 (59), 1154-1185.
- Amabile, T.M., Philips, E. & Collins, M.A. (1994). Person and environment in talent development: the case of creativity. In N. Colangelo, S.G. Assouline & D.L. Ambrosion (Eds.), *Talent development: proceedings from the 1993 Henry B. and Jocelyn Wallace National research symposium on talent development*. Unionville, New York, United States of America: Trillium Press.
- Ambler, T. & Burne, T. (1999). The impact of affect on memory of advertising. *Journal of advertising research*, 2 (39), 25-34.
- Antonides, G. & Ramadhin, S. (1995). *Effects of emotional expression on the recall and evaluation of television commercials*. Proceedings of the 24th EMAC Conference. Paris, France.
- Asociación de usuarios de la comunicación. *Informe sobre la publicidad de juguetes*. Recuperado de <http://www.auc.es>.
- Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (2010). *Código de autorregulación de la publicidad infantil de juguetes*. Recuperado de [http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs\\_codigos/Cod\\_2010\(AEFJ\).pdf](http://www.autocontrol.es/pdfs/pdfs_codigos/Cod_2010(AEFJ).pdf).
- Autocontrol (2011). *Código de conducta publicitaria*. Recuperado de [http://www.autocontrol.es/pdfs/Cod\\_conducta\\_publicitaria.pdf](http://www.autocontrol.es/pdfs/Cod_conducta_publicitaria.pdf).
- Autocontrol (2015). Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial. Recuperado de <http://www.autocontrol.es/>.
- Balaguer, M.L. (1987). *Ideología y medios de comunicación: la publicidad y los niños*. Málaga, España: Diputación Provincial de Málaga.
- Ballesta, F. J. (2002). *La educación cuestionada*. Murcia, España: Nausícaä.
- Ballesta, J.; Gómez, J.; Guardiola, P.; Lozano, J. y Serrano, F. (2003). El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria. *Educatio*, 20-21, 247-249.

- 
- Ballesta, J. y Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, España: CCS.
- Ballesta, J.; Sancho, J. y Área, M. (1998). *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, España: KR.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica*. Seminario de aprendizaje significativo. España.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of social Psychology*, 2, 21-41.
- Baños, M. (2001). *Creatividad y publicidad*. Madrid, España: Ediciones del Laberinto.
- Barcia, M. (2003). Familia y creatividad: el binomio perfecto. En *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Barry, A. (1992). *El portafolio creativo del publicista*. México, México: McGraw-Hill.
- Barron, F. (1961). Creative vision and expression in writing and painting. En McKinnon, D.W. (ed.). *The creative person*. Berkeley, Illinois: Institute of Personality Assessment Research. University of California.
- Barron, F. & Harrington, D.M. (1981). "Creativity, intelligence and personality". *Annual review of Psychology*, 32, 439-476.
- Barthes, R. ([1957] 1993). *Mythologies*. London, England: Vintage.
- Bassat, L. (2006). *El libro rojo de las marcas*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
- Batra, R. & Ray, M.L. (1986). Affective responses mediating acceptance of advertising. *Journal of consumer research*, 13, 129-173.
- Bautista, A. (2014). El uso de los medios desde los modelos del currículum. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1 (3-4), 39-52.
- Becerra, A.B. y Álvarez, A. (2005). La pasividad como principal consecuencia de la influencia de la televisión en el público infantil. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 13.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Bermúdez, J.E. (2010). Cómo medir la innovación en las organizaciones. *Cuadernos de investigación EPG*, 11.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje*. Madrid, España: Narcea.

