



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Berdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XII Número: 3 Artículo no.: 59 Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2025

TÍTULO: Creatividad en la adolescencia: diferencias por sexo y contexto escolar.

AUTORES:

1. Dra. Gabriela Ordaz Villegas.
2. Dr. Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.
3. Dra. Ana Leticia Becerra Gálvez.
4. Dr. Alan Alexis Mercado Ruiz.

RESUMEN: El objetivo del trabajo fue identificar las diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de dos contextos escolares --autónomo e independiente-- respecto a las cinco áreas de creatividad: originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre. A través de un estudio comparativo participaron 1,383 adolescentes, 49.6% hombres y 50.4% mujeres, entre 11 y 19 años, con una media de 14.34 (DE = 1.83). El instrumento utilizado fue Torrance Tests of Creative Thinking. A través de MANOVA con diseño factorial 2x2, se identificaron diferencias entre contextos escolares respecto a la originalidad. Los resultados sugieren que los cambios en los roles de género y que el contexto escolar tiene un papel preponderante en el fomento de la creatividad.

PALABRAS CLAVES: creatividad, adolescencia, entorno educativo, brecha de género.

TITLE: Creativity in adolescence: differences by sex and school context.

AUTHORS:

1. PhD. Gabriela Ordaz Villegas.
2. PhD. Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.

3. PhD. Ana Leticia Becerra Gálvez.

4. PhD. Alan Alexis Mercado Ruiz.

ABSTRACT: The aims of the work were to find out the differences between adolescent men and women from two school contexts - autonomous and independent - regarding the five areas of creativity: originality, fluency, elaboration, abstraction of titles and resistance to closure. Through a quantitative-comparative study, 1,383 adolescents participated, 49.6% men and 50.4% women, between 11 and 19 years old, with a mean of 14.34 (SD = 1.83). The instrument used was Torrance Tests of Creative Thinking. Through MANOVA with a 2x2 factorial design, not enough evidence was found to affirm that there is an interaction effect between sex and context. Differences were identified between school contexts regarding originality. The result suggests changes in gender roles and the current challenges faced by the educational system. The school context is considered to have a preponderant role in promoting creativity.

KEY WORDS: creativity, adolescence, educational environment, gender gap.

INTRODUCCIÓN.

La creatividad es un elemento básico para el crecimiento y el éxito de la sociedad y del individuo (Delany et al., 2019; González y Molero, 2023; Hora et al., 2021; Said-Metwaly et al., 2021; Taylor et al., 2024). En el ámbito social, la creatividad se considera prioritaria para encontrar nuevas ideas y soluciones a los problemas que se plantean en un contexto de cambios acelerados (González y Molero, 2023; Said-Metwaly et al., 2021) y cada vez más complejo (Kim, 2019; Said-Metwaly et al., 2021) a través de descubrimientos científicos, creaciones artísticas, hasta nuevos productos o servicios (González y Molero, 2023).

En el ámbito individual implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo (Gong, 2020; Perchtold et al., 2023). En el contexto escolar, la creatividad permite consolidar los conocimientos adquiridos, y existe una relación positiva entre creatividad y rendimiento académico

(González y Molero, 2023; Said-Metwaly et al., 2021). En el área emocional, la creatividad también tiene su impacto, puede generar sentimiento de autorrealización (Hora et al., 2021).

De acuerdo con Torrance et al. (2008), la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, a las deficiencias, grietas o lagunas en el conocimiento y los lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a probar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de saber comunicar los resultados. Diversos autores señalan, que todas las personas poseen potencial creativo (González y Molero, 2023; Kim, 2019; Torrance, 2000); sin embargo, el desempeño creativo no se distribuye de manera uniforme (Bart et al., 2015). Estas diferencias están dadas por factores intrínsecos y extrínsecos. Respecto a las explicaciones por factores intrínsecos se encuentra, entre las más relevante, aquella relacionada con el sexo de la persona, motivo por el cual se torna de relevancia el estudio de esta variable en temas de pensamiento creativo (Bart et al., 2015; Kim, 2019).

Las diferencias de la creatividad entre hombres y mujeres se empezaron a estudiar desde la década de los 60's (Kemmelmeyer y Walton, 2016); no obstante, los resultados no han permitido llegar a conclusiones claras (Kemmelmeyer y Walton, 2016; Perchtold et al., 2023). Los hallazgos encontrados se han dividido en: a) estudios sin diferencias entre hombres y mujeres (Aguilar et al., 2013; Perchtold et al., 2023; Taylor, 2024); b) diferencias a favor de hombres (Hong et al., 2013; Said-Metwaly et al., 2021); c) diferencias a favor de mujeres (Bart et al., 2015; Krumm et al., 2015); y, d) aquellos con diferencias en subprocesos que componen la creatividad (Abdulla et al., 2025; Hong et al., 2013; Krumm et al., 2015).

Respecto al último grupo de estudios, se considera que la creatividad puede variar entre hombres y mujeres según el componente que se evalúe, los cuales son: originalidad, fluidez, elaboración, resistencia al cierre y abstracción de títulos (Torrance et al., 2008). Se encontró que los hombres se desempeñaban mejor en la originalidad, capacidad de generar ideas poco comunes o únicas (Torrance et al., 2008), característica principal de la creatividad (Abdulla et al., 2025); es importante señalar, que se encontró que las mujeres

podían superar en originalidad a los hombres, pero sólo en ausencia de situaciones estresantes (Kimmelmeier y Walton, 2016).

