



## EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN NIÑAS/OS CONDISCAPACIDAD INTELECTUAL

Memoria para optar al título de psicóloga

**Autora**

Carolina Cárcamo Molina

**Profesor Patrocinante**

Mauricio López Cruz  
*Mauricio López Cruz*

Santiago de Chile, diciembre de 2022

## RESUMEN

La creatividad destaca como una capacidad relevante para el desempeño en diferentes campos de la actividad humana, sin embargo, su estudio se ha llevado a cabo principalmente en población con desarrollo típico, excluyendo a niñas/os con discapacidad intelectual (DI). El objetivo del presente estudio es conocer la investigación de los últimos 10 años, sobre el tipo de intervenciones, el tipo de rol de las/os facilitadores y los factores obstaculizadores o impulsores que inciden en los resultados de las intervenciones que se proponen desarrollar la creatividad de niñas/os 0 a 18 con DI. Para esto se realizó una revisión narrativa de literatura en las bases de datos: *Scopus*, *Sciencedirect*, *ERIC*, *Google Scholar* y *ResearchGate*. Se seleccionaron 7 artículos de investigación empíricos: 3 estudios cualitativos, 2 cuantitativos y 2 mixtos. Los resultados muestran que las estrategias utilizadas son: artísticas (4), metodologías basadas en juegos (2) y método de resolución de problemas en una asignatura de matemáticas (1). Respecto al rol del facilitador, se encontraron 2 categorías: *guía*, director de las sesiones quien a través de su orientación promueve una actitud activa, creativa y autónoma en los niños y se muestra especialmente atento a quienes tienen mayor dificultad para llevar a cabo ciertas actividades; y *mediador*, figura descrita como acompañante del proceso, quien otorga más responsabilidad a los estudiantes, los hace partícipes de la toma de decisiones, motivando su participación y confianza. Por último, se identificaron como factores relevantes en la intervención: la capacidad de concentración y motivación de las/os niñas/os, la estructura de las sesiones, características de los materiales usados en las intervenciones y la experticia de los facilitadores.

**ABSTRACT**

Creativity stands out as a relevant capacity for performance in different fields of human activity; however, its study has been carried out mainly in the typically developing population, excluding children with intellectual disabilities (ID). The objective of the present study is to know the research of the last 10 years on the type of interventions, the type of role of the facilitators and the hindering or driving factors that affect the results of the interventions that aim to develop creativity in children 0 to 18 with ID. For this purpose, a narrative literature review was carried out in the following databases: Scopus, Sciencedirect, ERIC, Google Scholar and ResearchGate. Seven empirical research articles were selected: three qualitative, two quantitative and two mixed studies. The results show that the strategies used are artistic (4), game-based methodologies (2) and problem-solving method in a mathematics subject (1). Regarding the role of the facilitator, 2 categories were found: guide, director of the sessions, who through his orientation promotes an active, creative and autonomous attitude in the children and is especially attentive to those who have greater difficulty in carrying out certain activities; and mediator, a figure described as accompanying the process, who gives more responsibility to the students, makes them participants in decision-making, motivating their participation and confidence. Finally, the following factors were identified as relevant in the intervention: the children's capacity for concentration and motivation, the structure of the sessions, the characteristics of the materials used in the interventions and the expertise of the facilitators.

**PALABRAS CLAVE:** Creatividad, niños con discapacidad intelectual (DI), infancia, facilitadores, metodologías artísticas, juegos.

**KEYWORDS:** Creativity, children with intellectual disabilities, childhood, facilitators, artistic methodologies, play.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la creatividad constituye una capacidad altamente valorada en diversos campos de la actividad humana ya sean artísticos, educativos, científicos, culturales, interpersonales e intrapersonales (Elisondo, 2020). Desde la OECD, la creatividad se ha propuesto como una de las habilidades necesarias para el siglo XXI, las cuales se definen como las competencias necesarias para que las/os jóvenes sean trabajadoras/es efectivos y ciudadanas/os de la sociedad del conocimiento del siglo XXI (Grey y Morris, 2022). De esta forma, la creatividad se ha descrito como una habilidad que otorga múltiples herramientas para hacer frente y adaptarse a los nuevos desafíos de una sociedad en constante cambio, en la que se requiere de personas que vayan más allá de lo convencional y aporten con ideas y soluciones a las actuales problemáticas de nuestra sociedad (Campos y Palacios, 2018).

Conforme a la relevancia que posee esta capacidad para el desarrollo humano, es interesante revisar cómo se aborda el desarrollo de la creatividad en la infancia. En esta línea se debe considerar que la creatividad se concibe como un instrumento para solucionar problemas de la vida práctica de las personas a cualquier edad, y especialmente si se desarrolla desde edades más tempranas (Medina, Tejeda, Velázquez, Alhuay-Quispe y Aguirre, 2017). Desde la OECD (2022) se menciona que el pensamiento creativo puede tener una influencia positiva en el interés académico, en el sentido de logro, la identidad y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, al apoyar la interpretación de experiencias, acciones y eventos de maneras novedosas y personalmente significativas. A su vez, la creatividad resulta útil para afrontar situaciones presentes como futuras, conformándose en una protección frente el daño, la adversidad o cualquier evento que produzca dolor en el ser humano (Fuentes y Torbay, 2004).

No obstante, al revisar la literatura disponible sobre creatividad en la infancia resulta problemático que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ahora se refieren a niñas/os con desarrollo típico, dejando fuera a ciertas poblaciones, como a niñas/os con Discapacidad Intelectual (en adelante DI). Por lo demás, siguiendo a Jones (2022) dentro de los estudios sobre creatividad, la discapacidad funciona como un marcador de patología individual, la que descalifica a una persona con discapacidad de ser considerada como creador/a. A este complejo escenario se debe agregar, además, que las/os niñas/os con discapacidad representan una población especialmente vulnerable y una amplia parte de la población mundial. Según un reciente informe publicado por UNICEF (2021), en el que se analiza la situación actual de la discapacidad en la infancia a nivel mundial, hoy en día existen aproximadamente 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, quienes se hallan en desventaja en comparación a las/os

niñas/os sin discapacidad en la mayoría de las medidas relacionadas con el bienestar infantil. En nuestro país, según el estudio nacional de discapacidad más reciente, un 5,8% de las/os niñas/os entre 2 y 17 años tienen alguna discapacidad (229.904 niñas/os), de los cuales un 21,5% (49.520 niñas/os) tienen alguna discapacidad mental o intelectual (Servicio Nacional de Discapacidad, 2015)

A este respecto, un factor que podría explicar este bajo interés por el estudio de la creatividad en población con DI sería la relación que se ha sostenido desde algunas concepciones dominantes a lo largo de la historia entre inteligencia y creatividad. Siguiendo a Alonso (2016) comúnmente la creatividad ha sido asociada a la inteligencia y a una alta capacidad cognitiva. Esta relación histórica entre creatividad e inteligencia ha traído consigo dificultades para la población con DI, por ejemplo, que se terminen infravalorando sus habilidades, que se haga énfasis en sus déficits y de paso se promuevan tareas de bajo nivel de estimulación intelectual o sentido del logro (Alonso, 2016). Cabe aclarar que las/os niñas/os con DI pueden desarrollar su creatividad. Siguiendo un estudio en el que se comparó la creatividad de niñas/os con síndrome de Down y niñas/os con desarrollo típico de 5 a 8 años en Italia, en el que además se les separó según nivel de desarrollo (preoperacional, intermedio y operativo concreto), según los resultados no se encontraron diferencias significativas en la creatividad de ambos grupos, tanto a nivel preoperacional como a nivel intermedio. En cuanto al nivel operativo concreto, solo se encontraron diferencias en la ejecución verbal, debido a que los niños con síndrome de Down puntuaron menos en la producción de títulos (De Caroli y Sagone, 2013).

Siguiendo a Jones (2021), la inclusión de las personas en el estudio de la creatividad equivale más bien a un intento de rehabilitar a personas. Siguiendo al mismo autor, esta exclusión del campo de investigación en creatividad no se debe a que las personas con discapacidad no puedan crear, si no a que estas personas no son consideradas como participantes de interés en los estudios de creatividad. Su participación está restringida, más bien, a los estudios de discapacidad o los estudios que vinculan las artes (por ejemplo, danza o musicología) con la creatividad (Jones, 2021).

En esta línea, al analizar el fenómeno de exclusión de la investigación en creatividad de la población con DI, es importante revisar el marco normativo que regula el acceso de esta población a instancias para fomentar su creatividad. De esta forma, uno de los elementos que destaca en este ámbito es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), proclamada en 2006 y ratificada por Chile en 2008. En esta se declara que los Estados Parte deben reconocer el derecho que tienen las personas con discapacidad a participar y

acceder a la cultura, contemplando las medidas necesarias para que puedan desarrollar plenamente todo su potencial creativo y artístico. A su vez, en el mismo documento se menciona que los estados parte deben actuar de acuerdo con el interés superior del niño, y asegurar que todos los niños gocen de sus derechos en igualdad de condiciones (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Otro elemento de relevancia en este ámbito es la Convención sobre los Derechos del niño, tratado internacional creado por las Naciones Unidas, firmado en 1989 y ratificado por Chile en el año 1990. Más en concreto, en el Art. 31 de la convención se establece que el acceso a la cultura y las artes representa un derecho universal para todas/os las/os niñas/os. Además, agrega que los estados parte deben adoptar las medidas necesarias para ofrecer a todas/os las/os niñas/os la posibilidad de acceder y realizar actividades culturales, artísticas, de juego y recreación (UNICEF, 2006). De esta forma, el juego y la recreación se establecen como esenciales para la salud y el bienestar de las/os niñas/os, para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismos (CDN, 2013). La importancia de este artículo radica en que se plantea que la creatividad como un derecho para todos los niños, esto independiente de su condición. Además, los estados parte deben asegurar los espacios y entornos donde los niños puedan desarrollar su creatividad, considerando que los entornos en que los niños juegan y las posibilidades recreativas que se les ofrecen establecen las condiciones para la creatividad (CDN, 2013). A este respecto, a partir de este tratado se entenderá por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años.

