UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

La creatividad lúdica en niños de 3 a 5 nivel inicial

Trabajo académico:

Para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial

Autor:

Fanny Lusbilia Zapata Nole

Piura – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

La creatividad lúdica en niños de 3 a 5 nivel inicial

Trabajo académico aprobado en su forma y estilo por:

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (presidente) ……

Dr. Andy Kid Figueroa Cárdenas (miembro) ……

Dr. Ana María Javier Alva (miembro) ……

Piura – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

La creatividad lúdica en niños de 3 a 5 nivel inicial

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su contenido y forma

Fanny Lusbilia Zapata Nole (Autor) ……

Segundo Oswaldo Alburqueque Silva (Asesor) ……

Piura – Perú

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Piura, a los dos días del mes de agosto del año dos mil diecinueve, se reunieron en la I.E Teresa Otoya Arrese, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, al Dr. Oscar Calixto la Rosa Feijoo, coordinador del programa: representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas (Secretario) y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: ***"La creatividad lúdica en niños de 3 a 5 nivel inicial"***, para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial (a) **ZAPATA NOLE, FANNY LUZBILIA.**

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntar y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de **18**.

Por tanto, **ZAPATA NOLE, FANNY LUZBILIA,** queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Siendo las trece horas con treinta minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Presidente del Jurado

Dr. Andy Kid Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado

Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

A mí esposo y mis hijos, con quienes comparto mis alegrías y tristezas.

A mis profesores de la segunda especialidad, que me ayudaron en lograr mis expectativas profesionales.

ÍNDICE

DEDICATORIA. 5

ÍNDICE. 6

RESUMEN. 7

ABSTRACT. 8

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO I: CREATIVIDAD MOTRIZ 11

1.1 Conceptualización 11

1.2 Estudios de la creatividad 12

1.3. Investigaciones sobre creatividad 15

1.4 Orientaciones didácticas sobre la creatividad 16

1.5 Aplicaciones didácticas de la creatividad 17

1.6 La creatividad y su influencia en los niños 18

CAPITULO II. LA CREATIVIDAD EN LOS NIÑOS. 22

2.1.- Desarrollo de la creatividad en los niños 23

2.2 La creatividad y el lenguaje 28

2.3 Estimulación de la creatividad 34

2.4 El juego como experiencia creativa del niño/a. Ejemplificaciones de Juegos 48

CONCLUSIONES 51

RECOMENDACIONES. 52

REFERENCIAS CITADAS 53

RESUMEN

El presente trabajo partió del objetivo de describir el estado actual de la creatividad lúdica en niños y niñas de 3 a 5 años. En cuanto a la cuanto la creatividad narrativa y grafica no se encontraron diferencias. En el caso del segmento poblacional existe una leve igualdad en términos de creatividad general, gráfica y narrativa. Por consiguiente, al interior de las categorías, el segmento rural sobresale en términos de creatividad general y sombras y color. No obstante la creatividad es una cualidad humana que se puede educar por medio de la recreación, que a su vez, puede ser una estrategia útil para transmitir información a los estudiantes al interior o exterior del aula de clase.

Palabras claves: Creatividad, creatividad y narrativa,

ABSTRACT.

The present work started from the objective of describing the current state of playful creativity in boys and girls from 3 to 5 years old. Regarding the amount of narrative and graphic creativity, no differences were found. In the case of the population segment, there is a slight equality in terms of general, graphic and narrative creativity. Therefore, within the categories, the rural segment stands out in terms of overall creativity and tones and colors. However, creativity is a human quality that can be educated through recreation, which, in turn, can be a useful strategy to transmit information to students inside or outside the classroom.

Keywords: Creativity, creativity and narrative.

INTRODUCCIÓN

La creatividad constituye, sin duda, un tema de vigente interés en el ámbito de la investigación. Este hecho podría explicarse por los constantes cambios presentes en el mundo actual que exigen nuevas y diferentes respuestas y, al mismo tiempo, fomentan la innovación. Sin embargo, el primer problema que encontramos al investigar sobre creatividad es el de su conceptualización, puesto que este término ha estado asociado a centenares de definiciones a lo largo del tiempo, dificultándose así un consenso sobre su significado.