Por otro lado, se encontró que las mujeres presentaban mayor desempeño en fluidez (Abdulla et al., 2025; Hong et al., 2013; Krumm et al., 2015), capacidad de generar variedad de ideas relacionadas con una tarea; elaboración (Abdulla et al., 2025; Bart et al., 2015; Hong et al., 2013); capacidad de generar los detalles de una idea; abstracción de títulos (Abdulla et al., 2025; Bart et al., 2015), habilidad para producir títulos adecuados que involucra pensamiento sintético; y resistencia al cierre (Abdulla et al., 2025; Bart et al., 2015), capacidad para considerar la información disponible antes de realizar conclusiones prematuras.

Las explicaciones basadas en factores extrínsecos como son los patrones socializadores, señalan que las personas creativas muestran independencia de espíritu, rebeldía (Kimmelmeier y Walton, 2016), que pueden salirse de lo cotidiano y romper con lo convencional (Moustafa y Hemdan, 2013; Kimmelmeier y Walton, 2016), desafiar sus propias ideas, así como a su ambiente escolar y familiar (Hora et al., 2021; Sternberg, 2018; White et al., 2013), dichas características generalmente son atribuidas a los hombres (Hora et al., 2021). En cambio, la elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre tienen relación con las características femeninas intrínsecas aprobadas por el contexto, como son la amabilidad, la comprensión, la sensibilidad, la identificación de problemas y el desarrollo de soluciones (Hora et al., 2021).

Es así, como en algunos contextos se puede exacerbar la presión hacia la conformidad, y la necesidad de aceptación, lo que implícitamente impulsaría a las personas a proporcionar respuestas apropiadas o bien esperadas con el objetivo de cumplir con las normas o expectativas sociales, en lugar de proporcionar respuestas únicas o inusuales (Torrance, 1967 en Said-Metwaly et al., 2021). En investigaciones más recientes, se encontraron resultados semejantes, Hora et al. (2021), González y Molero (2023) y Taylor et al. (2024) señalaron que las demandas de roles y la susceptibilidad a una evaluación potencialmente negativa del contexto, por ejemplo, el escolar, pueden limitar la creatividad.

De la misma manera, existen contextos escolares que generan condiciones necesarias para desarrollar la creatividad (Hora et al., 2021). Mcvey (2004) encontró que las adolescentes de las escuelas secundarias exclusivas para mujeres tenían puntuaciones significativamente más altas de creatividad en comparación con mujeres que pertenecían a escuelas secundarias mixtas; lo que indica, que el desempeño creativo está relacionado con el ambiente y las condiciones que rodean a las instituciones educativas (Kim, 2019; Krumm et al., 2015; Mcvey, 2004; Moustafa y Hemdan, 2013).

Al considerar que la creatividad es un elemento básico para el crecimiento, bienestar y el éxito del individuo y la sociedad (Delany et al., 2019; Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2017), que a nivel mundial se observa una necesidad de evaluar la creatividad; por ejemplo, a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Said-Metwaly et al., 2021), que la creatividad no es estática (Kim, 2019; Torrance, 1983), que en el periodo de la adolescencia puede verse mermado el desempeño creativo debido a la necesidad de identidad y pertenencia al grupo (González y Molero, 2023; Said-Metwaly et al., 2021), que las diferencias pueden estar mediadas el contexto cercano, como es el escolar (Kim, 2019; Krumm et al., 2015; Mcvey, 2004; Moustafa y Hemdan, 2013); además, que los puntajes pueden ser diferentes de acuerdo con el sexo (Kemmelmeyer y Walton, 2016; Kim, 2019; Krumm et al., 2015). El objetivo del presente trabajo fue identificar las diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de dos contextos escolares respecto a las cinco áreas que componen la creatividad, las cuales son originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos, y resistencia al cierre.

DESARROLLO.

Características del estudio.

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo de tipo comparativo. Piovani y Krawczyk (2017) refieren que en los estudios comparativos se contrastan objetos complejos de forma sistemática y deliberada, como las instituciones y los sistemas educativos.

Características del contexto.

La muestra fue tomada de dos contextos escolares públicos: oficial y autónomo. El contexto escolar oficial se consideró como aquel que se regía por los planes y programas de estudios desarrollados por la SEP en México. Entre sus principales características se encontraba: 1) el Sistema Educativo Nacional estaba integrado por tres niveles obligatorios: educación preescolar, educación básica (primaria y secundaria) y, a partir de 2012, educación media superior (Valle, 2018); 2) la educación era ofrecida por el Estado mexicano para todos los menores; 3) la población en el contexto oficial era homogénea de acuerdo con su lugar de residencia, se prioriza para la inscripción la cercanía de vivienda a la escuela; 4) los alumnos realizaron examen de colocación para el ingreso a secundaria y bachillerato; 5) las escuelas de educación obligatoria se rigen bajo el currículo diseñado por la SEP (2017).