En este sentido, la pregunta que se plantea para este estudio es ¿Qué dice la bibliografía académica de los últimos 10 años, sobre el desarrollo de la creatividad en niñas/os de 0 a 18 con DI? Cabe añadir que la relevancia de este estudio tiene relación con conocer las características y particularidades asociados al desarrollo de la creatividad de niñas/os con DI, comprendiendo que el desarrollo de esta capacidad constituye un derecho universal en la infancia, considerando además la relevancia que posee esta capacidad en el desarrollo humano.

### **Desarrollo del concepto de Creatividad**

Respecto a la investigación en creatividad, su estudio es relativamente reciente ya que comenzó a mediados del siglo XX. Cabe destacar que hasta ese entonces la creatividad era considerada como un fenómeno raro y una especie de don divino presente sólo en personas consideradas genios o extrañas, por lo tanto, se decía que no debía ser investigada y que en el mejor de los casos la probabilidad de comprenderla sería escasa (Guilford, 1962). Es más, a partir de la filosofía clásica y concepciones psicológicas la persona considerada creativa debía

poseer determinadas patologías o rasgos de personalidad, relacionadas por ejemplo al consumo de sustancias. No obstante, tiempo después se demostró que las personas creativas no tienen rasgos de personalidad con tendencias patológicas (Fuentes y Torbay, 2004).

De esta forma, a mediados del siglo pasado, y a partir del interés que se dio desde la psicología de la personalidad por el estudio de las diferencias individuales, autores destacados como Paul Guilford y Paul Torrance se interesaron en el estudio de este fenómeno, iniciando así la primera ola de investigación en creatividad, periodo comprendido entre 1950 y 1970 (Sawyer et al. 2003). Dicho sea de paso, este periodo representó el inicio de la democratización del concepto de creatividad ya que abrió las puertas a nuevas investigaciones para comprender este fenómeno. Ergo, dentro de esta primera ola de investigación surgió el Análisis Factorial, uno de los principales modelos para identificar los rasgos de las personas creativas y que forma parte de la Teoría del Intelecto del psicólogo Paul Guilford, en los años 50 (Romo, 1986). Lo más relevante de esta teoría es que postula 4 rasgos o aptitudes característicos de las personas creativas, estos son: *Fluidez*, referido a la cantidad de ideas que cada individuo es capaz de producir espontáneamente a partir de un contenido dado; *Originalidad*, la infrecuencia estadística de respuestas que cumplen ciertas condiciones específicas; *Flexibilidad del pensamiento*, la capacidad de cambiar de perspectiva y de abandonar viejas formas de tratar problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones (Romo, 1986); y *Elaboración*, la capacidad de crear los pasos necesarios para llevar a cabo un plan y que este funcione (Guilford, 1962).

Coherente con estas perspectivas, un problema que ha intentado abordar la psicología es la medición de la creatividad. Al respecto, la teoría de Guilford representa el inicio de la búsqueda de una definición operacional del concepto, y hasta el día de hoy estos rasgos a los que hace alusión el autor son considerados los factores base para medir la creatividad en las distintas pruebas que se han elaborado para este fin. Cabe destacar que hoy en día existe una gran variedad de pruebas para medir la creatividad en niños como en adultos, entre las más usadas se encuentran: El Test de pensamiento creativo de Torrance-TTCT (1966), el Test de Inteligencia Creativa: CREA (Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina, y Limiñana, 2003), la Prueba de imaginación creativa para adultos, PIC-A (Artola, Barraca, Mosteiro, Ancillo, Poveda, & Sánchez, 2012), su versión para jóvenes PIC-J (Artola, Barraca, Martín-Azañedo, Mosteiro, Ancillo y Poveda, 2008) y la PIC-N para niños de 8 a 12 (Artola, Ancillo, Barraca y Mosteiro, 2004).

En definitiva, frente a los resultados decepcionantes del estudio de las diferencias individuales, a partir de 1970 se comenzó a gestar una segunda ola de investigación en

creatividad, la cual se vio influenciada por el desarrollo paralelo de la psicología cognitiva (Sawyer et al., 2003). En consecuencia, hacia fines de 1980 la creatividad se comienza a estudiar desde una visión sistémica, en gran parte influenciado por el movimiento sociocultural que se llevaba a cabo en la psicología del desarrollo (Sawyer et al., 2003). Ergo, una de las principales teorías que surge en este periodo es la teoría de sistemas de la creatividad de Mihály Csikszentmihalyi, la cual comprende a la creatividad como un proceso social, cultural y psicológico, que se da a partir de la interacción de tres sistemas: la cultura, la cual contiene reglas simbólicas; la persona, quien aporta novedad al campo simbólico; y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación (Csikszentmihalyi, 1998).

Acorde a esta última definición, la relevancia de la cultura para el desarrollo de los procesos humanos, entre estos la creatividad, ha sido ampliamente argumentada. Siguiendo a Sawyer et al. (2003) la creatividad y la cultura se desarrollan de manera dialéctica, por tanto, generan una influencia bidireccional, de forma que la creatividad logra transformar tanto los materiales objetivos en productos creativos, como también al creador a través de la experiencia personal del proceso. Y a su vez, transforma a otros por medio de la creación de conocimiento y artefactos innovadores, que median las relaciones y se propagan a través de la cultura. Por consiguiente, los procesos creativos deben comprenderse en el marco de los entornos culturales donde estos se desarrollan, analizando creencias, representaciones y sentidos construidos socialmente y considerando lenguajes y prácticas culturales diversas. Asimismo, se debe tener en cuenta que las acciones y los productos creativos dependen de los sentidos y los significados construidos por las comunidades respecto de lo que se considera creatividad en cada contexto (Glaveanu, 2018 citado en Elisondo 2020)

A modo de resumen, a la hora de definir la creatividad, hoy en día no existe una teoría consensuada (Grey y Morris, 2022). Más bien, existen tantas definiciones de creatividad como autores y cada uno la asume de una manera diferente, incluso, algunos coinciden, pero no es extraño hallar versiones discordantes (Campos y Palacios, 2018). De todas formas, de manera más general la creatividad es comprendida como un conjunto de procesos cognitivos para la generación de ideas nuevas y útiles (Díaz y Justel, 2019). Para Csikszentmihalyi (1998) la creatividad se da entre los pensamientos de una persona y el contexto sociocultural en que se haya inserto y representa un proceso esencial para la supervivencia humana y para la evolución social cultural. De esta forma, la creatividad lejos de ser una capacidad individual es un proceso social que implica interacciones con otras personas y con objetos de la cultura (Elisondo 2020).

Ahora bien, luego de comprender mejor esta habilidad en términos conceptuales, es importante preguntarse cómo podemos desarrollarla y potenciarla. En primer lugar, cabe

aclarar que no existe la creatividad instantánea, ni técnicas que den resultados inmediatos, debido a que la creatividad es un proceso que requiere de tiempo (Beguetto & Kaufman, 2014). Asimismo, la creatividad no es una conducta que se pueda manipular directamente, ni por parte del sujeto, ni por parte de otros que puedan influir sobre ella, ya que es el resultado de la interacción entre muchos factores (Alonso Monreal, 2000 citado en Navarro, 2009). Desde el contexto educativo se postulan las siguientes cuatro variables imprescindibles para crear una propuesta dirigida a fomentar la creatividad: el educador, el alumno, los recursos y el clima (Navarro, 2009)

En primer término, el clima para fomentar la creatividad se define como el conjunto de contingencias que hacen posible la creatividad, el cual no solo se refiere a un espacio físico, sino también de una propuesta educativa, una disposición personal del alumno, como de circunstancias sociales, organizativas, e incluso históricas, que hacen que la escuela pueda transformarse en un espacio creativo (Navarro, 2009). En paralelo, para Rodríguez (2007) uno de los elementos necesarios para el desarrollo de la creatividad es un medio ambiente que garantice las condiciones favorables (referido al espacio educativo y/o al familiar), en el que las/os cuidadoras/es o docentes poseen la responsabilidad de propiciar un ambiente de aceptación mutua y convivencia, con el fin de motivar una actitud creativa en las/os niñas/os. De manera que, se comprende que la creatividad no se enseña directamente, sino que se propicia a través del clima y de los principios que rigen la práctica docente, entendiendo por clima las conductas, normas, valores compartidos, actitudes y sentimientos que se presentan de manera cotidiana en un grupo o en una organización (Motos & Picó, 2006).

Adicionalmente, el espacio mayormente asociado al desarrollo de la creatividad en la infancia ha sido el contexto educativo. Para Ferreiro (2012) la escuela es la institución más relevante para el desarrollo de la creatividad en los infantes, no obstante, también aclara que solo con ser parte de la institución educativa no basta, ya que también son necesarios otros factores. Por ejemplo, el rol del docente destaca como el elemento más importante en el desarrollo de la creatividad, ya que será quien actúe como motivador de la actitud creativa en los niños (Ferreiro, 2012). Es más, se ha comprobado que en el contexto escolar la influencia de modelos o referentes como los maestros y mentores que brindan herramientas cognitivas y comportamentales para la innovación (ya sea a través de la enseñanza o de la imitación de conductas) presenta una correlación positiva con la capacidad creativa de sus estudiantes (Yi, Plucker, & Guo, 2015 citado en Díaz y Justel, 2019).

Cabe agregar que además de los elementos ya mencionados, también existen distintas técnicas o estrategias didácticas para el desarrollo creativo de las/os niñas/os. Por ejemplo,

mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y mediante la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas (Klimenko, 2008). Por su parte, desde el ámbito educativo el desarrollo del pensamiento creativo puede ser fomentado desde cualquier área del currículo haciendo uso de una variedad de estrategias didácticas que obedecen a clasificaciones con criterios como la tecnología, cognitivas, metacognitivas, solución de problemas, pensamiento gráfico, producción de poemas y experimentación (Monteza, 2021). También se encuentran el fotomontaje, torbellino o lluvia de ideas, dramatización, lectura y redacción creativas, música (Lanza Escobedo, 2012).