- Betancourt, J. (2006). El entorno creativo. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen I*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Beuf, A. H. (1976). Television commercials as socializing agents. *Advances in Consumer Research*, 3, 528–530.
- Bisquerra, R. (2000). La educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Comunicar*, 20, 63-67.
- Bloom (1963). Report on creativity research by the examiner's inventors and non-inventors. In Taylor C.W. y Barron, F. (eds.) *Scientific creativity: its recognition and development*. New York, United States of America: Wiley.
- Boden, M.A. (1994). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bono, E. De (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Bringué, X. y De los Ángeles, J. (2000). La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión. *Comunicación y sociedad*, 1, (13), 37-70.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Resumen ejecutivo*. España: Colección Fundación Telefónica Ariel.
- Bruner, J. (1962). The conditions of creativity. In H. Gruber, G. Terrell et M. Wertheimer (eds.) *Contemporary approaches to creative thinking* (pp. 1-30). New York, United States of America: Atherton Press.
- Bustamante, B., Aranguren, F. y Arguello, R. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar*, 22, 132-136.
- Cabero, J. (1994). Los padres como mediadores en la formación en medios de comunicación. En F. Loscertales (comp.): *Las escuelas de padres y los problemas sociales de la educación*. Grupo de investigación comunicación y rol docente, 77-84.
- Cabero, J. (1997). Investigaciones sobre el consumo de la televisión. En *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Cámara de comunicación comercial (2000). CAMCO. Recuperado de <http://camco.cr/>.
- Carpena, A. (2014). *Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- 
- Casas, F. (1993). Medios de comunicación e imagen social de la infancia. *Espacio abierto. Departamento de Psicología Social*. Universidad de Barcelona.
- Castillo, M.S. (2009). *Influencia de los medios de comunicación en la educación actual*. Eduinnova. Portal de innovación educativa. Recuperado de [http://www.eduinnova.es/mono\\_sept09.html](http://www.eduinnova.es/mono_sept09.html)
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. En *Conferencia de presentación del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*, 1-13.
- Cebrián de la Serna (1997). ¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la televisión?. En *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Chacón, A. (2005). La infancia ante los nuevos medios: la televisión. *Publicación en línea*, 4.
- Chambers, E.G. (1969). A multidimensional theory of creativity. *Psychological Reports*, 25, 779-799.
- Cheek, J.M. & Stahl, S.S. (1966). Shyness and verbal creativity. *Journal of research in personality*, 20, 51-61.
- Churba, C.A. (2005). *La Creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Cid, H., Gibert, E. y Rodrigo, R. (1998). La publicidad como escenario educativo. *Revista Complutense de Educación*, 9, (2), 191-208.
- Ciencia, M., Autónomas, C. y Televisión, C. (1993). Convenio de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia. Recuperado de [http://www.rpd.es/documentos/Codigo\\_y\\_criterios\\_calificacion.pdf](http://www.rpd.es/documentos/Codigo_y_criterios_calificacion.pdf).
- Clearinghouse, E. (1994). Elementary and early childhood education urbana IL. *Guía para ver la televisión en familia (Guidelines for family television viewing)*. Recuperado de <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed380236.html>.
- Collins, M.A. & Amabile, T.M. (1999). Motivation and creativity. In Sternberg R. (Ed.) *Handbook of creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Comunidad Europea (2003). Código deontológico para publicidad infantil. Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ), Unión de Consumidores de España (UCE) y Asociación para la Autorregulación de la Comunicación Comercial (Autocontrol).

- 
- Confianza Online (2015). Código ético de comercio electrónico y publicidad interactiva. Recuperado de [http://www.autocontrol.es/pdfs/Cod\\_ConfianzaOnline.pdf](http://www.autocontrol.es/pdfs/Cod_ConfianzaOnline.pdf).
- Corbalán, F.J. y Limiñana, R.M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico: "el test CREA inteligencia creativa". *Anales de psicología*, 26 (2), 197-205.
- Corbalán, F.J., Limiñana, R.M y Martínez, F. (2006). "CREA inteligencia creativa. Aproximaciones a una medida cognitiva de la creatividad". En S. De la Torre y V. Violant (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2). Málaga, España: Aljibe.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R.M. (2003). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Crawford, V.P. (1980). Maximun behavior and efficient allocation. *Economics letters*, 6 (3), 211-215. Elsevier.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). Society, culture and person: a systems view of creativity. In R.J. Sternberg. (ed.), *The nature of creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M.A. Runco y R. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. California, United States of America: Sage Focus.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York, United States of America: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En R.J. Sternberg, *Handbook of Creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (2ª ed.). Barcelona, España: Paidós.

- Csikszentmihalyi, M. & Getzels, J.W. (1988). Creativity and problem finding. In F.G. Farley and R.W. Heperud (Eds.) *The foundations of aesthetics, art and art education*, 91-106. New York, United States of America: Praeger.
- Damasio, A.R. (1994). *Desartes' error: emotion, reason and the human brain*. London, England: Papaermac (macmillan).
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En M. Flores (Ed.) *La educación encierra un tesoro* (91-103). Madrid, España: Santillana.
- Derbaix, C.M. (1995). The impact of affective reactions on attitudes toward the advertisement and the brand: a step toward ecological validity. *Journal of marketing research*, 4 (32), 470-479.
- Dubow, J.S. (1994). Point of view: recall revisited: recall redux. *Journal of advertising research*, 3 (34), 92-106.
- Duncker, K. (1945). On problem solving. *Psychological monographs*, 58.
- Dupuy, J.P. (1998). *El sacrificio y la envidia: el liberalismo frente a la justicia social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Edell, J.A. & Burke, M.Ch. (1987). The power of feelings in understanding advertising effects. *Journal of consumer research*, 14, 421-433.
- Englis, B.C. (1990). Consumer emotional reactions to television advertising and their effects on message recall. In S. Agres, J.A. Edell & T.M. Dubitsky (Eds.) *Emotion in advertising: theoretical and practical explorations*. Westport, Ireland: Quorum books.
- Esteve, J.M. (1983). *Influencia de la publicidad en televisión sobre los niños: los anuncios de juguetes y las cartas de Reyes*. Madrid, España: Narcea.
- Esquivias, S.M.T. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM.
- Esquivias, S.M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 1, (5).
- Eurasquin, M., Matilla, L. y Vázquez, M. (1987). *Los teleniños*. Madrid, España: Ediciones de la torre.