En el momento de la recolección de los datos se encontraba vigente el modelo educativo publicado en el año 2017; dicho modelo consideraba que no era suficiente adquirir y memorizar información, se requería de acceder y profundizar en aquello que se necesitara a lo largo de la vida y crear nuevos conocimientos, a través de impartir una educación de calidad con libertad y creatividad. Se observa que en este documento rector se toma en consideración a la creatividad; no obstante, se entiende sólo como medio de la expresión de las artes. En el modelo educativo también se encuentra información sobre la importancia de la igualdad de género para que alumnos y alumnas desarrollen su máximo potencial; asimismo, se sugiere la promoción y facilitación del acceso de las jóvenes a la educación media superior, debido a que más de una tercera parte de las mexicanas entre 15 y 29 años no estudia ni trabaja (SEP, 2017).

En relación con el contexto escolar autónomo se alude a escuelas descentralizadas del Estado y no regidas por el modelo educativo publicado en el año 2017. Algunas acotaciones sobre las características de la escuela son: 1) para el caso de secundaria, la población se conforma principalmente por hijos de trabajadores de la institución; 2) el criterio de ingreso a la secundaria es tener alto promedio en la primaria; 3) los alumnos que entran en secundaria tienen pase directo a bachillerato de la UNAM; 4) la mayoría de

los alumnos de bachillerato ingresan por examen general de conocimientos; 5) los alumnos que ingresan, ya sea en la secundaria o bachillerato, tienen pase automático a la educación universitaria; 6) la población es heterogénea con respecto a su lugar de residencia, dado que los alumnos provienen de los diferentes puntos del área metropolitana, de las diversas alcaldías de la Ciudad de México y municipios del Estado de México y en menor medida de otros estados del país; 7) la institución instrumenta un currículo independiente al diseñado por la SEP.

Dentro del plan de estudios aprobada por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria en 2018, se hacía referencia a que la UNAM es un espacio que distingue a su comunidad por su capacidad crítica, analítica, creativa e innovadora. Específicamente para el bachillerato, se señaló una renovación al currículo, de uno centrado en la adquisición de conocimientos, a uno basado en el desarrollo de habilidades; entre dichas habilidades se encontraba la creatividad e innovación como procesos para fortalecer la experiencia interdisciplinaria de los estudiantes. Respecto a la equidad de género se señalaba la promoción de igualdad de trato entre hombres y mujeres, de manera que se garantice una enseñanza y aprendizaje de idéntico provecho para ambos sexos, se propone la instrumentación de programas de intervención para alumnos y docentes (Valle, 2018).

Participantes.

La muestra fue no probabilística, y consistió en 1,383 estudiantes adolescentes de diversas escuelas públicas de nivel secundaria y bachillerato ubicadas en la Ciudad de México. Su edad osciló entre los 11 a 19 años, con un promedio de 14.34 años ($DE = 1.83$), el 49.6% fueron hombres y el 50.4% fueron mujeres. En la Tabla 1 se especifican las escuelas de los alumnos de acuerdo con el sexo.

Tabla 1. Contextos escolares de los estudiantes por sexo.

Contexto escolar		Hombres	Mujeres	Total
Oficial				
	Total	356	351	707
	Edad $M (DE)$	13.81 (1.60)	13.68 (1.55)	13.74 (1.58)
Autónomo				

		8		
	Total	330	346	676
	Edad <i>M (DE)</i>	14.85 (1.90)	15.09 (1.81)	14.97 (1.86)
Total				
	Total	686	7697	1383
	Edad <i>M (DE)</i>	14.31 (1.83)	14.38 (1.83)	14.34 (1.83)

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento.

Para evaluar la creatividad, se utilizó el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT por sus siglas en inglés) en su versión Figurativa forma A (Torrance et al., 2008). El test considera el nivel de creatividad de acuerdo con los puntajes en los siguientes indicadores: 1) fluidez, la capacidad de generar muchas ideas; 2) originalidad, habilidad de concebir ideas nuevas, innovadoras o poco comunes; 3) elaboración, examina la destreza de profundizar y complejizar las ideas por medio de detalles; 4) abstracción de títulos, habilidad para producir títulos adecuados que involucra pensamiento sintético, y 5) resistencia al cierre prematuro, que mide la capacidad para considerar la información disponible antes de realizar conclusiones prematuras. Consta de tres subpruebas: construcción de dibujos, terminado de dibujos, y líneas.

De acuerdo con el manual de Normas Técnicas de TTCT-Figurativa (Torrance et al., 2008),⁰³ su coeficiente de confiabilidad para el índice de creatividad es de .985, la confiabilidad para cada uno de los factores es fluidez .999, elaboración .957, resistencia al cierre prematuro .966, originalidad .974 y por último, abstracción de títulos tuvo una confiabilidad de .967. En estudios con adolescentes mexicanos se encontró una confiabilidad de 0.985 (Ordaz y Acle, 2012). Con la muestra del presente estudio, se obtuvo una consistencia interna total de .77.

Procedimiento.