A su vez, otro elemento relevante para el fomento de la creatividad en la infancia es la utilización de recursos, materiales o juguetes que sirvan de mediadores para el desarrollo creativo. Siguiendo a López (2010), los juguetes pueden definirse como “objetos materiales cargados de valores y connotaciones culturales, de ideas preconcebidas, de roles que orientan al juego” (p.33). Para Moromizato (2007) los juguetes ayudan a los niños a desarrollar su imaginación, la fantasía y a desarrollar habilidades de organización. Adicionalmente, es importante que los niños puedan interactuar con distintos materiales, especialmente en los primeros años de vida, tanto para el desarrollo que se produce a nivel de corteza cerebral y del pensamiento, como para el desarrollo psicomotor, el cual marcha unido al desarrollo psíquico (Perdomo-González, 2011). Más aún, juguetes y materiales se convierten en elementos de una práctica social que enseña a adaptarse al mundo adulto e informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades (López, 2010). En efecto, los procesos de construcción de las operaciones mentales se dirigen de forma progresiva por la interacción continua con los objetos, que constituye una necesidad para el desarrollo de los procesos de creación del niño (Perdomo-González, 2011).

De igual forma, además de los elementos ya mencionados, se hace necesario poder identificar los factores para el desarrollo de la creatividad. Desde el contexto educativo, se proponen los siguientes niveles obstaculizadores a nivel contextual, para el desarrollo de la creatividad (Prieto Sánchez y Col., 2003 citado en Navarro, 2008):

- En la propia persona: bloqueos mentales; bloqueos emocionales.
- En el medio sociocultural: pautas y normas que limitan y determinan comportamientos; sobrevaloración de la competencia y la cooperación.
- En el entorno escolar: presionar hacia el conformismo porque anula la espontaneidad; ridiculizar los intentos creativos; imponer excesivos castigos porque concede excesivo

valor al éxito; hostilidad hacia respuestas y comportamientos distintos; no tolerar una actitud divertida y juguetona.

De manera similar, Rodríguez (2007) en su libro titulado “Manual de creatividad: los procesos psíquicos y cognitivos” señala que se debe poner atención tanto en los inputs positivos como negativos del ambiente para el desarrollo creativo. Para esto, propone un análisis más amplio de estos elementos, y los diferencia según nivel físico, cognitivo y sociocultural. **Ver tabla 1.**

**Tabla 1: Obstaculizadores e impulsores para el desarrollo de la creatividad**

<b>Factores</b>	<b>Físico</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Afectivo</b>	<b>Sociocultural</b>
<b>Obstaculizadores</b>	Ambiente estático o caótico	Ambiente de prejuicios, tradicionalismo, escepticismo crónico	Inseguridad, límites auto impuestos, culpa, entre otros	Ambiente de prejuicios, tradicionalismo, escepticismo crónico
<b>Impulsores</b>	Alternar periodos y espacios de intensa estimulación con periodos de calma y serenidad.	Tener padres o maestros de un buen nivel intelectual, con amplios intereses culturales y creativos, y además tolerantes al pluralismo de ideologías.	Sentirse aceptado, confiar en las propias capacidades, compromiso, entrega, alta capacidad de logro, motivación.	Moverse y desarrollarse en una sociedad inquieta, ambiciosa y creativa

Tomado de Rodríguez (2007)

A su vez, como ya se ha mencionado la mayoría de los estudios sobre intervenciones para el fomento de la creatividad en niñas/os se han llevado a cabo en contextos educativos (Jenaro-Rio y Castaño-Calle, 2019). No obstante, muchas veces en las instituciones educativas no se brinda el espacio suficiente para desarrollar la creatividad de los estudiantes, ya que, si bien el sistema educativo actualmente pone la creatividad como uno de sus principales focos, al menos en términos teóricos, en la práctica esta se encuentra relegada a un lugar secundario (Romero, 2010). Frente a esto, en los últimos años la creatividad ha sido potenciada principalmente a través de proyectos y contextos extracurriculares. De hecho, cabe destacar que según datos de la OECD (2021) participar de actividades extracurriculares como en un club deportivo, clases de deporte o actividades artísticas (tocar un instrumento musical, bailar, dibujar, etc.) pueden brindar a los niños oportunidades para ejercitar su curiosidad y desarrollar sus competencias socioemocionales de manera más general. Asimismo, se ha demostrado que las actividades extracurriculares y extra-áulicas propician las interacciones con otras personas y objetos de la cultura, la resolución de problemas complejos y el trabajo colaborativo, por lo tanto, resultan favorables para la creatividad (Elisondo, 2018).

### **Discapacidad Intelectual: creatividad y participación**

Primeramente, a modo de entregar ciertos antecedentes sobre la creatividad en personas con DI, siguiendo un artículo realizado por Humbert (2002), se explica que la inmersión de las personas con DI en el campo artístico y creativo se dio en principio gracias a la sustitución del estilo realístico y tecnicista del siglo XIX, por el estilo marcado por la libertad de expresión individual que se abrió paso en el siglo XX. Lo cual abrió espacios para que las personas con DI puedan participar de este campo (Humbert, 2002).

Siguiendo a la misma autora, las personas con DI también necesitan de apoyos para expresar su proceso creativo, en este sentido, se deben prestar los apoyos necesarios, ya sean, por ejemplo, materiales, tiempo, espacio y métodos y técnicas artísticas (Humbert, 2002). En esta línea, cabe destacar la importancia que cumplen los apoyos en el desarrollo de las personas con DI. El concepto de apoyos individualizados se aborda en el modelo socio ecológico de la DI, el cual comprende a la DI desde un enfoque multidimensional, más en específico a partir de la interacción de 5 dimensiones del funcionamiento humano, estas son: habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto. Además de esto se consideran los apoyos individualizados (AAIDD, 2010). Entendiendo estos últimos como recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual (Luckasson et al., 2002, p.151). En este sentido, la discapacidad no se comprende como algo fijo, ni dicotómica, sino más bien fluida, continua y cambiante, y depende de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en su ambiente (AAIDD, 2010)

Siguiendo el enfoque del modelo socio ecológico de la DI, destaca la importancia de la participación para las personas con DI y de manera que puedan también desarrollar un rol activo en distintas instancias, ya sean artísticas, culturales, recreativas, en el hogar o en la escuela. A su vez, siguiendo a Soto y López (2022) la participación constituye un proceso facilitador del propio aprendizaje y desarrollo. Para estos autores la participación en actividades culturalmente organizadas y significativas para una persona, sumado al apoyo de otros individuos más experimentados, es relevante para el desarrollo de las personas con DI y es el motor del desarrollo humano en general.

Por otra parte, desde la psicología positiva algunos autores plantean que para las personas con DI es necesario desarrollar estrategias que les permitan comprender y potenciar ciertas fortalezas asociadas al carácter, como la creatividad, las cuales pueden servir como medio para construir sistemas de apoyo que aporten a superar las barreras asociadas a la

discapacidad (Niemiec, Shogren y Wehmeyer, 2017). En paralelo, cabe mencionar que creatividad y participación también poseen una estrecha relación, debido a que la creatividad se da en interacción con otros, por tanto, el reconocimiento de la dimensión participativa de esta representaría la llave para forjar relaciones sociales en un común entendimiento (Serrano, Soto, Arcos & Jarquín, 2018). Asimismo, como sugerencia, es importante poder generar espacios donde se den oportunidades de reflexión, experimentación, actuación, libertad, entre otros aspectos, para generar ambientes que no restrinjan a niñas/os en su creatividad (Serrano et al., 2018).

En definitiva, considerando el vacío de investigaciones que den cuenta del desarrollo de la creatividad en niñas/os con DI, sumado a la complejidad que envuelve al fenómeno de la creatividad, se evidencia la necesidad de investigar sobre esta temática y recabar información sobre las particularidades del desarrollo de la creatividad en esta población, entre estas: el tipo de intervenciones y materiales más utilizados, el rol que desempeña el/la facilitador/a de las intervenciones creativas y las principales obstaculizadores o facilitadores que se presentan para el desarrollo creativo de esta población.

Por ello, el objetivo del presente estudio es conocer la investigación de los últimos 10 años, sobre el tipo de intervenciones, el tipo de rol de las/os facilitadores y los factores que inciden en los resultados de las intervenciones que se proponen desarrollar la creatividad de niñas/os 0 a 18 con DI. Para llevar a cabo este objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos: a) Identificar los tipos de intervenciones y materiales más usados para fomentar la creatividad de niñas/os con DI; b) Describir el rol que asumen las/os facilitadoras/es en las intervenciones y c) Identificar los principales factores obstaculizadores e impulsores que inciden en los resultados de las intervenciones.

## MÉTODO

Se desarrolló una revisión narrativa de literatura (Rother, 2007). Para la selección de los documentos se utilizaron los siguientes criterios: a) que fueran estudios empíricos, b) que se llevara a cabo alguna intervención, taller, programa, c) que incluyeran niños de 0 a 18 años con un diagnóstico de DI, d) que su fecha de publicación fuera posterior al 2012 y e) que fueran publicados en inglés y/o español. Las palabras claves que orientaron la búsqueda se detallan en la **tabla 2**. Las bases de datos utilizadas para la búsqueda de los estudios fueron: Scopus, Sciencedirect, ERIC, Google Scholar, ResearchGate. En una primera búsqueda se encontraron 864 artículos, y luego de la aplicación de los criterios de inclusión, quedaron seleccionados 7 artículos. Cabe destacar que el proceso de revisión de los artículos consistió en revisar el

resumen, método, y resultados de cada uno de estos. El proceso de búsqueda y selección se resume en la **tabla 3**.

**Tabla 2: Términos de búsqueda en español e inglés**

<b>Español</b>	<b>Inglés</b>
("discapacidad intelectual" OR "niños con discapacidades intelectuales y del desarrollo" OR "niños con síndrome de down") AND ("creatividad" OR "creativo") AND ("intervención" OR "taller" OR "programa")	("intellectual disabilities" with "children with intellectual disabilities" OR "children with intellectual and developmental disabilities") OR "children with down syndrome") AND ("creativity" OR "creative") AND ("intervention" OR "program")

Elaboración propia

**Tabla 3: Proceso de búsqueda y selección**

<b>Base de datos</b>	<b>N° de artículos inicial</b>	<b>N° de artículos seleccionados</b>
Scopus	46	2
Sciadirect	189	1
ERIC	67	1
Google scholar	562	2
ResearchGate	14	1
Total	864	7

Elaboración propia

Luego de seleccionada la bibliografía a utilizar, se llevó a cabo un ordenamiento de la literatura. Posteriormente los hallazgos fueron agrupados en temáticas comunes, con el fin de responder a los objetivos del estudio. El análisis de los estudios seleccionados se llevó a cabo mediante un análisis cualitativo, el cual se organizó en torno a las siguientes temáticas: a) tipo de intervención y materiales utilizados, b) rol de el/la facilitador/a de la intervención, c) factores obstaculizadores e impulsores que inciden en el desarrollo de la creatividad de niños con DI.