- 
- Eysenk, H.J. (1993). "Creativity and personality: a theoretical perspective". *Psychological Inquiry*, 4, 147-148.
- Eysenk, H.J. (1995). *Genius: the natural history of creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Feist, G.J. & Barron, F.X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood. intellect, potential and personality. *Journal of research in personality*, 37, 62-88.
- Feldman, D.H. (1979). The mysterious case of extreme giftedness. In A.H. Passow (ed.), *The gifted and the talented: their education and development. The 78 yearbook of the National Society for the study of education*. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co.
- Fernández, F. (1994). Clase social, exposición a la televisión y percepción de la violencia en la televisión en estudiantes urbanos de educación básica en Chile. *Estudios sociales CPU*, 82, 35-48.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, España: Paidós.
- Francis, L, Fearn, M. & Brin, B.B. (2003). Artistic creativity: personality and the diurnal rhythm. *North American journal of Psychology*, 5 (1), 147-152.
- Freud, S. (1967). Obras completas, Vol. 1. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Fuenzalida, V. (1994). Socialización y televisión. *Estudios sociales CPU*, 82, 187-219.
- García, C. (2008). *El libro de BOB*. Madrid, España: Nueva Publicidad.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1995b). *Mentes creativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Garitaonandia, C., Juaristi, P. y Oleaga, J. (1999). Qué ven y cómo juegan los niños españoles. *ZER*, 6, 67-95.
- Garitaonandia, C., Juaristi, P., Oleaga, J. A. y Pastor, F. (1998). Las relaciones de los niños y los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la información. *ZER*, 4, 131-159.

- George, J. & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: an interactional approach. *Journal of applied psychology*, 86 (3), 513-524.
- Getzels, J.W. (1979). Problem finding: a theoretical note. *Cognitive science*, 3, 167-172.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Golann, S.E. (1962b). The creative motive. *Journal of personality*, 30, 588-600.
- Gómez, M.T., Izquierdo, E., De Paz, J.A. y González, M. (2002). Influencia del sedentarismo en las desviaciones raquídeas de la población escolar de León". En *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y el deporte*, 2 (8), 244-252.
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- Gonnet, J. (1997). *L'éducation et médias*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Gorn, G.J. (1982). The effects of music in advertising in choice behavior: a classical conditioning approach. *Journal of marketing*, 46, 94-101.
- Gravis, A. y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, España: Herder.
- Grey, D. (1999). *The Internet in school*. London, England: Cassell.
- Griffiths, M. & Chandler, D. (1998). *Gendered editing and camera work techniques in advertisements from children's toys on british television*. University of Wales. Recovered from <http://users.aber.ac.uk/dgc/toyads.html>.
- Gruber, H.E., Terrell, G. & Wertheimer, M. (1982). Preface. In H. Gruber, G. Terrell & M. Werthimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking (IX-XIV)*. New York, United States of America: Atherton.
- Guelbenzu, M. (2013). *¿Qué valores transmite la televisión?* Recuperado de <http://suite101.net/article/que-valores-transmite-la-television-a16180#.ViVZ837hDIU>.
- Guevara, H. y Domínguez, A. (2011). Aproximaciones teóricas a la calidad de vida del profesor universitario. *Revista de bioética latinoamericana*, 8 (1), 61-74.
- Guijarro, T. y Muela, C. (2003). *La música en publicidad. La voz, los efectos y el silencio. La creatividad en la producción del sonido*. Madrid, España: Dossat.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

- Guilford, J.P. (1951). *Guilford tests for creativity*. Beverly Hills, California: Sheridan Supply Company.
- Guilford, J.P. (1959). Three faces of intellect. *American psychologist*, 14, 469-479.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, California: Robert Knapp.
- Guillén, M.A. (1997). Lenguaje audiovisual en todo el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 20-23.
- Harmon, L.R. (1963). The development of a criterion of scientific competent. In Taylos, C.W. (Ed.), *Scientific creativity: its recognition and development*. New York, United States of America, Wiley.
- Hayes, J.R. (1989). Cognitive processes in creativity. En Glover, J.A. et al. (eds.) *Handbook of creativity*. New York, United States of America: Plenum Press.
- Hernández, F. (1999). Estudios culturales y lo emergente en educación. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 40-44.
- Huidobro Salas, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis Doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2000). *La memoria auditiva en los jóvenes*. Campus Estado de México.
- Isen, A.M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 20, 203-253.
- Kunkel, D. (2001). Children and televisión advertising. In Singer, D.G. & Singer, J.L. (eds.), *Handbook of children and the media*, 375-393. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Krumm, G., Arán, V. y Bustos, D. (2014). Inteligencia y creatividad: correlatos entre los constructos a través de dos estudios empíricos. *Universitas Psychologica*, 13(4), 8/1531-2143. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.iccc>
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona, España: Herder.
- Langbourne, R.R. (1993). Parents and children shopping together. *Journal of advertising research*, July/August.
- Lazar, J. (1985). *École, communication, télévision*. Paris, France: PUF.