Se solicitó el consentimiento informado tanto de las autoridades del plantel y padres de familia, así como el asentimiento de maestros de grupos y de los participantes. En ese sentido, la aplicación fue grupal, se proporcionó a los participantes una breve explicación sobre el propósito, y a continuación, se siguieron las indicaciones dadas por el Manual de Direcciones (Torrance et al., 2008), y posteriormente, se les entregó

el cuadernillo TTCT-Figural. En todo momento se siguieron las normas de aplicación de la prueba, ofreciendo instrucciones precisas y considerando, como señala el autor, los tiempos de aplicación para cada subprueba; esto es, 10 minutos para cada actividad un total de 30 minutos. El clima psicológico, antes y durante la administración de la prueba se trató de que fuera confortable y estimulante. Al final, se agradeció tanto al grupo como al profesor. La participación fue voluntaria, anónima y se garantizó que la información sería confidencial.

Análisis de datos.

Se capturaron y analizaron estadísticamente los datos arrojados con el programa SPSS 21. Se realizaron análisis descriptivos, así como análisis multivariante de la varianza (MANOVA) con diseño factorial 2 x 2. De acuerdo con Hair et al. (1999), el MANOVA se utiliza para valorar las diferencias entre grupos con base en múltiples variables dependientes métricas de forma simultánea; además, este análisis controla la inflación del error experimental Tipo I y es adecuado cuando existe correlación entre las variables dependientes; asimismo, su vertiente factorial considera diversas variables independientes no métricas para dividir a los participantes y formar grupos o bloques, para posteriormente examinar los efectos de éstas sobre el conjunto de variables dependientes. En el caso del presente estudio, los grupos fueron seleccionados con base en el sexo y contexto escolar de los participantes, con dos niveles cada uno: hombres y mujeres para el sexo, y enseñanza oficial y autónoma para el contexto escolar. Por su parte, las variables dependientes fueron: creatividad global, originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos, y resistencia al cierre.

Resultados.

La Tabla 2 presenta estadísticos descriptivos de las puntuaciones de hombres y mujeres en las distintas dimensiones valoradas por la prueba y en cada uno de los contextos escolares. Como se puede observar, los puntajes medios de ambos sexos son similares, pero las divergencias más notables se encuentran al comparar los valores entre el contexto escolar autónomo y oficial.

Tabla 2. Puntajes medios de los indicadores de creatividad en hombres y mujeres de acuerdo con el contexto escolar.

	Autónomo		Oficial		Total	
	H	M	H	M	H	M
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>
General	55.24 (19.37)	57.79 (19.37)	49.31 (19.88)	50.46 (18.92)	52.17 (19.85)	54.10 (19.48)
Fluidez	16.65 (7.04)	16.92 (6.90)	16.87 (7.96)	16.78 (7.45)	16.77 (7.53)	16.85 (7.18)
Originalidad	14.29 (6.39)	14.45 (6.34)	9.42 (5.47)	8.80 (5.10)	11.77 (6.41)	11.61 (6.40)
Elaboración	7.49 (2.74)	8.10 (2.64)	7.39 (2.94)	7.75 (2.94)	7.44 (2.85)	7.92 (2.80)
Abstracción de títulos	8.59 (5.69)	9.84 (5.84)	7.41 (6.02)	8.56 (6.35)	7.98 (5.89)	9.19 (6.14)
Resistencia al cierre	8.22 (4.32)	8.48 (4.29)	8.23 (4.94)	8.57 (4.91)	8.22 (4.65)	8.53 (4.60)

Notas: H= Hombres; M= Mujeres; M= Media; DE= Desviación Estándar.

Fuente: elaboración propia.

Para probar si estas diferencias eran estadísticamente significativas, se procedió a realizar un análisis MANOVA de dos vías para determinar si el conjunto de variables de la creatividad (creatividad global, fluidez, originalidad, elaboración, resistencia al cierre y abstracción de títulos) diferían entre los grupos establecidos por el sexo y el contexto escolar. De acuerdo con los datos obtenidos, no se encontró evidencia suficiente para afirmar que existe un efecto de interacción ($\lambda_{Wilks} = .998$, $F(5,1374) = .575$, $p = .720$, $\eta^2 = .002$). En los datos de la muestra, el impacto del sexo sobre el conjunto de las variables de creatividad fue independiente del contexto escolar; es decir, las diferencias entre hombres y mujeres son aproximadamente iguales entre los programas del contexto escolar autónomo y oficial para la combinación de la creatividad y sus dimensiones.

Se encontraron efectos principales del sexo ($\lambda Wilks = .984$, $F(5,1374) = 4.55$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$) y el contexto escolar ($\lambda Wilks = .686$, $F(5,1374) = 125.63$, $p < .001$, $\eta^2 = .314$) para el conjunto de las variables de creatividad, aunque el tamaño del efecto fue insignificante para el primero de ellos. El sexo explicó el 1.6% de la variabilidad observada en el conjunto de las variables evaluadas, mientras que para el contexto escolar fue de 31.4%. En este sentido, el contexto escolar fue el único aspecto relevante en la explicación de la creatividad y sus dimensiones. De manera específica, los efectos inter-sujetos respecto a los estudiantes divididos por sexo mostraron diferencias significativas en elaboración y abstracción de títulos, aunque su impacto es ínfimo e insuficiente para considerarlo relevante (Tabla 3).