## RESULTADOS

A continuación, se describen los 7 artículos seleccionados. En primer lugar, en la **tabla 4** se enumeran y describen los 7 estudios de acuerdo con su fecha de publicación, incluyendo país, título y revista. En la **tabla 5** se presentan los objetivos y características de las/os participantes del estudio. Para continuar, en la **tabla 6** se analiza el tipo de método, procedimiento e instrumento utilizado. Por último, en la **tabla 7** se menciona el tipo de intervención y materiales que se utilizaron en esta.

**Tabla 4: Síntesis de los 7 estudios seleccionados.**

N°	Autoras/es	Año	País	Título	Revista
1	Jubhari, R. R., Bandaso, T. D., Hidayah, N., Zabala, Z., Gizly, M. A. y Amal, A. J.	2022	Indonesia	Terapia de juego para la discapacidad: Aplicación del juego tradicional japonés para mejorar la creatividad y la educación en la escuela pública inclusiva de necesidades especiales (SLB)	Proceedings of the Interdisciplinary Conference of Psychology, Health, and Social Science (ICPHS 2021)
2	Wu, J., Chen, K., Ma, Y. y Vomočilová, J.	2020	China	Intervención temprana para niños con discapacidad intelectual y del desarrollo mediante técnicas de drama terapia	Children and Youth Services Review
3	Batubara, J. y Maniam, S.	2019	Indonesia	Potenciar la creatividad a través del teatro musical para niños con necesidades especiales (síndrome de Down) en la educación de niños con discapacidad	Музыкальное образование • Musical Education
4	Alves, A. y Hostins, R.	2019	Brasil	Desarrollo de la imaginación y la creatividad a través del diseño de juegos por parte de los niños en la escuela inclusiva.	Revista brasileña de educación especial.
5	Cortez, G. y López, G.	2017	México	Evaluación formativa del programa espiral creativo, aplicado a adolescentes con discapacidad intelectual.	Conference: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa
6	Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M. y Durić-Zdravković, A.	2015	Serbia	Ejemplos del entorno visual como incentivo para que los niños con discapacidad intelectual leve expresen su creatividad en el ámbito artístico.	Croatian Journal of Education
7	Eshrati Fard, A., Bahador, A., Nazemi Moghadam, M., Rajabi, H. y Noor Moradi, A.	2014	Irán	El posible impacto del método de instrucción de resolución de problemas en la creatividad de los estudiantes excepcionales	Journal of Education and Training Studies

Elaboración propia

Como resultado de la tabla 4, el análisis de la nacionalidad de los estudios arroja que cuatro de estos provienen del continente asiático, uno es del continente europeo y dos provienen de América latina. Asimismo, se puede apreciar que más de la mitad de los estudios han sido realizados entre los años 2019 y 2022. Por último, cabe destacar que las revistas a las que

pertenecen los estudios pertenecen a las áreas de educación, psicología y ciencias sociales y de educación musical.

**Tabla 5: Objetivo, número y edad de los participantes del estudio.**

N°	Objetivo	Participantes	Edad niños de referencia del estudio
1	Mejorar las habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de los niños con discapacidad a través de juegos de la cultura tradicional japonesa adaptados a la cultura indonesia.	12 niñas/os (3 con discapacidad física, 3 con discapacidad auditiva, 4 con DI y 2 con autismo)	7-13
2	Evaluar la eficacia de la terapia de teatro grupal para niños con Discapacidades intelectuales y del desarrollo en las áreas de: comunicación, cooperación, concentración, aprendizaje, confianza en sí mismos, conocimiento de otros niños, creatividad, flexibilidad, imaginación, espontaneidad, uso de habilidades sociales y felicidad.	10 niños con Discapacidad intelectual y del desarrollo (entre estos DI, de leve a grave, Síndrome de Down y parálisis cerebral)	3-6
3	Identificar si el drama musical puede: 1) controlar la coordinación de la función mental de los niños; 2) mejorar su capacidad de comunicación y expresión, 3) ayudarlos a trabajar con la gente que les rodea; 4) desarrollar su salud emocional y física y 5) mejorar su creatividad.	11 niños y jóvenes con síndrome de Down.	8-30
4	Demostrar el potencial del enfoque colectivo, creativo y compartido de la creación de juegos para el desarrollo intelectual de los niños en contextos de inclusión escolar.	4 niños (un niño y una niña con desarrollo típico, un niño con Autismo asociado a DI y una niña con DI)	9
5	Presentar los resultados de la evaluación formativa realizada tras la aplicación del programa Espiral Creativo, el cual tuvo como objetivo potenciar la creatividad y la autodeterminación en adolescentes con DI a través de las manifestaciones del arte contemporáneo, como instalación e intervención.	16 estudiantes con DI leve y moderada	2-17
6	Determinar la diferencia en las capacidades creativas de los niños con DI leve (MID) antes y después de la estimulación visual en el proceso de creación de un dibujo artístico.	69 niños con DI leve.	8-16
7	Investigar la influencia del método de enseñanza de resolución de problemas en los alumnos con DI leve; y en los componentes de la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración)	50 varones con DI leve	Promedio edad 18,5

Elaboración propia

**Tabla 6: Tipo de método, procedimiento e instrumento utilizado.**

N°	Método	Procedimiento	Instrumento
1	Estudio cualitativo.	La intervención se llevó a cabo en una escuela especial en Makassar (Indonesia), en sesiones semanales de 90 min. A lo largo de estas se observó el progreso de las capacidades del grupo.	S/I
2	Estudio mixto.	Se llevó a cabo una intervención de drama terapia en un aula de educación especial de un centro de bienestar infantil en China. Se realizaron 30 sesiones de 40-60 min. En total había 32 evaluadores, cada sesión era observada por dos evaluadores. Para el análisis se realizó un focus group con 15 de los evaluadores. Además, cada evaluador respondió un cuestionario de 12 preguntas para evaluar qué tanto se cumplió cada objetivo del estudio.	Cuestionario (escala Likert) de 12 preguntas, cada una evaluaba un objetivo del estudio.
3	Estudio cualitativo.	La intervención se llevó a cabo en la Fundación para el Desarrollo de los Niños con Discapacidad (YPAC) de Medan. Se llevó a cabo en sesiones de 30 min. Los investigadores observaron las interacciones de los estudiantes.	Guías de entrevista, papelería cuadernos de investigación, grabadoras y cámaras digitales
4	Estudio cualitativo.	El taller se realizó una vez por semana, en sesiones de 1 a 2 horas y se llevó a cabo en una Escuela pública en la ciudad de Itajaí, Brasil. El taller estuvo compuesto de cuatro fases: fase de concepto, fase de diseño, desarrollo y evaluación de las fases y finalización del proceso de creación del juego Se realizó un análisis narrativo de los talleres realizados con los niños, analizando comportamientos, diálogos, evoluciones y dificultades del grupo.	Registros fotográficos, filmaciones, formularios, observación en los talleres, artefactos construidos por los niños, artefactos de software.
5	Estudio mixto.	La aplicación del Programa espiral creativo se llevó a cabo en un Centro de Atención Múltiple en Cuernavaca, México. Para el análisis se usó un Diario de campo, compuesto por dos categorías: promoción de creatividad y autodeterminación. Además, al final de la intervención se aplicó un cuestionario a los estudiantes para que pudieran evaluar el taller.	-Diario de campo -Cuestionario (tipo escala Likert) que evaluaba 4 aspectos: a) la actividad, b) relación entre compañeros, c) relación con la monitora, d) materiales utilizados
6	Estudio cuantitativo.	La intervención se llevó a cabo en cuatro escuelas primarias para alumnos con DI en la ciudad de Belgrado. Se midió la creatividad de los niños antes y después de exponerlos a estimulación visual artística.	-Test Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP) de Urban y Jellen (1993). -Test del "Dibujo de Flor peculiar", diseñado específicamente para esta investigación
7	Estudio cuantitativo	La intervención se llevó a cabo en 12 sesiones de 50 min durante la sesión de matemáticas. A uno de los dos grupos se le aplicó el método de instrucción Polya 's Pattern y al otro el método de instrucción común. Se midió la creatividad de los estudiantes antes y después de la aplicación del método. También se midió el nivel de inteligencia al inicio de la intervención.	-Test de Torrance de pensamiento creativo (TTCT) -Test de Raven Standard Progressive Matrices (RSPM)

Elaboración propia

De la tabla 6 se puede concluir que la mayoría de los estudios utilizaron una metodología cualitativa. Además, del total de estudios solo seis mencionan el espacio/lugar en que se llevó a cabo la intervención, de los cuales tres son escuelas o aulas especiales para niños con discapacidad, una corresponde a una escuela para necesidades especiales en Indonesia, dos son fundaciones y solo una se llevó a cabo en una escuela pública.

A continuación, en la **tabla 7** se presentan los resultados de la revisión ordenados de acuerdo con los siguientes temas: A) Tipo de intervención y materiales usados para el desarrollo de la creatividad.

## a. Tipo de Intervención y materiales

Tabla 7: Tipo de intervención, materiales.

N°	Tipo de intervención para el desarrollo creativo	Materiales
2	Artística- Drama teatral	Madera, textil y piedra: máscaras, materiales blandos, visualmente interesantes, disfraces, instrumentos musicales, arcilla, acuarelas, bloques.
3	Artística- Drama musical	Instrumentos musicales, pianika, tambourine, krincingan (pandero),
5	Artística- Programa de manifestaciones de arte contemporáneo ligado a la escultura.	Materiales de arte: plastilina, cartulina, tijeras, pinturas, papel chino (volantín). Cámara, celular, imágenes digitales.
6	Artística- Estimulación visual en el proceso de creación de un dibujo artístico	60 imágenes digitales de flores peculiares, 6 flores frescas de diferentes colores, textura, aroma y forma (cactus, rosas, gerbera, cala, crisantemo y gipsofila), flor en forma de campana hecha de arcilla, y reproducciones del pintor Van Gogh ("Girasoles", "Almendros en flor", "Irises", "Rosas salvajes"). Crayones y papel.
1	Juego- juegos tradicionales japoneses adaptados a la cultura indonesia.	Los juegos tradicionales japoneses utilizados en este programa fueron, el kendama, el fukuwarai, el daruma otoshi, puzle, coloreando a la muñeca kokeshi, crear una artesanía (pez koi), artesanía (Hinamatsuri) y origami.
4	Juego- creación de un juego digital	Juegos analógicos (cartas, de mesa) y digitales (computador personal, tablet, smartphone). Dibujos, desechos reutilizables, lápices de colores.
7	Resolución de problemas	Imágenes y materiales de plástico como ayuda educativa para la clase de matemáticas.