- Lazarsfeld, P.F. y Merton, R.K. (1977). *La comunicación de masas*. Buenos Aires, Argentina: Muraro.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, United States of America: Oxford University Press.
- Leask, M. & Pachler, N. (1999). *Learning to teach using ICT in the secondary school*. London, England: Routledge.
- León, J.L. (1992). La televisión y los niños, el nacimiento de una nueva cultura. *Infancia y sociedad*, 14, 53-66.
- León, J.L. (1996). *Efectos de la publicidad*. Barcelona, España: Ariel.
- Liébana, J.A., Real, S. y Gutiérrez, F. (2014). La inmersión infantil en la cultura del consumo. La fidelidad a la marca. *Revista Teknokultura*, 11 (1), 71-90.
- Limiñana, R.M., Corbalán, J. y Sánchez-López, M.P. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 26 (2), 273-278.
- Lomas, C. (2005). Comunicación y educación. *Cuadernos de pedagogía*, 343, 48-52.
- López Calichs, E. (2007). Para lograr mayor eficiencia en el proceso de formación. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, biodiversidad y desarrollo*, 26 (2), 110-114.
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- López Martínez, O. (2006). "Instrumentos y medidas clásicas de la creatividad", EN s. De la Torre y V. Violant (Coord. y Dir.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2). Málaga, España: Aljibe.
- López Martínez, O. y Navarro, J. (2008). *Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria*. *Revista de Investigación Educativa*, 28, (2), 283-296.
- López Vázquez, B. (2007). *Publicidad emocional: estrategias creativas*. Madrid, España: Business&Marketing School ESIC.
- Lowenfeld, V. & Beittel, K. (1959). Interdisciplinary criteria of creativity in the arts and sciences: a progress report. *Research yearbook: National art education association*, 19, 35-44.

- 
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1982). *Creative and mental growth* (7th ed.). New York: Macmillan.
- Lubart, T.I. (1994). *Product-centred self evaluation and the creative process*. Unpublished doctoral dissertation. Yale University, New Haven, CT.
- Lucas, A., García, C. y Ruíz, J. A. (1999). *Sociología de la comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- MacKinnon, D.W. (1962a). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17.
- MacKinnon, D.W. (1962b). What makes a person creative?. *Saturday Review*, 46-69.
- Marquès, P. (2001). Aportaciones de los mass media en educación. Problemáticas asociadas. Uso didáctico. *Comunicación y Pedagogía*, 154, 58-62.
- Martínez, L. y García Matilla, A. (2000). Minutos y minutos frente al televisor. *Cuadernos de pedagogía, "Escuela y Medios"* (297), 41-45.
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. Tlaquepaque, México: ITESO.
- Masterman, L. (2010). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- McLuhan, M. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Medina, A.M. y Méndiz, A. (2012). La representación de la infancia en la publicidad: panorama por el marco deontológico español. *Pensar en publicidad*, 6 (1), 231-253. Málaga, España.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69 (3), 220-232.
- Méndez, M.S. (2006). Creatividad, arte y educación. En S. De la Torre y V. Violant (Coo y Dir) *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1). Málaga, España: Aljibe.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). *Boletín Oficial Del Estado*, 106 (04.05.14), 1-107.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2013). *Ley Orgánica 8/2013* de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2014). Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero en el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria.

- 
- Ministerio de Educación y Ciencia, Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y Cadenas de Televisión (1993). *Convenio de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia*.
- Ministerio Español de Sanidad y Consumo (2005). *Código de autorregulación de la publicidad de alimentos dirigida a menores, prevención de la obesidad y la salud*. Recuperado de [http://www.autocontrol.es/pdfs/cod\\_Paos.pdf](http://www.autocontrol.es/pdfs/cod_Paos.pdf).
- Ministerio de la Presidencia (1997). *Ley de espectáculos públicos y actividades recreativas*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1998-9648>.
- Ministerio de la Presidencia (1995). *Ley de la infancia de la Región de Murcia*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13297>.
- Ministerio de la Presidencia (1999). *Ley de Modificación por la que se incorpora al Ordenamiento Jurídico Español la Directiva sobre la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros, relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1999-12694>.
- Ministerio de la Presidencia (1988). *Ley General de Publicidad*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1988-26156>.
- Ministerio de la Presidencia (2007). *Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-20555>.
- Ministerio de la Presidencia (1996). *Ley Orgánica de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-1069>.
- Ministerio de la Presidencia (1978). *Orden sobre circulación, venta y tenencia de juguetes que puedan ser confundidos con armas de fuego*. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-20758](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-20758).
- Ministerio de la Presidencia (1990). *Real Decreto: Normas de seguridad en los juguetes*. Recuperado de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-16514](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-16514).
- Ministerio de la Presidencia (1985). *Real Decreto por el que se aprueban las normas de seguridad de los juguetes, útiles de uso infantil y artículos de broma*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-26094>