Tabla 3. Diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Dimensión de la creatividad	Valor estadístico	Tamaño del efecto	Hombres	Mujeres
Elaboración	$F(1,1381) = 10.27$, $p = .001$	$\eta^2 = .007$	$M = 7.44$ $DE = 2.85$	$M = 7.92$; $DE = 2.80$
Abstracción de títulos	$F(1,1381) = 13.84$, $p < .001$	$\eta^2 = .010$	$M = 7.98$ $DE = 5.89$	$M = 9.19$ $DE = 6.14$

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede observar, que las mujeres obtuvieron niveles de creatividad significativamente superiores a los hombres en las dimensiones de elaboración y abstracción de títulos; sin embargo, los tamaños del efecto son tan bajos, que no es posible plantear que el sexo causa efecto en tales aspectos de la creatividad. En el resto de las variables evaluadas no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Para una mejor visualización de las diferencias significativas obtenidas, en la Figura 1 se incluye una gráfica comparativa, en la cual se pueden observar niveles ligeramente superiores en las mujeres.

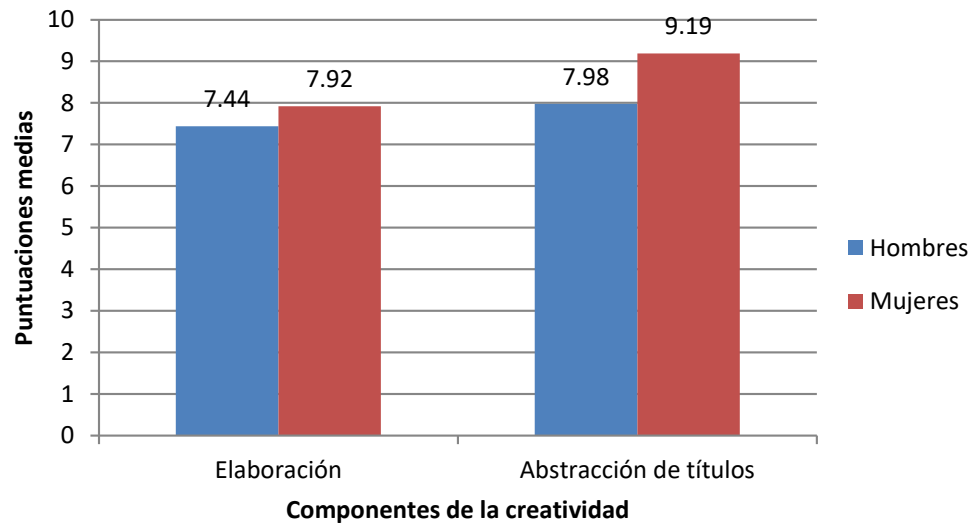


Figura 1. Diferencias significativas en las puntuaciones de creatividad por sexo

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los efectos inter-sujetos respecto a los diferentes contextos educativos también revelaron diferencias significativas en la dimensión global de creatividad, y en los subcomponentes de originalidad y abstracción de títulos (Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias significativas entre el contexto escolar oficial y autónomo.

Dimensión de la creatividad	Valor estadístico	Tamaño del efecto	Escuela Oficial	Escuela autónoma
Creatividad global	$F(1,1381) = 40.32, p < .001$	$\eta^2 = .028$	$M = 49.88$ $DE = 19.40$	$M = 56.54$ $DE = 19.40$
Originalidad	$F(1,1381) = 279.87, p < .001$	$\eta^2 = .169$	$M = 9.11$ $DE = 5.30$	$M = 14.37$ $DE = 6.36$
Abstracción de títulos	$F(1,1381) = 14.664, p < .001$	$\eta^2 = .010$	$M = 7.98$ $DE = 6.21$	$M = 9.23$ $DE = 5.80$

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 4, que los estudiantes del contexto escolar autónomo mostraron tener una creatividad global superior a los alumnos del oficial, así como en las dimensiones de abstracción de títulos y originalidad, aunque ésta última fue la única que mostró un tamaño del efecto suficiente para la

explicación. En el caso de la creatividad global y su dimensión abstracción de títulos, los efectos fueron minúsculos, a pesar de mostrar diferencias estadísticamente significativas entre los contextos escolares. Para el resto de las dimensiones, los alumnos de ambos programas mostraron niveles similares de creatividad. Con el propósito de visualizar estas diferencias, en la Figura 2 se incluye una gráfica comparativa.