Elaboración propia

Seguendo la tabla 7, las intervenciones identificadas fueron agrupadas de acuerdo con el área al que pertenecen. De esta forma, se encontraron cuatro intervenciones de tipo artística, dos relacionadas al juego y una de resolución de problemas. En el siguiente análisis se agruparon los estudios de acuerdo con el orden recién mencionado. Además, se detallan los materiales que fueron usados en cada una de estas.

### Intervenciones artísticas

Con respecto al área artística, primeramente, resalta que las intervenciones revisadas son de una amplia variedad, además, se pudieron identificar distintas subáreas, como el drama musical (estudio 3), drama creativo (estudio 2), estimulación visual en el proceso de creación de un dibujo artístico (estudio 6), y programa de arte contemporáneo y escultura (estudio 5). A su vez, siguiendo el estudio 6 se destaca que uno de los beneficios del uso de técnicas artísticas es que estas permiten trabajar con una gran variedad de materiales, lo cual resulta útil para la estimulación de los sentidos en las/os niñas/os y para la creatividad.

Para continuar, una de las técnicas usadas para potenciar la creatividad de las/os niños fue el uso de estímulos visuales (estudio 6). En este estudio los investigadores expusieron a 69 niñas/os y niños con DI a distintos estímulos visuales, entre estos: imágenes de distintas flores, además les mostraron 6 flores frescas de diferente color, textura, aroma y forma (cactus, rosas, gerbera, cala, crisantemo y gipsófila); una flor en forma de campana hecha de arcilla; y Obras del pintor Van Gogh ("Girasoles", "Almendros en flor", "Irises" y "Rosas salvajes") en cuyos cuadros las flores son un tema común. Se evaluó la creatividad de las/os niñas/os antes y después de exponerlos a los estímulos visuales, por medio del Test Creative Thinking Drawing Production (TCT-DP) y por medio del Dibujo de una flor peculiar (creado especialmente para este estudio). Siguiendo los resultados, en cuanto a la prueba del dibujo de flor peculiar, las/os niñas/os incrementaron significativamente su creatividad en todos los factores (color, proporción, forma, distribución espacial) luego de ser expuestos a los estímulos visuales. Paralelamente, en cuanto a la evaluación mediante el TCT-DP, se pudo recabar que los participantes aumentaron significativamente su creatividad en 4 de un total de 7 factores (finalización, humor, manipulación de material y uso no estereotipado de fragmentos dados).

De igual modo, otro recurso para potenciar la creatividad de las/os niños fue el uso de materiales de arte plástico. Por ejemplo, en el estudio número 6 se llevó a cabo un programa de manifestaciones de arte contemporáneo con referente en la escultura, 16 estudiantes con DI leve y moderada. Así, se trabajó con distintos materiales como: plastilina, cartulina, tijeras, pinturas, papel chino (volantín) y materiales audiovisuales como: cámaras, celulares e imágenes digitales. Además, se trabajó con técnicas de escultura y de intervención, referido a la adaptación del espacio creativo. Durante la intervención la investigadora logró observar que las/os niñas/os, desarrollaban distintas aptitudes como autonomía, autorregulación, al crear sus propios colores de pintura en base a la mezcla de colores primarios, o al sustituir ciertos materiales ausentes por otros que sí tenían disponibles. Del mismo modo se logró propiciar un ambiente de interacción y cooperación entre los participantes, al turnarse en el uso de materiales y otorgarles la opción de elegir libremente el espacio donde trabajaron.

De igual forma, se encontraron dos estudios ligados al arte teatral (estudios 3 y 4). En el caso del estudio 3, se desarrolló una intervención titulada "Drama grupal para niños", en esta participaron 10 niños con DI, con el objetivo de incrementar habilidades como la flexibilidad, creatividad, imaginación, espontaneidad, entre otras. Para esto se llevaron a cabo distintas técnicas de drama-terapia: técnicas de ritual al inicio de las sesiones (como moverse y aplaudir); técnicas de juego sensorial con el movimiento del cuerpo, con materiales blandos y visualmente interesantes; técnicas de role playing y de actuación, como la improvisación. A su vez, también

se propició la creatividad a través del uso de materiales diversos, blandos y visualmente interesantes como: instrumentos musicales, máscaras, disfraces, arcilla, acuarelas, bloques, todos compuestos de distintas materias primas, como madera, textil o piedra. Como resultado, estas estrategias les permitieron a los niños expresarse, asumir nuevos roles y hacer uso de todo tipo de instrumentos y materiales teatrales, entre otros. A su vez, los investigadores observaron que a medida que se avanzaba en las sesiones, los niños aumentaron sus niveles de imaginación, flexibilidad, espontaneidad y creatividad. Más aún, no solo eran más creativos sino también más activos, espontáneos, felices y confiados.

En una línea similar, en el estudio número 4, se realizó una intervención músico teatral. En este caso los investigadores desarrollaron un taller de Drama musical en el que participaron 11 niños con síndrome de Down. Para la intervención se llevaron a cabo actividades dramáticas que incluían el uso de instrumentos musicales como la pianika, el tambourine y el krincingan (pandero), los cuales además de ser útiles para la estimulación auditiva y física de los participantes, al ayudarles por ejemplo a marcar el paso, caminar y moverse, también permitió a los niños integrarse y participar de distintas formas de este drama musical, de acuerdo con sus propios intereses y motivación.

## **Juegos**

Primeramente, cabe aclarar que el juego puede ser usado de diversas formas, ya sea como intervención misma, por ejemplo, usando juegos de mesa para potenciar la creatividad (estudio 1); o llevar cabo la creación misma de un juego (estudio 4).

Así, siguiendo el estudio 1, los investigadores llevaron a cabo una intervención con 12 niños con discapacidad, entre estos 4 con DI, y usaron 8 juegos tradicionales de la cultura japonesa adaptados a la cultura indonesia (ver tabla 7). Según los resultados, ya en la segunda sesión los niños eran capaces de distinguir direcciones (derecha, izquierda), partes del cuerpo, y a concentrarse e interactuar activamente con los voluntarios de la intervención. Asimismo, fueron capaces de demostrar sus emociones, al querer sobresalir y ser los más avanzados en el juego. En el tercer encuentro con el mismo juego, ya se sentían más acostumbrados y daban muestras de un espíritu competitivo queriendo ser los más creativos en la actividad. No obstante, también se observó que la capacidad de los niños con DI se desarrolló más lentamente, lo que se observó principalmente en habilidades de movimiento de las manos, resolución de problemas a partir de los juegos, confianza y habilidades sociales.

Paralelamente, otra forma de intervenir en esta temática es por medio de la creación de un juego, en este caso digital. Así, en el estudio 4 se llevó a cabo una intervención que tenía

como fin la creación de un juego digital, con el objetivo de propiciar actitudes colaborativas y de mediación con los participantes (entre estos dos niños con DI). Además, se utilizaron distintos materiales con el fin de aportar al objetivo del estudio, tales como: juegos analógicos (cartas, juegos de mesa) y digitales (computadores personales, tablets, teléfonos inteligentes), dibujos, desechos reutilizables y lápices de colores. En cuanto a los resultados, según los investigadores al principio el grupo tenía dificultades para trabajar en equipo, lo que se observó en una de las primeras actividades que consistió en la creación de la historia que tendría el juego, representada por medio de juguetes de desecho, no obstante, a través de las actividades propuestas y de la intervención de los facilitadores, los niños comenzaron a cooperar más, buscando aportar con sus ideas y complementar las de sus compañeros. Así, al observar la producción de un compañero, los niños solían inspirarse en sus producciones y en otras ocasiones reconocían y elogiaban el trabajo de sus compañeros. Por ejemplo, el caso de Raphael uno de los participantes con autismo asociado a DI, quien al principio solo se limitaba a mirar al suelo, a medida que avanzaban las sesiones empezó a verbalizar e interactuar más. Asimismo, Victoria otra de las participantes con DI, pudo enseñarle a jugar al profesor y dijo sentirse segura haciéndolo.

### **Método de resolución de problemas**

Otro tipo de estrategia que fue posible identificar fue la aplicación del método de resolución de problemas (estudio 7). De este modo, siguiendo este estudio número 8 los investigadores aplicaron la resolución de problemas como método de enseñanza para estudiantes con DI en la asignatura de matemáticas. Para su aplicación se crearon dos grupos, uno de estos recibió la instrucción de matemáticas habitual, mientras que el otro grupo la recibió mediante el método de resolución de problemas, más en específico por medio del patrón de Polya (1957). Cabe destacar que se les aplicó el test de Torrance de pensamiento creativo (TTCT) antes y después de la instrucción de matemáticas. En cuanto a los resultados, el grupo que recibió la instrucción mediante el método de resolución de problemas tuvo un aumento significativo del valor medio de su creatividad, además se observó un aumento significativo en cada uno de los factores de creatividad que consideraba el test (fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración). En cambio, el grupo que recibió la instrucción común, si bien también se pudo observar un aumento en su creatividad, este no fue significativo.