- Ministerio de la Presidencia (1995b). *Real Decreto por el que se modifican las normas de seguridad de los juguetes, aprobadas por el Real Decreto de 1990*. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-10148](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-10148).
- Mitjás, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Montoya, N. (1998). El papel de la voz en la publicidad audiovisual dirigida a los niños. *ZER*, 4, 161-177.
- Moore, R.L. & Moschis, G.P. (1981). The role of family communication in consumer learning. *Journal of Communications*, 31, 42-51.
- Moschis, G.P. & Churchill, G. (1978). Consumer socialization: a theoretical and empirical analysis. *Journal of marketing research*, 15, 599-609.
- Navarro, J. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro. Tomo I*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Newell, A., Shaw, J.C. & Simon, H.A. (1962). "The process of creative thinking". In H. Gruber, G. Terrell y M. Wertheimer (eds.) *Contemporary approaches to creative thinking*. New York, United States of America: Atherton.
- Nieto, S. (2003). Juguetes: más sexistas, imposible. Suplemento *El Mundo*, 424. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cronica/2003/424/1070273711.html>
- Oejo, E. (2004). Publicidad, educación y creatividad en las aulas. *Comunicar*, 23, 95-99.
- Olney, T.J., Holbrook, M.B. & Batra, R. (1991). Consumer responses to advertising: the effects of ad content, emotions and attitude toward the ad on viewing time. *Journal of consumer research*, 17, 440-451.
- Ordóñez, R.J. (2010). *Cambio, creatividad e innovación: desafíos y respuestas*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Osborn, A.F. (1953). *Applied Imagination*. New York, United States of America: Scribner's Sons.
- Osborn, A.F. (1960). *Imaginación aplicada*. Madrid, España: Velflex.
- Page, T.J., Thorson, E. & Heide, M.P. (1990). The memory impact of commercials varying in emotional appeal and product involvement. In S. Agres, J.A. Edell & T.M.

- Dubitsky (eds.), *Emotion in advertising: theoretical and practical explorations*. Westport, Ireland: Quorum books.
- Parlamento Europeo (2004). Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia. Recuperado de [http://www.rpd.es/documentos/Codigo\\_y\\_criterios\\_calificacion.pdf](http://www.rpd.es/documentos/Codigo_y_criterios_calificacion.pdf).
- Pastor, J. (2012). *Creatividad aplicada*. Unión Europea. EOI Escuela de organización industrial.
- Pawlak, A. (2000). Fostering creativity in the new millennium. *Reserach Technology Management*, 43 (6), 32-35.
- Pérez, C., Rodríguez, M.A, Navas, S. y Polyecsco, M. (1998). ¿Por qué los niños ven televisión? Determinación de hábitos televisivos en niños de 6 a 8 años. En <http://www.intec.edu.do/~cdp/docs/porqueventelelevision.html>.
- Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez Ornia, J.R. y Núñez, L. (2006). La audiencia infantil en España. Cómo ven los niños la televisión. *Telos*, 66, 34-47.
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Perkins, D. (1988). The possibility of invention. En R. Sternberg (ed.) *The nature of creativity*. New York: Cambirdge University Press.
- Phelps, E.A. & Anderson, A.K. (1997). Emotional memory: What does the Amygdala do? *Current biology*, 5 (7), 311-314.
- Piaget, J. (1964). Part I: cognitive development in children: Paget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2 (3), 176-186.
- Pollak, M. (1992). Memoria e identidad social. *Estudios históricos*, 5 (10).
- Pollak, M. (2002). *Mujeres líderes de negocios en Chile*. Center for gender in organizations. Simmons School of Management, Boston, United States of America.
- Popper, K.R. (2006). *La television es mala maestra*. Fondo de cultura económica.
- Prado, D. De (2006). "Activadores e inhibidores de la creatividad". En S. De la Torre y V. Violant (Coord y Dir) *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Aljibe.
- Prieto, M.D., Bermejo, M.R. y Hervás, R.M. (1997). Creatividad, procesos de insight y solución de problemas: un modelo de mejora cognitiva par atender a la diversidad

- del superdotado. En M.D. Prieto Sánchez (Ed.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, 169-173. Málaga, España: Aljibe.
- Prieto, M.D., López, O. y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla* (1ª ed.). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, M.R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de investigación educativa*, 21, 201-213.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. Barcelona, España: Paidós.
- Roberts, M.L., Wortzel, L.H. & Berkeley, R.L. (1981). Mothers' attitudes and perceptions of children's influence and their effect on family consumption. *Advances in Consumer Research*, 8, 730-735.
- Roda, R. (1989). Medios de comunicación de masas. Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporáneas. *Siglo XXI-CIS*. Madrid, España.
- Rodríguez, A.F. (2006a). Dialogando con la teoría componencial de Teresa Amabile. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen I*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, A.F. (2006b). Evaluar la creatividad comunitaria. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen II*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, A. y García, J. (1992). La televisión, los niños y los investigadores: materiales para una bibliografía orientada. *Infancia y sociedad*, 14, 101-114.
- Rodríguez, J.L. (1976). La funciones de la imagen en la enseñanza. *Aula abierta*, 13, 10-14.
- Rogers, C. (1959). Toward a Theory of creativity. En Anderson, H.H. (ed.) *Creativity and its Cultivation*. New York, United States of America: Harper et Bros.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Royo, M. (1998). Diferentes aproximaciones conceptuales a la consideración de la publicidad como información de consumo. *Quaderns de Treball*, 73, 28. Facultad de ciencias económicas y empresariales. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Royo, M. y Aldás, J. (2003). Influencia del contenido emocional del anuncio sobre el recuerdo publicitario: una investigación exploratoria. *Esic-Market*, 88 (114), 183-200.