Diferentes autores (Rodríguez, 1985; De la Torre, 1996; Garaigordobil, 2003; De la Torre y Violant, 2006; Martínez y Díaz, 2008) coinciden en señalar que la creatividad constituye un constructo polisémico, multidimensional y factorial, en tanto que puede ser definida y estudiada desde diferentes perspectivas, analizada desde distintas facetas —como proceso, como producto, la persona creativa, las situaciones creativas— y que se manifiesta con habilidades y características de diferente índole. De este modo, Garaigordobil (2003) señala algunas constantes aceptadas sobre la definición de creatividad: la creatividad es un potencial humano, es novedad y originalidad y, es una actividad creativa intencional.

En la investigación desarrollada en este ámbito suelen destacarse cuatro parámetros de observación: el producto creativo, el proceso creativo, la persona creativa y el ambiente creativo. Parte de nuestra investigación está enfocada hacia el proceso creativo. El proceso creativo se refiere a las diferentes operaciones que realiza la persona para culminar en el producto creativo. De esta manera, los estudios más frecuentes en torno al proceso creativo tienen como objetivo definir las fases del mismo. Desde un enfoque sistémico, por poner un ejemplo, Csikszentmihalyi (1996) describe cinco fases: preparación, incubación, iluminación o intuición, evaluación y elaboración.

En el ámbito de la educación física y el deporte este término va ligado a áreas muy diversas (Marín et al., 1998; Cleland y Gallahue, 1993). Refiriéndonos a la conducta motriz,

hablamos de creatividad motriz, un concepto que ha estado aceptado de forma bastante generalizada, pero al que resulta difícil otorgar una única definición. De acuerdo con Martínez y Díaz (2002; 2008) una definición capaz de agrupar las realidades creativas del deporte sería: La capacidad de producir respuestas fluidas, diferentes, novedosas con el fin de resolver un problema motor, ya sea de tipo funcional, como puede ser una jugada de ataque-defensa, ya sea de carácter expresivo, como es el caso de una composición gimnástica. Así, desde una posición integradora, esta definición acepta que la creatividad en el deporte se mueve en un continuo que va de la productividad y el rendimiento, a la configuración, la expresividad y la belleza.

Entre los autores que han dedicado parte de sus obras al estudio de la creatividad, parece ser que existe un consenso a la hora de establecer unas determinadas etapas del proceso creativo, pero asimismo también el proceso creativo en el deporte presentaría tantas posibilidades como modalidades deportivas (Cárdenas y Torres, 2005).

Atendiendo a tal perspectiva la gimnasia rítmica deportiva puede ser definida como: "Una actividad que gira entorno a la creación y contemplación de los ejercicios gimnásticos que funcionan a modo de objeto artístico y objeto estético. Objeto artístico por ser centro de composición, ordenación, estructura y codificación elaborada por entrenadoras y gimnastas durante el proceso creativo, y como objeto estético al ser aprehendido y reconstruido ese objeto artístico en el subproceso perceptivo por parte de espectadores y jueces…" (Díaz y Martínez, 2006; Martínez y Díaz, 2008).

En palabras de Mendizábal (2000) en síntesis se trata de que la gimnasta, en un espacio y un tiempo determinado, realice múltiples y variados movimientos corporales coordinados con el movimiento de un objeto o aparato manual y ambos movimientos estén sincronizados con el acompañamiento musical La gimnasia rítmica deportiva se clasifica en la categoría de deportes artísticos, estéticos, denominados también de composición (Martínez, 1999; Díaz y Martínez, 2006). La expresión, la estética y la creatividad constituyen las dimensiones más relevantes para el éxito en la competición. Pero, aparte del entrenamiento y la competición existe una tercera situación, la pedagógica, que se apoya en

el cuerpo y el movimiento como instrumento educativo. En la mayoría de estudios acerca de la gimnasia rítmica los autores destacan su potencial educativo en el desarrollo de la capacidad creativa (Bertsch y Feraud, 1982; Castañer, 1984; Martínez, 1992; Ereño, 1993; Barta y Duran, 1998; Canalda, 1998).