### **b. Rol del facilitador de la intervención**

En cuanto al rol del facilitador, se lograron identificar 2 categorías de rol: *guía* (estudio 2, 3, 7); y *mediador* (estudio 4 y 5). En relación con la categoría *guía*, esta fue identificada en 3 estudios. Primeramente, en la intervención de drama creativo (estudio 2). En este caso, la intervención fue realizada por dos investigadoras expertas en educación especial. En cuanto a su intervención, ambas desempeñaron un rol activo en las distintas actividades, realizando además actividades diferenciadas de acuerdo con el grado de discapacidad de cada niño, y al mismo tiempo preocupándose de promover la autonomía de los infantes a través de las distintas actividades que realizaron. Esta categoría también fue observada en la intervención de drama musical (estudio 3), en este caso la intervención fue llevada a cabo por los investigadores y por algunos profesores de la escuela, quienes según se describe en la investigación, estuvieron siempre presentes en la sala para ayudar a los alumnos en el proceso de formación, y al igual que en el caso anterior, los facilitadores estaban especialmente atentos a los participantes que tenían mayor dificultad para llevar a cabo ciertas actividades. De igual forma, en la intervención del estudio 7, el facilitador fue descrito como un guía, y sólo interviene cuando los alumnos se enfrentan a un problema. De esta forma, la responsabilidad principal recae principalmente en los estudiantes, lo que da lugar a un mayor sentido de la responsabilidad de su éxito y fracaso. Además, se potencio que los estudiantes se motiven por buscar soluciones por sí mismo y en grupos y a su vez potenciar su creatividad.

Respecto a la categoría *mediador*, en el caso del estudio 4 la mediación era parte del objetivo principal de la investigación, por tanto, está adquirió un rol central. Cabe destacar que a los estudiantes se les dio mayor responsabilidad, por ejemplo, al hacerlos partícipes de la construcción del juego y de las decisiones que se tomaron en el transcurso de la intervención. En cuanto a los investigadores, estos tuvieron un papel relevante en la construcción del repertorio creativo, a partir de la elaboración y reelaboración de conceptos y el desarrollo de habilidades tecnológicas. Para demostrar la importancia de la mediación se da el ejemplo de Raphael, uno de los participantes con DI quien gracias a la mediación de los investigadores y de sus compañeros logró crear relaciones sobre lo que se discutía y adquirir conocimiento sobre los juegos, lo que le permitió participar activamente de la construcción de este, por ejemplo, sugiriendo que el juego que estaban creando debía contener “estrellas” y “poder para disparar”. De esta forma los estudiantes participaron activamente de la actividad y además aumentaron su confianza. De igual forma, esta categoría se identificó en el taller “Espiral creativo” (estudio 5), donde el facilitador de las sesiones destacó como un agente generador de un ambiente que

promoviera el proceso creativo, a través de una serie de actitudes frente al grupo, y la conducción de las sesiones, actuando como acompañante del proceso y promoviendo la actitud activa de los alumnos. Es más, se apreció que la flexibilidad de las artes permitió que el mediador pudiera explorar su propia flexibilidad y poner en acción su propia creatividad para acompañar el proceso creativo del grupo. Cabe añadir que los estudiantes resaltaron la importancia del papel del facilitador y la relación establecida con este, lo cual se pudo recabar a partir de la escala Likert realizada a las/os niñas/os.

### **c. Factores que inciden en el desarrollo de la creatividad de niños con DI**

Como se mencionó al principio de esta investigación, para desarrollar la creatividad también es esencial poder identificar los factores que pueden afectar el desarrollo de la creatividad de los niños durante las intervenciones y actuar como obstaculizadores o impulsores de esta. Siguiendo a Rodríguez (2007) para desarrollar la creatividad de cualquier persona es de vital importancia conocer su interacción con el medio, además de detectar y diagnosticar los influjos tanto positivos como negativos en este. Lo cual servirá de insumo para las siguientes sesiones o para una futura nueva intervención.

Primeramente, se pudo observar que uno de los obstáculos que más se repetía era la falta de motivación, el aburrimiento y la falta de concentración de los niños durante las intervenciones. Por ejemplo, en el estudio 3 se menciona que las/os niños que participaron del taller de drama musical en general podían mantener su concentración solo por cerca de 20 min. Además, presentaban sueño y aburrimiento constante, por lo que necesitaban de motivación continua que les permitiera concentrarse. En vista de esto, los investigadores del estudio decidieron que cada sesión duraría solo 30 minutos. De manera similar, siguiendo los resultados del estudio 7, uno de los principales obstáculos que surgieron al trabajar con niños con DI fue la falta de interés y motivación de los niños. En este caso la aplicación del método de resolución de problemas potenció que los niños tuvieran una actitud más activa y autónoma, incluso los investigadores observaron que los participantes lograron cooperar activamente del proceso, criticar y discutir las opiniones de otros y no limitarse a una sola forma de resolver las cosas, lo cual influyó en la motivación, un mayor interés y una actitud positiva. Asimismo, en el estudio 1, según los padres de los alumnos, estos últimos presentaban un aburrimiento crónico antes de participar de las actividades con juegos tradicionales de la cultura japonesa, sin embargo, luego de participar de las actividades y a medida que avanzaban las sesiones estos comenzaron a verse más motivados y con ganas de participar, además se logró reportar, según los padres de los

alumnos, que la intervención les ayudó con su salud mental, considerando el contexto de pandemia en que se aplicó la intervención.

Otro factor que resulta relevante y puede usarse como un impulsor de la creatividad es la estructura de las sesiones. En el caso del estudio 2 y 5, cada sesión contaba con una estructura de inicio, desarrollo, cierre. En el caso del estudio 2, los facilitadores además de estructurar las sesiones realizaron un ritual al inicio y finalización de cada actividad, esto con el fin de evitar episodios de ansiedad en los niños. De manera similar, en el caso del estudio 5, cada sesión del taller siguió una estructura, compuestas por: inicio, desarrollo, cierre y registro de sesión, no obstante, no se mencionó la implicancia de esto para los resultados.

Para continuar, otro factor importante que destaca como impulsor de la creatividad dice relación con los materiales utilizados en las intervenciones. En el caso del estudio 2 se trabajó con materiales que fueran conocidos por los niños, lo que según los investigadores les ayudó a evitar episodios de ansiedad y a ser más aventureros. Por añadidura, siguiendo el estudio 6, se agrega que es ideal que los objetos o materiales usados no sean estereotipados, y se disponga de esta manera de materiales de distintas, formas, texturas, colores, lo cual resulta fundamental para favorecer la estimulación visual de niños con DI.

Otro punto importante dice relación con la preparación de los facilitadores, lo cual según Rodríguez (2007) destaca como un factor impulsor de la creatividad. La experticia en este caso juega un rol fundamental a la hora de brindar el apoyo necesario a los niños. En este caso, los facilitadores de los distintos estudios revisados eran en su mayoría profesores o expertos en el tipo de intervención. Además, que en algunos de las intervenciones se contó con ayuda extra de profesores de la escuela (estudio 1, 2, 3) o de estudiantes universitarios (estudio 4).

Por último, a modo de reflexión, los investigadores del estudio 3 añaden que al trabajar con esta población es necesario desarrollar actitudes como la paciencia, tiempo, repeticiones y disciplina para que los niños sigan las instrucciones y logren alcanzar el objetivo de la intervención. Estos investigadores también recomiendan asignar papeles adecuados a la personalidad de los niños, con el fin de facilitar su adaptación a este. Para ejemplificar esto último se da el ejemplo de Michael, un niño al que le encantaba barrer, así que le dieron el papel de guardián de la selva (estudio 3).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En el presente artículo se revisaron estudios recientes que abordan el desarrollo de la creatividad de niñas/os de 0 a 18 años con DI, con el propósito de conocer la investigación de

los últimos 10 años, sobre el tipo de intervenciones, el tipo de rol de las/os facilitadores y los factores obstaculizadores e impulsores que inciden en los resultados de las intervenciones que se proponen desarrollar la creatividad de niñas/os 0 a 18 con DI. De esta manera, se identificaron estrategias del área artística (4), juegos (2) y resolución de problemas (1). Por otro lado, se identificaron 2 categorías de rol del facilitador de las intervenciones. Por una parte, el facilitador *guía*, quien actuó como director de las sesiones, propicio una actitud activa de las/os niñas/os, y estuvo atento a los requerimientos de cada estudiante. En segundo lugar, el facilitador *mediador* quien propicio la cooperación y la participación directa de los niños, potenciando la autonomía y seguridad de estos. Por último, con respecto a los factores obstaculizadores y potenciadores de la creatividad destacó la falta de motivación y bajo nivel de concentración de los participantes, el uso de ciertos materiales, la estructura de las sesiones y la experiencia y preparación de las/os facilitadoras/es.

Entre las intervenciones que se identificaron, cuatro de estas pertenecen al área artística: drama creativo (estudio 2), drama musical (estudio 3), arte contemporáneo y escultura (estudio 5) y estimulación visual en el proceso de creación de un dibujo artístico (estudio 6), las cuales demostraron efectos positivos en el desarrollo y fomento de la creatividad de los niños, como en otras habilidades tales como motricidad, motivación y cooperación. Cabe mencionar que los beneficios de las prácticas artísticas en las personas con DI van más allá de la creatividad. Por ejemplo, en el estudio de Alonso (2018) se desarrolló un taller de escultura con 4 personas con DI, y los resultados mostraron que estas desarrollaron su coordinación motriz fina y la coordinación viso-manual, capacidad que posee un individuo para utilizar simultáneamente las manos y la vista con propósito de realizar una tarea o actividad (Alonso, 2018).

A su vez, los resultados positivos de las prácticas artísticas coinciden con lo demostrado por la OECD en su informe sobre competencias socioemocionales (2021), donde los estudiantes que declararon participar en actividades artísticas puntuaron sistemáticamente su creatividad como superior que los estudiantes que no lo hicieron, incluso después de tener en cuenta las diferencias en el estatus socioeconómico y el género. Los resultados también coinciden con los hallazgos de un estudio realizado en Argentina (Krumm y Lemos, 2012), en el que se evaluó la influencia de las actividades artísticas en la creatividad de niñas/os con desarrollo típico, entre 8 y 14 años. En este estudio se concluyó que los niños que realizaban actividades como danza, dibujos y teatro, tenían más potencial para generar ideas originales, innovadoras, con más elaboración, detalles y colorido que aquellos que no participan en estas actividades. Estos hallazgos también pueden homologarse con los resultados de un estudio de caso único de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) (Fernández, Moreno y Fragueiro, 2021), en este

estudio se llevaron a cabo distintas estrategias artísticas, tales como pintura, modelado, dibujo e historias sociales. Los resultados muestran que el niño fue capaz de transmitir sus emociones de manera creativa a través de las distintas estrategias aplicadas.