- Royo, M. & Gutiérrez, A.M. (2000). *The effect of emotive and informative content of advertising on the evaluation of commercials*. Proceedings of the 29th EMAC Conference. Rotterdam, Netherlands: European Marketing Academy.
- Royo, M. y Mikel, S. (1999). La publicidad como fuente de información de consumo: diferentes aproximaciones conceptuales. *Estudios sobre consumo*, 49, 9-20.
- Rubenson, D.L. & Runco, M.A. (1992). Psychoeconomic approach to creativity. *Creativity research journal*, 5 (2).
- Ruiz Rodríguez, C. (2003). "La evaluación de la creatividad". En A. Gervilla (Dir.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. (Vol. 1). Málaga, España: Dykinson.
- Runco, M.A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (3), 243-267.
- Runco, M. & Sakamoto, S. (1999). Experimental studies of creativity. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Salomón, G. & Gardner, H. (1986). The computer as educator: lesson from television research. *Educational Researcher*, January, 13-19.
- Sánchez, A., Rodríguez, L. y Poveda, M. (2009). *Los adolescentes en la red. Estudio sobre los hábitos de los adolescentes en el uso de Internet y redes sociales*. Recuperado de [www.ucjc.edu/.../resumen\\_ejecutivo\\_habitos\\_de\\_los\\_adolescentes.pdf](http://www.ucjc.edu/.../resumen_ejecutivo_habitos_de_los_adolescentes.pdf).
- Sarabia, F.J., Martínez, I.J. y González, E. (2007). *Los niños y adolescentes frente a la televisión y el efecto mediador de la familia: un estudio empírico*. Prueba de habilitación nacional. Universidad Carlos III de Madrid.
- Sartori, G. (2006). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, España: Taurus.
- Schmitt, B.H. (1999). *Experiential marketing*. Bilbao, España: Deusto.
- Scott, M. (1989). Gifted-talented-creative children's development: for parenting keys to help develop potential. *The creative child and adult quarterly*, XII, 1, 7-16.
- Serrano, S. (2002). *La complexitat de la comunicació*. Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Simberg, A. (1980). Los obstáculos a la creatividad. En Davis, G.A. y Scott, J.A. *Estrategias para la creatividad*, 124-137, Argentina: Paidós.

- 
- Simonton, D.K. (1984a). *Genius, creativity and leadership: historiometric inquirie*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simonton, D.K. (1984b). "Artistic creativit and interpersonal relationships across and within generations". *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, (6), 1273-1286.
- Simonton, D.K. (1990). Political pathology and societal creativity. *Creativity Research Journal*, 3 (2), 85-99.
- Simonton, D.K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. In R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Sotelo, J., Ruíz, M.A., Aranda, G. y Cabezuelo, F. (2014). Medios de comunicación de los niños: una asignatura pendiente. *Ámbitos*, 26.
- Stafford, L., Ng, W., Moore, R. & Bard, K. (2010). Bolder, happier, smarter: the role of extraversion in positive mood and cognition. *Personality and individual differences*, 48 (7), 827-832.
- Stayman, D.M. & Batra, R. (1991). Encoding and retrieval of ad affect in memory. *Journal of marketing research*, 28, 232-239.
- Stein, M.I. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 311-322.
- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psicology*, 49, 602-627.
- Sternberg, R.J. (1988a). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their develoment. *Human Development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R.J. (1988b). *The nature of creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Sternberg, R.J. (1988c). A three-facet theory of creativity. En R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* (125-147). New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1995a). Investing in creativity: many happy returns. *Educational Leadership*, 4, 80-84.
- Sternberg, R.J. (1995b). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Direction in Psychological Science*, 1, 1-5.
- Sternberg, R.J. (1997a). *Thinking styles*. United States: Cambridge Press.