El concepto de creatividad motriz, como constructo teórico, necesita determinados factores o indicadores para su explicación. La mayoría de autores siguen la línea cognitiva de Guilford (Bertsch, 1983) y juntamente con estos indicadores universalmente aceptados - fluidez, flexibilidad creativa y originalidad

Objetivo General

Comprender las implicancias de la creatividad lúdica del niño de 3 a 5 años del nivel inicial

Objetivos Específicos

- Comprender el marco conceptual de la creatividad
- Conocer las implicancias de la creatividad en educación

El contenido del trabajo presente esta de descrito de acuerdo a los objetivos planteado, así también se dan a conocer las conclusiones, recomendaciones y referencias citadas.

CAPÍTULO I

CREATIVIDAD MOTRIZ

1.1.- Conceptualización

Como coinciden múltiples autores de fuera y dentro del ámbito de la motricidad (Torre, Guilford, De Bono, Torrance, Marín, Ruiz) la creatividad es un término que a pesar de su uso continuo no posee un significado unánimemente reconocido. Este problema se agrava cuando nos referimos a la creatividad motriz (CM), por la escasez de investigación al respecto. Muchas de las definiciones de CM (Trigo, 1996) reducen el concepto a la capacidad que poseen los sujetos para dar respuestas motrices lo más variadas y novedosas posibles. Nuestro concepto de CM intenta huir de enfoques parciales y reducionistas, para desde una perspectiva holística, global y sistémica, entenderlo como la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporalidad utilizando toda su potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz). No se trata solamente de fijarse en la manifestación motora, sino de ir más allá y hacer que el sujeto se implique todo él, manifestándose a través del lenguaje motor. Hay que conocer/saber/intuir/percibir/hacer (figura 1) todo el proceso que ha llevado a cabo el sujeto paralelo a la acción observable porque aquí es donde reside parte del potencial educativo de la CM.

En este sentido cobra vital importancia la diferenciación entre proceso creativo, producto creativo y producto creador.

Por proceso creativo motriz entendemos la capacidad de expresión motora y lúdica que posee todo individuo cuando se le abren los cauces de libertad y de comunicac10n adecuados. Digamos que aquí la creatividad tiene solamente incidencia en la propia persona: no se pretenden conseguir productos ni demostrar a los demás sus originalidades; sino simplemente disfrutar con la búsqueda de nuevas posibilidades motrices y nuevas manera de vivir nuestra propia corporeidad. No importa el resultado, no son importantes los hechos sino las sensaciones y lo que éstas producen en el sujeto.

Entendemos por producto creativo motriz el resultado de todos los procesos creativos. Cada vez que nos sumergimos en una búsqueda creativa sobre cualquier aspecto de la motricidad (proceso) terminamos elaborando determinadas situaciones que son observables. Estos pequeños resultados son los productos creativos, que son importantes para el sujeto o grupo que los ha desarrollado. Constituyen la gratificación personal del esfuerzo previo. Son "sus" productos creativos. Supone, según Ghiselin (1963) el plano secundario y según Taylor (1956) el mundo expresivo del producto creativo.

Por el contrario los productos creadores motrices, son el resultado de algunos de los procesos y productos creativos. Pero bien entendido que no todo proceso o producto creativo lleva ni tiene por qué llevar a un producto creador. Interpretando el producto creador motriz, como aquel hecho que tiene posibilidades de permanecer en la cultura social porque ha dado origen a una nueva situación lúdico-motriz. La creación de un nuevo juego que cuaja en la ciudadanía, una representación, una danza con un nuevo y original estilo que sienta precedentes, una nueva técnica o táctica deportiva, un nuevo material o espacios que permitan desarrollar una conducta motriz más original, etc. En resumen, son aquellos productos valiosos no solamente para el sujeto que los crea sino para la sociedad a la cual sirve. Corresponde al plano primario de Ghilelin o al universo significativo de la cultura de Taylor.