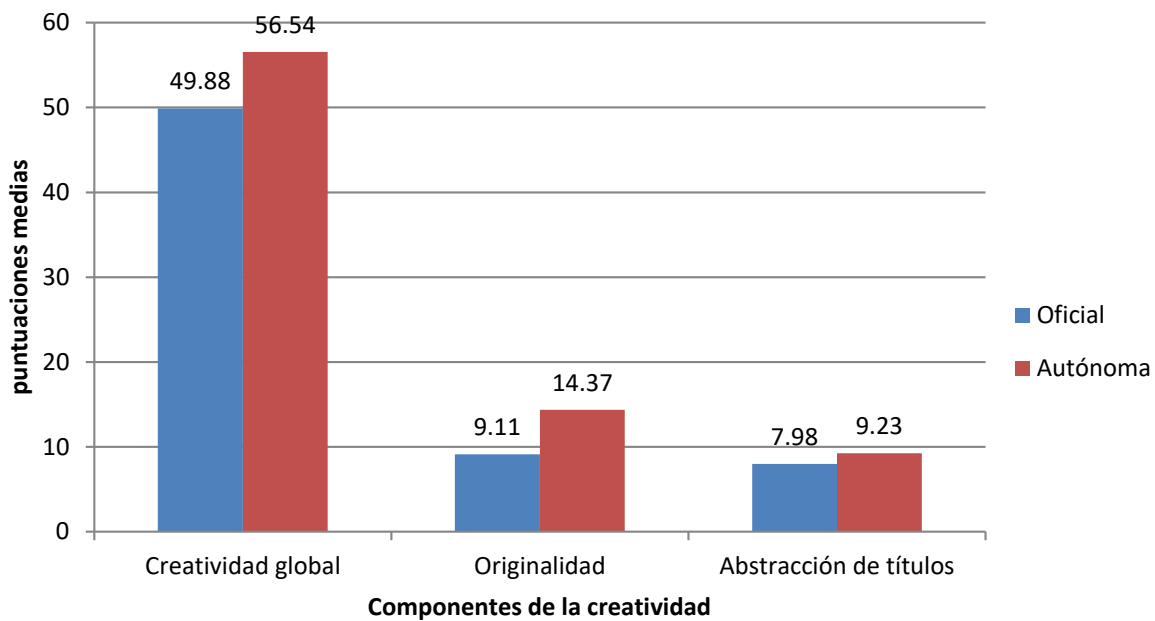


Figura 2. Diferencias significativas en las puntuaciones de creatividad por contexto escolar

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES.

El objetivo del presente trabajo fue identificar las diferencias entre hombres y mujeres adolescentes en contextos escolares diferentes respecto a las cinco áreas que componen la creatividad: originalidad, fluidez, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre.

No se encontró un efecto de interacción entre el sexo y el contexto escolar en relación con los diversos indicadores de creatividad; contrario a lo esperado con base en los hallazgos de diferentes autores, tales como Kim (2019), Krumm et al. (2015), Mcvey (2004) y White et al. (2013). Probablemente, lo anterior fue resultado del momento histórico actual; por una parte, en ambos contextos se señala el fomento de la

creatividad dentro de los documentos curriculares consultados; asimismo, se observó que en ambos ambientes escolares se indica la promoción de la equidad de género, a través de un trato semejante que garantice una enseñanza y aprendizaje de idéntico provecho para que alumnos y alumnas desarrollen al máximo su potencial (SEP, 2017; Valle, 2018).

Resultados similares se encontraron al realizar una exploración sólo por sexo. Se encontraron diferencias entre hombres y mujeres a favor de las últimas en elaboración y abstracción de títulos; sin embargo, los puntajes en los tamaños del efecto fueron bajos, que no se puede considerar que el sexo ayude a explicar la creatividad; contrario a estudios previos en los que se hacía referencia que las mujeres, a partir de la adolescencia, presentaban mejores puntajes en dichas áreas (Bart et al., 2015, Hong et al., 2013; Krumm et al., 2015), o bien, aquellos estudios en los que se mencionaba que los hombres tenían mayor posibilidad de desarrollar originalidad y fluidez (Hong et al., 2013; Said-Metwaly et al., 2021).

Una posible explicación en la paridad de los puntajes encontrados en ambos grupos puede deberse a las actuales condiciones sociales sobre los cambios constantes en los roles de género. De acuerdo con Aguilar et al. (2013) los avances en la ciencia y la tecnología, así como los movimientos feministas posmodernos favorecen la participación y rol activo de la mujer en los diferentes campos de la vida pública y a los hombres en la vida privada, promoviendo a su vez cambios en el sistema de creencias, actitudes y habilidades para ambos.

En el caso de las mujeres, el acercamiento al campo laboral exige, en ellas, la externalización de diversas habilidades como la creatividad, entre otras. Elementos que se deben ir desarrollando desde edades tempranas (White et al., 2013). En cambio, en los hombres, la inmersión en la vida privada pide mayor sensibilidad a las necesidades y problemas de otros, demostración de afecto y colaboración (Aguilar et al., 2013); es decir, hombres y mujeres se encuentran en una revolución de creencias, actitudes y habilidades que pueden favorecer el desarrollo del potencial creativo.

Respecto al análisis del contexto escolar, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto relevante en una de las cinco áreas de creatividad, la cual fue originalidad; los alumnos del contexto autónomo mostraron mayor capacidad para producir ideas novedosas en comparación con aquellos que cursan en el contexto oficial. Para dar respuesta a las discrepancias encontradas entre ambos contextos sobre la originalidad, se revisaron las diferencias entre las características personales, escolares y familiares de los adolescentes, debido a que Kemmelmeier y Walton (2016), Romo (2018) y Said-Metwaly et al., (2021) refieren que el microsistema, así como el macrosistema impactan en el desarrollo de la creatividad.

Respeto a las diferencias personales encontradas entre ambos contextos se ubica la edad de los adolescentes, los alumnos del contexto autónomo en promedio fueron un año más grande que los adolescentes del contexto oficial, y dichas diferencias podrían estar relacionas con el superior nivel de originalidad, pues de acuerdo con Bart et al. (2015) a mayor edad mayor creatividad. En este mismo tenor, al considerar que los alumnos del contexto oficial estaban más cerca del inicio del periodo de la adolescencia, momento en el que se presenta una separación natural de la familia y buscan mayor aceptación y aprobación de sus pares, pudo limitar la originalidad debido a que este constructo requiere lo contrario, independencia en los juicios y libertad para expresar sus ideas (Sternberg, 2018, White et al., 2013); asimismo, la necesidad de pertenencia al grupo pudo generar dificultades. De acuerdo con Hora et al. (2021) y Kemmelmeier y Walton (2016) los contextos sociales colectivistas presentan menores ideas originales que aquellos que enfatizan la autonomía y el individualismo.