En otro aspecto, respecto a las intervenciones asociadas al juego, debido a su naturaleza, se trata de estrategias que brindan una amplia gama de posibilidades de intervención. Siguiendo los resultados del estudio 1, se demostró que el juego puede ser usado directamente como intervención. Asimismo, la intervención puede ser la creación de un juego digital (estudio 4). Esta última demostró ser una estrategia que potencia la mediación y la creatividad entre los participantes. Siguiendo un estudio similar (Acuña, Barragán y Triana, 2021), en que el objetivo era diseñar un videojuego como estrategia didáctica para potenciar la creatividad en niños de 5 a 13 años con desarrollo típico, se demostró que los niños al interactuar con el videojuego aprendieron a desempeñar tareas basadas en la competencia, a crear sus propias estrategias y a solucionar problemas para derribar al oponente. Además, la experiencia de ganar o perder les generó motivación, ya que debían centrar la atención en las reglas mínimas establecidas para coordinar sus acciones (Acuña, Barragán y Triana, 2021).

Adicionalmente, en relación con la creatividad y la alfabetización digital, los últimos avances en los estudios de herramientas digitales han demostrado que la creatividad se beneficia sustancialmente de las realidades virtuales, entre estos: juegos, simulaciones y realidades digitales interactivas. Debido a que los entornos digitales permiten el control fino de las claves contextuales presentes en el entorno, asimismo permite exponer a los individuos a entornos novedosos y motivadores, fomentar que se concentren exclusivamente en la tarea o problema y relacionar a los individuos de formas únicas y manipulables, lo que aumenta el potencial de obtener resultados colectivos creativos (Grigorenko, 2019). Esto pone de manifiesto los beneficios y el potencial del uso de herramientas digitales para desarrollar la creatividad en la infancia y, con ello, la necesidad de continuar investigando en esta materia y democratizar el uso de estas herramientas para todos los niños, independiente de su condición.

Cabe agregar que el juego también puede ser utilizado como una estrategia para favorecer la motivación y la participación de los niños en otras áreas. Por ejemplo, en un estudio realizado el año 2019 en Colombia (Albornoz, 2019), en que se entrevistó a padres, apoderados y niños sobre la importancia del juego en el desarrollo de la creatividad en el nivel inicial, los resultados mostraron que el 62% de las docentes de este nivel manifiestan que siempre emplean el juego infantil como medio para el desarrollo de la creatividad. Respecto a los apoderados, estos consideran en un 76% que el juego es necesario para desarrollar la creatividad de los niños.

La relación entre juego y creatividad ha sido estudiada por otros autores de la disciplina psicológica. Siguiendo a López (2010), el juego sienta las bases para el desarrollo cognitivo del niño, ya que construye conocimiento por sí mismo en base a la experiencia, convirtiéndose así en una herramienta de aprendizaje, capaz de mejorar aspectos como la creatividad y la atención. Asimismo, para Schlesinger et al. (2020) el juego aporta al desarrollo integral de los niños, ya que trae consigo beneficios a nivel socio emocional, ayudando a los niños con la socialización y la autorregulación, a nivel cognitivo, al apoyar las funciones ejecutivas, incluido el aprendizaje, y a nivel físico, por la actividad física que involucran ciertos juegos.

En cuanto a la estrategia de resolución de problemas, siguiendo los resultados del estudio 7, se demostró la eficacia de este método a la hora de potenciar la creatividad y la búsqueda de soluciones nuevas a distintos problemas en niños con DI. Cabe destacar que la aplicación de la resolución de problemas en personas con DI también se relaciona con otras áreas además de la creatividad. Por ejemplo, siguiendo los resultados de un estudio experimental realizado por Pérez y Cabezas (2007), en que se aplicó el entrenamiento de resolución de problemas a personas con DI de 17 a 36 años. En este se demostró que el grupo experimental mejoró de manera significativa en habilidades adaptativas relacionadas con el desenvolvimiento en el entorno comunitario y del hogar. Además, el grupo experimental mejoró de manera muy significativa, con respecto al grupo control, en su capacidad para generar mayor número de alternativas de solución ante situaciones problema referidas al ámbito de ocio y tiempo libre, al uso de medios de transporte, autonomía en el hogar, entorno cercano y relaciones interpersonales (Pérez y Cabezas, 2007).

Cabe señalar que actualmente la resolución de problemas representa un método potencial para el desarrollo de la creatividad, y es principalmente aplicado en el medio educativo. Esto debido a que la escuela representa el lugar idóneo para iniciar a los estudiantes en el proceso creativo y para la adquisición de estrategias y herramientas que les permitan resolver problemas basados en la creatividad (Valero, 2019). Es más, debido a que las habilidades de resolución de problemas son transversales e intervienen en varios ámbitos específicos, como la lectura, las matemáticas y las ciencias, la evaluación de las capacidades de resolución de problemas se ha convertido en un objetivo importante del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de su Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) (Csapó & Funke, 2017).

Respecto al segundo objetivo específico, como ya se mencionó, se pudieron encontrar dos categorías de rol de los facilitadores: *guía* y *mediador*. Cabe agregar que los facilitadores

de las sesiones eran expertos en las estrategias que llevaron a cabo y tenían conocimientos sobre DI, si bien esto puede parecer obvio para la práctica, en otros estudios donde se han aplicado estrategias creativas en contextos escolares, ha quedado en evidencia la falta de preparación de los facilitadores. Por ejemplo, en el estudio de Medina et al. (2017) donde el objetivo era planificar una estrategia didáctica para desarrollar la creatividad en niños, a partir de las observaciones previas de clases y las entrevistas realizadas al profesorado, se constataron deficiencias teóricas y didácticas en los docentes con respecto a la realización de actividades para estimular la creatividad en los niños. Asimismo, quedó en evidencia que, en general, los facilitadores no aplicaban estrategias problematizadoras, lúdicas o dinámicas para fomentar la motivación, el interés por conocer, explorar e indagar, algo propio de los niños a esa edad.

En relación con los factores obstaculizadores que pueden incidir en las intervenciones para fomentar la creatividad de las/os niñas/os con DI, se logró identificar, por ejemplo, la falta de motivación, el aburrimiento, y la baja concentración de las/os niños, incluso dificultad para seguir algunas instrucciones. Lo anterior coincide con lo que plantean Prato, Hernández, Fuentes y Gamboa (2018), según estos autores los niños con síndrome de Down, a nivel cognitivo presentan atención dispersa, inestable y fatigable, con dificultades en la memoria para recuperar y almacenar información. Este tipo de problemática también se pudo observar en el estudio de Coronel (2011) que tuvo como objetivo identificar dificultades emocionales y de comportamiento en niños estudiantes de 6 a 11 años con DI en Argentina. Entre los hallazgos se encontró que los niños con DI moderada presentaban problemas de atención, lo cual les impedía concentrarse adecuadamente en la tarea que realizaban, tanto en la escuela como fuera de esta.

Por otra parte, según la OECD un obstaculizador para fomentar la creatividad en los niños, es la idea común según la cual la creatividad florecería exclusivamente a través de las artes, lo cual puede ser un obstáculo para el desarrollo de programas efectivos en este campo (Vincent -Lancrin et al., 2019). En este sentido, una práctica habitual es introducir contenidos y tareas relacionados con las artes para hacer más "creativas" las actividades de otras asignaturas, como ciencias o matemáticas. No obstante, si bien esta práctica puede contribuir a la participación de los alumnos y a la creatividad artística, no fomenta intencionadamente la creatividad específica de la materia principal que se enseña. En paralelo, otro error es pensar que el pensamiento crítico, el cual también se asocia con la creatividad, sería exclusivo de disciplinas que hacen hincapié en la lógica, como filosofía, matemáticas o las ciencias. Una consecuencia de esta práctica es que los docentes pueden no aprovechar adecuadamente el

potencial de las asignaturas no científicas (como artes o música) para desarrollar el pensamiento crítico (Vincent -Lancrin, S. et al., 2019).

Considerando lo antedicho, resulta esencial resaltar los factores identificados como impulsores para el desarrollo creativo de niñas/os con DI. Por ejemplo, se ha mostrado que realizar rituales de inicio y finalización en cada sesión de la intervención, trabajar con materiales u objetos conocidos y amigables para regular el nivel de ansiedad en los participantes, así como contar con facilitadores expertos en la materia que puedan brindar a los participantes el apoyo necesario, son prácticas exitosas en este campo.

Por último, el análisis de los resultados nos lleva a concluir que la DI no significa un obstáculo para desarrollar la creatividad en la infancia. Asimismo, se puede concluir que la creatividad en un proceso que depende de diversos factores para su desarrollo, tanto personales como ambientales, y no dependerá solo de las aptitudes del infante, ya que se trata de un proceso que se da en la interacción con otros, ya sean personas u objetos materiales, culturales. En este sentido, a la hora de potenciar la creatividad en esta población, la intervención no se limita a estudiar al niño e intervenir en él, sino que se plantea la necesidad de evaluar e intervenir sobre el ambiente en el que se desenvuelve, en este sentido cobra especial importancia los llamados apoyos individualizados. Así, se debe considerar que el desarrollo de esta capacidad dependerá del clima o contexto en que se desarrollara, el rol de el/la facilitador/a de la intervención, de los materiales u objetos que se pueden usar para mediar este proceso y de los factores obstaculizadores e impulsores que se presentan en la intervención.

Para concluir, cabe recordar que la creatividad es una habilidad que se puede aplicar de manera transversal y está presente en distintos ámbitos de nuestra vida, por ello asociarla exclusivamente con las artes o el juego es un error. En este sentido, los resultados de esta investigación demuestran que la bibliografía disponible que aborda la creatividad en niñas/os con DI es reducida y se limita principalmente al campo artístico y a los juegos. En este sentido, sería relevante indagar en otros campos o materias escolares donde se pudieran aplicar estrategias para fomentar la creatividad de los estudiantes con DI. Lo cual podría significar un avance importante para democratizar y fomentar la creatividad en la población infantil, considerando que todos los niños/os pueden verse beneficiados al potenciar esta habilidad, esto independiente de sus diferencias.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, estas tienen relación con el diseño metodológico de este. En el caso de los estudios de tipo cuantitativo, fue imposible elaborar una comparación de estas características, debido a que en cada estudio se utilizaron pruebas e

indicadores diferentes. Asimismo, otra limitación tiene que ver con la escasez de estudios, debido a la poca bibliografía disponible sobre el tema.