- Sternberg, R.J. (1999a). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona, España: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1999b). *Handbook of Creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1999c). The concept of creativity: prospects and paradigms. En R. Sternberg (ed.) *Handbook of creativity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. & Lubart (1991). Short selling the investment theory of creativity: A reply to Runco. *Creativity Research Journal*, 4, 200-202.
- Sternberg, R.J. & Lubart (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach. *Gifted child quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Sternberg, R.J. y Lubart (1995). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona, España: Paidós (trad. castellano, 1997).
- Swartz, T. & Hatcher, T. (1996). Virtual experience: The impact of mediated communication in a democratic society. *Educational technology*. Nov-Decemb., 40-44.
- Taberner, J. (2003). *Sociología y educación: El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid, España: Tecnos.
- Taylor, I.A. (1964). *Widening horizons in creativity*. New York: Wiley.
- Thorson, E. & Friestad, M. (1988). The effects of emotion on episodic memory for television commercials. In P. Cafferata & A. Tybout (Eds.), *Cognitive and affective responses to advertising*. New York, United States of America: Lexington Books.
- Thorson, E. & Page, T. (1988). Effects of product involvement and emotional commercials on consumers' recall and attitudes. In S. Hecker & D.W. Stewart (Eds.), *Nonverbal communication in advertising*. Lexington, : Lexington Books.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Princeton. New Jersey: Personnel Press/Gin.
- Torrance, E.P. (1976). *Enseñanza creativa*. Madrid, España: Santillana
- Torrance, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid, España: Marova.
- Torrance, E.P. (1980). El cultivo del talento creador. En G.A. Davis, J.A. Scott: *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Torrance, E.P. (1995). Insight about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7, 313-322.
- Torre, S. De La (2006b). Creatividad comunitaria y social. En *Comprender y evaluar la creatividad. Volumen I*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Torre, S. De La y Violant, V. (2001). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. *Creatividad y sociedad*, 3.
- Torre, S. De La y Violant, V. (Coord. y Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad* (2 Vol.). Málaga, España: Aljibe.
- Treffinger, D.J. y Selby, E. (1993). Giftedness, creativity and learning style: exploring the connections. In R.M. Milgran, R. Dunn y G.E. Price (Eds.), *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: an international learning styles perspective*. Westport, New York, United States of America: Praeger.
- Treffinger, D.J., Feldhusen, J.F. & Isaksen, S.G. (1990). Organization and structure of productive thinking. *Creative learning today*, 4 (2), 6-8.
- Trias De Bes, E. (2008). *La publicidad emocional y su presencia en el sector de la alimentación*. Trabajo fin de carrera. Universitat Abat Oliba CEU.
- Tudesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, España: Anaya.
- Tur, V. (2002). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión: Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y el sexo target*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Tur, V. (2012). *Comunicación e infancia*. Grupo de investigación Comunicación e Infancia de la Universidad de Alicante.
- Tur, V. y Ramos, I. (2008). *Marketing y niños*. Madrid, España: ESIC.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad*. Madrid, España: Rialp.
- Urban, K.K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in western Europe. *European Journal for high ability*, 1, 99-113.
- Urban, K.K. (1995). Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European journal for high ability*, 6, 143-159.
- Valle, A. (2005). La publicidad abre sus miras. *La Razón*.
- Vázquez, M. (2011). Desarrollo de la creatividad publicitaria: pasado y presente. *Correspondencias & Análisis*, 1, 175-190.

- 
- Vera, J. (1995a). "El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea". *Teoría de la educación*, 7, 77-93.
- Vera, J. (1997a). "Publicidad y ámbitos de intervención socioeducativa". *Educación social*, 7, 129-139.
- Vera, J. (2000). "La mediación pedagógica de los medios de comunicación". *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 5, 71-90.
- Walberg, H.J. (1969). Physic, feminity and creativity. *Development Psychology*, 10.
- Walberg, H.J. (1982). Scientific literacy and economic productivity in international perspective. In Rev. *Daedalus*, 112 (2), 1-28.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). Creativity and intelligence revisited: a reanalysis of Wallach and Kogan. *Creativity research journal*, 20, 34-39.
- Wartella, E., Wackman, D. & Ward, S. (1978). Children's Consumer Information Processing: Representation of Information from Television Advertisements. *Advances in Consumer Research*, 5.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M. & Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: an exploratory investigation. *Creativity research journal*, 4 (3), 261-271.
- Wells, W., Burnett, J. y Moriarty, S. (1996). *Publicidad. Principios y prácticas*. México, México: Prentice Hall.
- Wertheimer, M. (1945). *Pensamiento productivo*. Madrid, España: Paidós.
- Williams, F. (1978). En busca del profesor creativo. En J. Curtis, G. Demo y E. Torrance, *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, España: Anaya.
- Wolfradt, U. & Pretz, J.E. (2001). Individual differences in creativity: personality, story writing and hobbies. *European journal of personality*, 15 (4), 297-310.
- Yamamoto, K. (1964). Creativity and sociometric choice among adolescents. *Journal of social psychology*, 64, 249-261.
- Young, B. (1990). *Televisión advertising and children*. Oxford, England: Oxford University Press.



## **ANEXOS**



## ANEXO I - CUERPO DEL CUESTIONARIO



### CUESTIONARIO SOBRE CREATIVIDAD PUBLICITARIA

Te invito a participar en un estudio sobre creatividad publicitaria. Rodea **SOLO** 1 respuesta.