Nuestro grupo de investigación sobre la creatividad motriz, creado en el INEFG de la Universidad de A Coruña está introduciéndose en este ámbito olvidado de la conducta creativa humana.

La CM no sólo incide en una mejora de la Creatividad sino que incide en la mejora de la motricidad en sí misma.

1.2.- Estudios de la creatividad

Los estudiosos de la creatividad general del individuo (Marín, Torrance, Torre, por citar solamente a los más conocidos en nuestro país) no suelen hacer referencia explícita a la creatividad motriz del ser humano. Cuando leemos sus textos,

y en la exposición de ejemplos, nunca encontramos referencias al ámbito de la motricidad. Cuando se habla de los indicadores de la creatividad, se olvidan totalmente de ejemplificar situaciones de creatividad motriz. La investigación sobre la creatividad motriz del ser humano es un camino sin explorar y por construir. No sabemos en qué consiste, no sabemos cuáles pueden ser sus indicadores, no sabemos quién es un individuo creativo motrizmente, no sabemos cómo evaluarlo; es decir no sabemos prácticamente nada de la creatividad motriz. Todo un campo de trabajo tenemos por delante para los que estemos preocupados en esta gran actividad humana, como es nada más y nada menos que nuestra conducta creativa-motriz.

Si repasamos la bibliografía en castellano que Torre recoge en una de sus últimas obras (Torre, 1993: 341-369) Si esta es la situación en lengua castellana, no es mejor cuando indagamos en las bases de datos más internacionales. Así analizando la CD-ROM en sus variantes: psicología (PSYCLIT), educación (ERIC), sociología (ISOC), deporte (SPORT DISCUS) solamente encontramos un número más o menos significativo de trabajos en esta última base de datos.

En este vaciado bibliográfico no hemos considerado el descriptor «psicomotricidad», pues es un término que en la práctica (no debiera ser así) se refiere exclusivamente al desarrollo de la motricidad infantil y, no al desarrollo de la motricidad general del individuo a través de todas sus etapas de vida (como es la realidad en el desarrollo humano). Las referencias a las distintas posibilidades de entablar el estudio de la motricidad humana (el juego, el deporte, la educación física), no son muy numerosas. Si nos introducimos en el análisis de la temática de esos textos nos encontramos con:

Después de haber realizado una categorización por temas, estos se nos han agrupado en 21 categorías. En la base de datos específica del ámbito motriz Sport Discus- el porcentaje mayor de publicaciones se refiere a las categorías "juego" (13,1 %), "danza-expresión" (12,4%) y "educación física escolar" (12%), lo cual nos confirma lo que pensábamos: el juego y la educación física escolar se refiere a niños y jóvenes, únicas personas que parece pueden desarrollar su creatividad motriz. La categoría danza-expresión confirma que la creatividad motriz ha sido trabajada únicamente en los fenómenos expresivoartísticos del movimiento.

Las bases de datos de Educación (Eric) y Psicología (Psyclit) nos ofrece muy poca información. En estas bases de datos la indagación se agrupa de manera casi exclusiva en el descriptor "play" Uuego), mientras que hay una ausencia de artículos o libros que traten el tema de la creatividad relacionada con el ámbito motor en sus distintos aspectos.

Cualquier faceta humana avanza a expensas de la investigación, por lo tanto vamos a hacer un análisis de lo que sucede en este ámbito. Lo haremos observando dos vías. Por un lado las Tesis Doctorales leídas en España y en el extranjero y por otra banda, analizando las becas de investigación del programa I+D del MEC.

a) En la base de datos TESEO en la que se recogen todas las tesis leídas en España, no aparece ninguna referencia al tema que nos preocupa. Es decir, hasta el momento no ha sido leída en nuestro país ninguna investigación doctoral que tenga relación con la CM.

b) De igual manera al revisar las becas de investigación del MEC tampoco hemos encontrado ninguna que de una u otra manera se refiera a este aspecto de la conducta humana. Es más, no aparece ninguna investigación donde el ámbito de la motricidad humana sea su temática.