Finalmente, los resultados de esta investigación abren nuevas interrogantes y proyecciones acerca del estudio de la creatividad en población con DI. En cuanto a la investigación, resulta fundamental abrir el campo de intervenciones creativas, más allá del arte y los juegos de mesa, e indagar acerca de otros tipos de intervenciones que involucren por ejemplo aplicaciones digitales, de realidad virtual, y la aplicación de la metodología de resolución de problemas en las asignaturas de matemáticas o ciencias. Otra proyección tiene relación con el impacto que pueden tener estos resultados para poblaciones con otro tipo de discapacidad o trastornos del neurodesarrollo. Y que sirva de ejemplo para elaborar estudios que aborden de manera específica el desarrollo de la creatividad en estas poblaciones, y de esta forma aportar a la democratización del estudio de la creatividad y generar intervenciones que tomen en cuenta las diferencias de cada niña/o.

## BIBLIOGRAFÍA

Las referencias marcadas con \* son los artículos incluidos en el análisis de la revisión de literatura.

Acuña, M., Barragán, J, & Triana, D. (2021). Crea tu estrategia, videojuego para potenciar la creatividad en niños en edad inicial. *Zona de desarrollo próximo*. 32, 31-40.

Albornoz, E. (2019). El juego y el desarrollo de la creatividad de los niños/as del nivel inicial de la escuela Benjamín Carrión. *Conrado*, 15(66), 209-213.

Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Artseduca*, (19), 224-245.

Alonso, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. *ARTSEDUCA*. (15), 70-95. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2233>

\*Alves, A. y Hostins, R. (2019). Development of imagination and creativity through the game design by children in inclusive school. *Revista brasileña de educación especial*. 25(1), 17-36.

Artola, T., Ancillo, A., Mosteiro, P., y Barraca, J., (2004). PIC-N Prueba de Imaginación Creativa para Niños. *Editorial TEA Ediciones*.

Artola, T., Barraca, J., Martín-Azañedo, C., Mosteiro, P., Ancillo, P., y Poveda, B. (2008). PIC-J Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. *Editorial TEA Ediciones*.

Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I., Poveda, B., & Sánchez, N. (2012). Prueba de imaginación creativa para adultos. *Madrid: TEA Ediciones*.

Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del Desarrollo (2010). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima edición. Madrid: Alianza.

- \*Batubara, J. y Maniam, S. (2019). Enhancing Creativity through Musical Drama for Children with Special Needs (Down Syndrome) in Education of Disabled Children. *Musical Education 0*(2), 166-177.
- Beghetto, R., & Kaufman, J. (2014). Classroom contexts for creativity, *High Ability Studies*, 25:1, 53-69, DOI: 10.1080/13598139.2014.905247
- Campos, G. & Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad* (27) 167-183.
- Convención sobre los derechos del niño (CDN) (2013). Observación general N.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Ginebra: Organización de Naciones Unidas.
- Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, C., Alonso, M., Tejerina, R. y Limaña, M. (2003). CREA: Inteligencia Creativa. Madrid: TEA Ediciones.
- Coronel, P. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 14(2), 351-362.
- \*Cortez, G. y López, G. (2017). Evaluación formativa del programa espiral creativo, aplicado a adolescentes con discapacidad intelectual. *Conference: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1-14.
- Csapó, B. & J. Funke (eds.). (2017). The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning, OECD Publishing, Paris, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273955-en>
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Buenos Aires: Paidós

De Caroli, M, E. y Sagone, E. (2014) Pensamiento divergente en niños con síndrome de Down. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 141, 875-880.

Díaz, V., Justel, N. (2019). Creatividad. *Una revisión descriptiva sobre nuestra capacidad de invención e innovación. CES Psicología*, 12(3), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.3>

Elisondo, R. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. *Creatividad y Sociedad*, 27, 145-166

Elisondo, R. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D.Y. Rigo (Coord.), *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto de aprendizaje*, 21-27. Alicante: Colección Mundo Digital. [https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13\\_cmd](https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd)

\*Eshrati Fard, A., Bahador, A., Nazemi Moghadam, M., Rajabi, H. y Noor Moradi, A. (2014). The Possible Impact of Problem-solving Method of Instruction on Exceptional Students' Creativity. *Journal of Education and Training Studies*. 2(3), 60-68.

Fernández, Y., Moreno, M. V. y Fragueiro, M. S. (2021). El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones. *EA, Escuela Abierta*. 24, pp. 3-24. DOI: [10.29257/EA24.2021.01](https://doi.org/10.29257/EA24.2021.01)

Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22.

Fuentes, C. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio personal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-14.

\*Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M. y Durić-Zdravkovi, A. (2015). Examples from Visual Surroundings as an Incentive for Children with Mild Intellectual Disability to Express their Creativity in the Art Domain *Croatian Journal of Education* 17(3), 41-64.

- Grigorenko, E. (2019): Creativity in Digital Reality / Creatividad en la realidad digital. *Estudios de Psicología*, pp.10-23. DOI: [10.1080/02109395.2019.1660122](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1660122)
- Guilford, J. P. (1962). Factors that aid and hinder creativity. *Teachers College Record*, 63(5), 380-392.
- Grey, S., & Morris, P. (2022). Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity, *Globalisation, Societies and Education*, 1-16. DOI: [10.1080/14767724.2022.2100981](https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2100981)
- Humbert, R (2002) Arte y Creatividad de las personas con discapacidad intelectual, Inclusion Europe, Alemania.
- Jenaro-Rio, C., Castaño-Calle, R. y García-Pérez, A. (2019). La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria. *Arte, individuo y Sociedad*. 31(4), 735-752.
- Jones, D. (2021). Banal creativity: Using foucauldian discourse analysis to reveal mechanisms that exclude racialized, gendered, and disabled creators [Doctoral dissertation, ProQuest, Fielding Graduate University]. <https://www.proquest.com/docview/2570463051/D42E2FC0A5A74773PQ/1>.
- Jones, D. (2022). Reclaiming disabled creativity: How cultural models make legible the creativity of people with disabilities. *Culture & Psychology*, 0(0), 1–15.
- \*Jubhari, R. R., Bandaso, T. D., Hidayah, N., Zabila, Z., Gizly, M. A. y Amal, A. J. (2022). Disability Play Therapy: Implementation of Traditional Japanese Game to Improve Creativity and Education in Public Special Needs Inclusive School (SLB) 1 Makassar. *Proceedings of the Interdisciplinary Conference of Psychology, Health, and Social Science (ICPHS 2021)*. 631(0),31-36.
- Klimenko, O. (2008). Creativity as a Challenge to Education in the XXI Century. *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.

- Krumm, G. L., & Lemos, V. N. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos.
- Lanza Escobedo, D. (2012). Estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad en educación primaria. In *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Universidad de Cantabria.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Medina, N., Tejada,., Velázquez, M., Alhuay-Quispe, J. y Aguirre, F. (2017). La creatividad en los niños de preescolar, un reto de la educación contemporánea. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.15(2), 153-181.
- Monteza, D. (2022). Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4 (1), 120-134.
- Moromizato, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 311-321.
- Motos, T. & Picó, J. (2006). Creatividad en arte dramático. En De la Torre, S. Y Violant, V. (coord.) (2006). *Comprender y Evaluar la creatividad* 1(0), 389-400.
- Niemiec, R. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 13-25.
- Navarro, J. (2009). Mejora de la creatividad en el aula de primaria. (tesis doctoral). universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/3049>

OCDE (2021), Evaluación de la OCDE de competencias socioemocionales: Informe técnico, publicación de la OCDE, París, <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>.

OECD (2022). Thinking outside the box. The PISA 2022 Creative Thinking Assessment.

Organización de las Naciones Unidas (2006): Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York: ONU (en línea). Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Vincent -Lancrin, S. González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., Vidal, Q. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: what it means in school, educational research, and innovation, OECD publishing, Paris.

Perdomo-González, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *VARONA*, 52(0), pp. 29-34

Pérez, L., & Cabezas, D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 19 (4), 578-584.

Prato, J., Hernández, V., Fuentes, M. & Gamboa, A. (2018) Análisis de las técnicas de enseñanza-aprendizaje para la elaboración de un protocolo terapéutico en infantes escolarizados con Síndrome de Down. *Perspectivas*, 3(1). 85-101

Rodríguez, M. (2007). Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo. México: Editorial Trillas, S.A.

Romero, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Pulso: revista de educación*. (33), 87-107.

- Romo, M. (1986). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford, *Estudios de Psicología*, 7 (27-28), 175-192, DOI: 10.1080/02109395.1986.10821474
- Rother, E. (2007). Revisión Sistemática X Revisión Narrativa. *En Acta Paulista de Enfermagem*. 20 (2), 6-7.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2003). *Creatividad y desarrollo*. Oxford University Press, Estados Unidos.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E., & Jarquín, N. H. (2018). La participación infantil: La llave para la construcción de ambientes creativos en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 7(2), 77-91.
- Servicio Nacional de Discapacidad. (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Disponible en: <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2017/02/Libro-Resultados-II-Estudio-Nacional-de-la-Discapacidad.pdf>
- Schlesinger, M., Hassinger-Das, B., Zosh, J., Sawyer, J., Evans, N & Hirsh-Pasek, K. (2020). Cognitive Behavioral Science behind the Value of Play: Leveraging Everyday Experiences to Promote Play, Learning, and Positive Interactions. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 19(2), 202-216, DOI:10.1080/15289168.2020.1755084
- Soto, R. & López, M. (2022). La participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo: propuestas conceptuales y metodológicas. *Foro de Educación*, 20(1), pp. 173-196. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.91>
- Torrance, E.P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). Norms Technical Manual. Princeton, NJ: Personal Press Inc
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.

UNICEF. (2021). Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. Disponible en: Seen-Counted-Included-Children-with-disabilities-Report\_Advance-copy\_24Nov21.pdf

Valero, J. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (13), 150-171.

\*Wu, J., Chen, K., Ma, Y. y Vomočilová, J. (2019). Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques. *Children and Youth Services Review*. 109, 1-7.