Respecto a las explicaciones del entorno escolar, Romo (2018), Said-Metwaly (2021), Kemmelmeier y Walton (2016) señalaron que las políticas educativas nacionales e internacionales impactan en el desarrollo de la creatividad. En este sentido, en ambos contextos escolares se manifiesta la importancia de la adquisición de la creatividad como habilidad para la vida de los adolescentes, como fue señalado y ahora también evaluado en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes ([PISA] Ministerio

de Educación y Formación Profesional, 2019); sin embargo, los planes de estudio y su didáctica se ejecutan de forma diferente en los contextos escolares estudiados. Los puntajes a favor del contexto autónomo fueron esperados debido a que dentro de los documentos curriculares revisados se mostraba mayor precisión en aspectos de la creatividad como el fomento a la innovación (Valle, 2018); en cambio, en el contexto oficial, a pesar de que desde su lema señalan la libertad y la creatividad, esta última la relacionan más con la expresión de las artes (SEP, 2017); por lo tanto, está alejada a las concepciones señaladas por los teóricos y expertos en el tema.

Otra posible explicación de las diferencias encontradas en el presente trabajo respecto a la originalidad puede ser a través de las expectativas familiares de aquellas personas que rodean al adolescente (Aguilar et al., 2013; Moustafa y Hedman 2013). Al respecto, padres y docentes consideran que uno de los objetivos claves de la educación media superior es brindar herramientas para que los estudiantes, una vez que se gradúen, puedan desempeñarse en alguna labor u oficio, además de prepararlos para el ingreso a la educación superior (Valle, 2018); sin embargo, las expectativas pueden variar de acuerdo con el tipo de institución (Ordaz y Acle, 2012). Probablemente, padres, docentes y alumnos del contexto autónomo, al conocer sobre la posibilidad de continuar estudios de manera directa a niveles superiores o incluso de posgrado, pueden tener expectativas de que el alumno requerirá desarrollar diversas habilidades necesarias en el mundo profesional, entre las que se encuentra la habilidad de la innovación (Aguilar et al., 2013; White et al., 2013).

Como se observó, las diferencias en la originalidad pudieron no estar determinadas por una sola causa, sino por una combinación de factores intrínsecos y extrínsecos (Kim, 2019; Torrance, 1983). Al considerar, que todas las personas poseen potencial creativo (Kim, 2019; Torrance, 2000) y que la creatividad es una habilidad clave para enfrentar los desafíos que se presentan del mundo moderno (Gong, 2020; Hora et al., 2021), se requiere de esfuerzos continuos para fomentarla en los diferentes ámbitos que se desenvuelven los adolescentes.

De aquí, que Kim (2019) señale dos acciones principalmente para el fomento de la creatividad, la primera está relacionada con el diseño curricular y el segundo dirigido a acciones específicas dentro del salón de clases. Respecto a la primera, Bart et al. (2015) señalan, que es importante realizar una planificación curricular más flexible, así como desarrollar un plan con métodos y actividades que mejoren las habilidades de pensamiento creativo de alumnas y alumnos, así como para los docentes.

En relación con la segunda acción, dentro del salón de clases se recomienda enseñar creativamente, así como para facilitar el desarrollo de la creatividad (Bart et al., 2015), a través de prácticas como la resolución de problemas y tareas con instrucción abierta que permitan un pensamiento más flexible, crítico e innovador (Kim, 2019). De acuerdo con Bart et al. (2015), en dicha formulación se debe tener en cuenta las características de los alumnos creativos en general, como son la originalidad de pensamiento, flexibilidad, independencia, así como cierto grado de rechazo a la autoridad (Kim, 2019), con el objetivo de que la participación del alumno creativo dentro del salón de clases no se interprete como una conducta retadora contra el docente, sino por el contrario, como una característica inherente a este tipo de estudiantes. En conclusión, se considera que el contexto escolar tiene un papel preponderante para el fomento de la creatividad, con el potencial de impactar en descubrimientos científicos, creaciones artísticas, hasta nuevos productos o servicios.