e) Algo diferente sucede cuando analizamos la base de datos SPORT DISCUS en el apartado de Tesis Doctorales. Aquí nos hemos encontrado con 39 trabajos leídos entre los años 1959 y 1991. Haciendo una introspección en estos datos nos hemos encontrado con que la mayoría de estas tesis (32) han sido desarrolladas en el "International Institute for Sport and Human Performance" de la Universidad de Oregón. Las otras siete, han sido leídas en las Universidades de Otawa, Wisconsin, Pennsylvania, Massachusetts, Alberta, Quebec y Arkansas, a razón de una por cada departamento. ¿Cuáles han sido los temas que los investigadores de la motricidad creativa han escogido para su desarrollo? Como no podía ser de otra manera, la mayoría de estos trabajos se centran en el tema de la danza (13), seguido por aspectos relacionados con el mundo infantil (12: 8 de aspectos generales, 2 referidos al juego y 2 en relación a la danza). Existen 6 tesis que tratan aspectos más o menos conceptuales de la motricidad creativa, 6 referentes a la formación de profesores, otras 3 tratan de temas de psicología y motricidad creativa y, por último 4 tesis que

retoman asuntos del mundo del entrenamiento, de la motricidad de niños discapacitados, de los espacios y del mundo del arte

1.3.- Investigaciones sobre creatividad

Entre todos, caminaremos por las diversas sendas que la creatividad motriz nos ofrece para, poco a poco ir estableciendo y progresando en el estudio de este ámbito de la conducta humana totalmente olvidada por los investigadores de las Ciencias Humanas.

Así, deberemos, entre otros adentramos en los aspectos siguientes de la creatividad motriz:

Entendimiento fenomenológico de la Creatividad Motriz. ¿Qué es la CM?

- ¿Qué indicadores de la creatividad general son aplicables a la creatividad motriz?
  - ¿Cómo se pueden redefinir?
  - ¿Qué otros indicadores son específicos de la CM? - Ejemplos de cada indicador sobre las diferentes situaciones motrices.

  ¿Qué métodos generales de desarrollo de la creatividad son transferibles a la mejora de la CM?

- ¿Cuáles son las notas que caracterizan a un individuo creativo motrizmente? ¿Cuál es el proceso de adquisición y mejora de la CM? ¿Qué teorías creativas son aplicables a la CM? ¿Cómo las redefinimos? ¿Cuáles son las condiciones en las cuales se expansiona la CM? ¿Cómo se comporta nuestro cerebro cuándo utilizamos procesos creativos y de simple repetición en el aprendizaje de situaciones motrices?

  Batería de test de creatividad motriz.

- Correlación entre la creatividad general y la CM.

- Correlacionar la CM con el uso del tiempo libre. Procedimientos para una didáctica de la CM.
- ¿Cuáles son los condicionantes del procesos creativo motriz? Situaciones y recursos estimuladores del proceso CM.

Técnicas y actividades para estimular el proceso CM.

- Bloqueos al proceso creativo-motriz.

Nuevos espacios y materiales que potencien la CM.

- Métodos creativos aplicados al alto rendimiento (imaginería mental, relax imaginativo, recreación de situaciones ...)
- Estos son algunas de las cuestiones que tenemos que enfrentar los investigadores de la creatividad corpórea y motriz.

1.4.- Orientaciones didácticas sobre la creatividad

La creatividad permite vivir la corporeidad, utilizando en la búsqueda innovadora de una idea motriz valiosa, todo el potencial humano. Éste se pone en funcionamiento cuando el proceso creativo demanda la utilización de indicadores tales como: fluidez, flexibilidad, elaboración, comunicación, síntesis, sensibilidad ante los problemas, redefinición.

Exponemos unas breves orientaciones didácticas que nos den algunas indicaciones de cómo incorporar la creatividad en las sesiones de motricidad:

l. Alternar en una misma sesión tareas de índole creativa con otras de distinta naturaleza e ir progresivamente buscando su conexión.