1. Soy: Niño                      Niña
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿En qué curso estás?
4. ¿Cuántos hermanos tienes (inclúyete tú)?:                      ¿Qué posición ocupas?:
5. Veo la televisión los días de colegio:
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
6. Veo la televisión los fines de semana:
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
7. Uso el teléfono móvil (tuyo o de algún familiar):
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
8. Uso Internet:
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
9. Me fijo en la publicidad que sale en televisión:
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
10. Me gusta la publicidad:
 

1.- Nada    2.- Poco    3.- Bastante    4.- Mucho
11. De la publicidad de la televisión me gusta:
 

1.- La rapidez de las imágenes:	1.- Nada	2.- Poco	3.- Bastante	4.- Mucho
2.- Los colores:	1.- Nada	2.- Poco	3.- Bastante	4.- Mucho
3.- La música:	1.- Nada	2.- Poco	3.- Bastante	4.- Mucho

4.- El producto que anuncian: 1.- Nada      2.- Poco      3.- Bastante      4.- Mucho

12. La publicidad escrita (periódicos, revistas, catálogos juguetes, vallas, escaparates, etc.) es interesante:

1.- Nada      2.- Poco      3.- Bastante      4.- Mucho

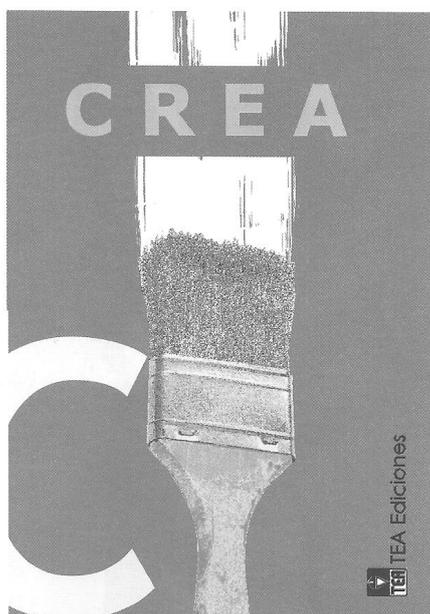
13. La publicidad que se ve (televisión, Internet, teléfonos móviles, redes sociales, etc.) es interesante:

1.- Nada      2.- Poco      3.- Bastante      4.- Mucho

**Muchas gracias por tu participación**

## ANEXO II - PRUEBA CREA

Nombre <input type="text"/>			
Centro <input type="text"/>		Curso <input type="text"/>	
Edad <input type="text"/>	Sexo: V <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>	Fecha <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>



**EJEMPLAR**

### INSTRUCCIONES

- No abras este Ejemplar hasta que te lo indiquen.
- Mientras tanto, cumplimenta los datos personales que se te piden encima de estas instrucciones.
- Se te va a presentar una ilustración. Tu tarea consiste en escribir brevemente cuantas **preguntas** te sea posible hacerte sobre lo que representa. Trata de hacer el mayor número posible.
- Se trata de elaborar preguntas, cuantas más mejor.
- Trata de ajustarte a los espacios para responder, pero si por las características de tu escritura no te resulta cómodo, no te preocupes, no es lo importante.

**NO PASES LA PÁGINA  
HASTA QUE TE LO INDIQUEN**

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

N <input type="text"/>	O- <input type="text"/>	An- <input type="text"/>	Ex+ <input type="text"/>
PD <input type="text"/>			
PC <input type="text"/>			



Autores: J. Corbalán, Fermín Martínez y otros.  
 Copyright © 2003 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si se presentan un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE** - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Printed in Spain. Impreso en España.

### **ANEXO III - SOLICITUDES**



Murcia, 9 de Marzo de 2015

D. Francisco Montoya  
Director del Colegio San Jorge  
D. José M<sup>a</sup> Payá Ortiz  
Jefe de Estudios

Estimado director, la profesora Olivia López Martínez del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, solicita la correspondiente autorización para estudiar aspectos creativos y su influencia en aspectos publicitarios del alumnado de Educación Primaria. En espera de su aprobación quedo a su disposición.

Fdo. Olivia López Martínez



Murcia, 9 de Marzo de 2015

Dña. Concepción Marín Torres  
Directora del Colegio Vega del Segura  
D. José Matías García Burguillos  
Jefe de Estudios

Estimada directora, la profesora Olivia López Martínez del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, solicita la correspondiente autorización para estudiar aspectos creativos y su influencia en aspectos publicitarios del alumnado de Educación Primaria. En espera de su aprobación quedo a su disposición.

Fdo. Olivia López Martínez



Murcia, 9 de Marzo de 2015

Dña. Rosario Ana Rodríguez Egea  
Directora del Colegio Maestro Sixto López Navarro  
Dña. Vanessa Monpean Mateo  
Jefa de Estudios

Estimada directora, la profesora Olivia López Martínez del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, solicita la correspondiente autorización para estudiar aspectos creativos y su influencia en aspectos publicitarios del alumnado de Educación Primaria. En espera de su aprobación quedo a su disposición.

Fdo. Olivia López Martínez