Por último, es menester considerar, que tanto las características intrínsecas como extrínsecas impactan en el desarrollo de la creatividad, como se mencionó previamente; por lo tanto, se recomienda para futuras investigaciones explorar más sobre características personales de los participantes como habilidades intelectuales, autoconcepto académico y actividades extraescolares, así como características familiares, escolares, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abdulla, A. A. M., Thompson, T. L., Runco, M. A., Alansari, L. A., & Ayoub, A. E. A. (2025). Gender differences in creative potential: A meta-analysis of mean differences and variability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 19(1), 87–100. <https://doi.org/10.1037/aca0000506>
2. Aguilar, M. O. Y. P., Valdez, M. J. L., González-Arriata, L. N. I., y González, E. S. (2013). Los Roles de Género de los Hombres y Mujeres en México Contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
3. Bart, W. M., Hokanson, B., y Abdelsamea, M. A. (2015). An Investigation of the Gender Differences in Creative Thinking Abilities among 8th and 11th Grade Students. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 17-24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.03.003>.
4. Delany, D., Cheung, R. R. M., Takahashi, Y., y Cheung, C. S. (2019) Adolescents' Implicit Theories of a Creative Person: A Longitudinal Investigation in Three Countries. *Creativity Research Journal*, 31(1), 52-6. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1577648>.
5. Gong, S. (2020). On the Cultivation of Middle School Students' Creativity. *English Language Teaching*, 13(1), 134-140.
6. González, A., y Molero, J. D. M. M. (2023). Relación existente entre creatividad y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 10(2), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8920376>
7. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
8. Hong, E., Peng, Y., O'Neil, H. F., y Wu, J. (2013). Domain-general and domain-specific creative-thinking tests: Effects of gender and item content on test performance. *The Journal of Creative Behavior*, 47(2), 89-105. doi: <https://doi.org/10.1002/jocb.26>.

9. Hora, S., Lemoine, G. J., Xu, N., y Shalley, C. E. (2021). Unlocking and closing the gender gap in creative performance: A multilevel model. *Journal of Organizational Behavior*, 42(3), 297-312. <https://doi.org/10.1002/job.2500>
10. Kimmelmeier, M., y Walton, A. (2016) Creativity in Men and Women: Threat, Other-Interest, and Self-Assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125266>.
11. Kim, K. J. (2019). Demystifying Creativity: What Creativity Isn't and Is?, *Roeper Review*, 41(2), 119-128. doi: <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>.
12. Krumm, G. L., Arán-Filippetti, V., y Aranguren, M. (2015). Effects of gender and age on verbal creativity in Spanish-speaking adolescents and young adults. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61, 184–194.
13. Ministerio de Educación y Formación Profesional ([MEFP], 2019). Informe PISA 2018: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. España: Secretaría General Técnica.
14. Mcvey, L. J. (2004). Single-sex Schooling and Girls' Gender-role Identity and creativity (Tesis de doctorado). Retrieved from ProQuest Information & Learning. (Accession number 2004-99003-055).
15. Moustafa, S. E., y Hemdan, M. A. H. (2013) Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222-227. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783760>.
16. Ordaz, V. G., y Acle, T. G. (2012). Perfil Psicosocial de adolescentes con Aptitudes Sobresalientes de un Bachillerato Público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(28), 1267-1298.
17. Perchtold, S. C. M., Rominger, C., Papousek, I., & Fink, A. (2023). Women and men have a similar potential for malevolent creativity—but their underlying brain mechanisms are different. *Brain research*, 1801, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2022.148201>

18. Piovani, J., y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. doi: <http://doi.org/10.1590/2175-62366760>.
19. Romo, M. (2018). ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Creativity And Innovation*, 35(3), 247-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000300003>.
20. Said-Metwaly, S., Fernández, C. B., Kyndt, E., y Van N. W. y Barbot, B. (2021). Does the Fourth-Grade Slump in Creativity Actually Exist? A Meta-analysis of the Development of Divergent Thinking in School-Age Children and Adolescents. *Educational Psychology Review*. Dordrecht: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>.
21. Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad. México: SEP.
22. Sternberg, R. J. (2018). Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness. *Roeper Review*, 40 (3), 158-165.
23. Taylor, C. L., Said-Metwaly, S., Camarda, A., & Barbot, B. (2024). Gender differences and variability in creative ability: A systematic review and meta-analysis of the greater male variability hypothesis in creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 126(6), 1161–1179. <https://doi.org/10.1037/pspp0000484>
24. Torrance, E. P. (1967). The Minnesota Studies of Creative Behavior: National and international extensions. *The Journal of Creative Behavior*, 1(2), 137–154. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00021.x>
25. Torrance, E. P. (1983). Status of creative women: Past, present, future. *Creative Child and Adult Quarterly*, 8(3), 135-144.

26. Torrance, E. P. (2000). Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B. USA; Scholastic Testing Service. Inc.
27. Torrance, E. P., Ball, O. E., y Safter, H. T. (2008). Torrance Tests of Creative Thinking: Streamlined Scoring Guide for Figural Forms A and B. Bensenville, Ill: Scholastic Testing Service.
28. Valle, M. M. D. (2018). Plan de Desarrollo 2018-2022, UNAM: México. Recuperado de: <http://www.enp.unam.mx/pdf/PD%20ENP%202018%202022.pdf>.
29. White, B. S., Nibbelink B. L., Towner-Thyrum, E., y Vredenburg, D. (2013) Defining Characteristics of Creative Women. Creativity Research Journal, 25(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752190>.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Gabriela Ordaz Villegas.** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, correo electrónico: gabriela.ordaz@zaragoza.unam.mx.
2. **Thamir Danir Danulkán Durán Fonseca.** Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, correo electrónico: dandu22.td@gmail.com
3. **Ana Leticia Becerra Gálvez.** Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, correo electrónico: behaviormed.ana@gmail.com
4. **Alan Alexis Mercado Ruiz.** Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de asignatura en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, correo electrónico: alan.mercado@zaragoza.unam.mx

RECIBIDO: 8 de febrero del 2025.

APROBADO: 5 de marzo del 2025.