2. Utilizar propuestas de trabajo en grupo e individual. Hay que estimular la creatividad personal y grupal puesto que se ponen en funcionamiento procesos mentales diferentes en uno y otro caso. El grupo puede ser un estímulo al proceso creativo, pero en otras ocasiones se convierte en un inhibidor de conductas individuales (De Bono, 1994).

3. Alternar tareas que incidan en los diferentes indicadores (fluidez, flexibilidad, etc.)

4. Introducir poco a poco las estrategias creativas para habituar a la gente a este tipo de trabajo, que modifica su rol habitual.

5. El educador es un observador continuo, debe saber actuar en función de la situación-demandas del grupo. Evitar un exceso de protagonismo-direccional para favorecer la libertad y autonomía del alumno. Esto no tiene nada que ver con el "dejar hacer". A ser creativo se aprende y existe toda una metodología de trabajo encaminada a ese fin.

6. Incidir en las retroalimentaciones positivas durante los procesos (animar la búsqueda) y no en los productos. El alumno debe valorar-disfrutar de toda su actividad y no sólo de su resultado final (elaboración).

7. Utilizar medios y recursos no habituales para evitar conductas estereotipadas (material, propuestas de juegos, deportes, músicas.).

8. El soporte musical en algunas sesiones de creatividad motriz, puede ser tanto facilitadora de la desinhibición y de la liberación corporal, como de su encasquetamiento en determinadas direcciones. Se usará por tanto en su justa medida, y para trabajar aspectos concretos de la motricidad.

9. Incorporar en las sesiones periodos-actividades que favorezcan la reflexiónprocesamiento-análisis de lo vivido. Pueden ser actividades de elaboración global a partir de lo vivido en la sesión utilizando distintos canales expresivos (oral, escrito, plástico, musical, motriz), redacciones motrices, relax imaginativo, etc.

1.5.- Aplicaciones didácticas de la creatividad

Mientras redactamos esta comunicación nos llama la atención la introducción a un programa de televisión ("Todos somos humanos", Antena 3, 22 abril 1996) sobre vídeos. Los "squechs" que aparecían hacían alusión a aspectos "no usuales" de la motricidad (resbalones, tropezones, caídas, desequilibrios, etc.) y estas situaciones no

usuales provocaban risa y humor en los televidentes. La risa y el humor son uno de los indicadores superiores de una persona creativa. ¿Cómo es posible, entonces que los profesionales de la educación física y el deporte no hayan explotado esta faceta de la motricidad? ¿Por qué nos hemos limitado, encarcelado en desarrollar casi con exclusividad situaciones motrices estereotipadas?

¿Para qué nos puede servir la CM? Veamos algunos ejemplos:

Uso de la motricidad inusual como provocación (técnica creativa) de risa y humor. Iniciación deportiva: soluciones creativas a problemas técnicos y tácticos (ver para ello otras tres comunicaciones que se presentan en este congreso).

Mejora del rendimiento deportivo. Métodos de enseñanza divergentes. Búsqueda de nuevas situaciones motrices. Innovación y creación de nuevos materiales y espacios para el desarrollo de la motricidad. Creatividad como vía de manifestación catárquica, de placer de movimiento.

La CM como punto de arranque a otras formas de expresan y comunicación. Trabajo de la interdisciplinariedad a partir de situaciones lúdico-motrices (Castañer y Trigo, 1995).

1.6.- La creatividad y su influencia en los niños

Veamos los factores que condicionan la creatividad:

a) Fluidez: Capacidad para evocar una gran cantidad de ideas, palabras, respuestas...

Según Guilford está "consiste en gran medida en la capacidad de recuperar información del caudal de la propia memoria, y se encuentra dentro del concepto histórico de recordación de información aprendida".

El mismo Guilford, distribuye este factor en clases:

-Fluidez ideacional: producción cualitativa de ideas.

-Fluidez figurativa: las distintas formas que se pueden crear en un tiempo determinado.

-Fluidez asociativa: establecimiento de relaciones.

-Fluidez de expresión: facilidad en la construcción de frases.

-Fluidez verbal

-Fluidez de las inferencias: presentada una hipótesis han de imaginarse las consecuencias en un determinado tiempo.

b) Flexibilidad: Capacidad de adaptación, de cambiar una idea por otra, de modificarla. Mira a los aspectos cualitativos de la producción. Existen dos clases:
-Flexibilidad Espontánea: es aquella, que aun sin ponérselo, utiliza el individuo cuando varía la clase de respuestas a una pregunta de un test.

-Flexibilidad de adaptación: cuando el sujeto realiza ciertos cambios de interpretación de la tarea, de planteamiento o estrategia, o de solución posible.

c) Originalidad: Tiene un carácter de novedad. Mira a las soluciones nuevas, inhabituales que aparecen en una escasa proporción en una población determinada.

Es el factor más determinante de la capacidad creadora.

d) Elaboración: Torrance lo define como el número de detalles necesarios para que lo dibujado se exprese por sí mismo.

Guilford lo define como la "producción de implicaciones". La elaboración hace que la obra sea lo más perfecta posible.

e) Redefinición: La solución de un problema desde diversas perspectivas. Sería reacomodar ideas, conceptos, gente, cosas para transponer las funciones de los objetos y utilizarlas de maneras nuevas.

g) Análisis: Capacidad para desintegrar un todo en sus partes. Mediante este factor se estudian las partes de un conjunto. Permite descubrir nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto.

h) Síntesis: Mediante esto se pueden combinar varios elementos para conformar un todo. Es mucho más que un simple resumen, es una "síntesis mental".

Guilford acepta estos dos últimos factores como hipótesis, afirmando "las estructuras simbólicas frecuentemente deben romperse antes de que puedan construirse otras.

Es pues, deseable explorar diversas formas de actividades de síntesis y análisis en el terreno de la percepción, y de la conceptualización, con el fin de determinar la existencia de esos factores".

i) Sensibilidad ante los problemas: El sujeto creador es sensible para percibir los problemas, necesidades, actitudes y sentimientos de los otros. Tiene una aguda percepción de todo lo extraño o inusual o prometedor que posee la persona, material o situación con los que trabaja. El creador siente una especie de vacío, de necesidad de completar lo incompleto, de organizar lo desordenado, de dotar de sentido a las cosas.

Moles lo define como "la afición a explicar lo insólito". La explicación de lo insólito es un reto para el auténtico creador. Está muy relacionada con otras dos grandes aficiones y tendencias del ser humano, como son la curiosidad, deseo de conocer las cosas de alguna manera secreta y su capacidad de admiración, de sorpresa.

j) Facultad de evaluación: La valoración es imprescindible para el proceso creativo, conocido y valorado el producto puede ser considerado como válido el objeto alcanzado.

*Existen otros factores a tener en cuenta, aunque no hayan sido tratados con tanta profundidad, estos han sido tratados por autores como Moles que hablan de la aptitud creativa, la motivación y la memoria. Guilford no comenta nada sobre la autoevaluación y la motivación pero otros autores incluyen la intuición y la justificación.

K) La memoria: Recoge datos y elementos, los conserva, los tiene en disposición de poder ser relacionados, y éstos en un momento dado hacen saltar la chispa de la imaginación (insight).

l) La motivación: Tiene una influencia cierta y definitiva sobre el proceso creador. Influye sobre el recuerdo, el insight y la elaboración. Es la impulsora de la acción, la que mantiene el esfuerzo permanentemente. Esta es individual y por tanto subjetiva.

m) La justificación: Se trata de hallar una razón a la invención, para que sea útil a la humanidad.

n) La organización coherente: Es la capacidad de organizar un proyecto, expresar una idea o crear un diseño de modo tal que nada sea superfluo. En otras palabras, "obtener el máximo de lo que se tiene para trabajar". Asimismo, no podemos dejar a un lado la importancia que tiene el medio y su influencia en la creatividad:

La forma en que se desarrollan las minúsculas neuronas que conforman el intelecto de cada ser humano, depende en forma determinante de las condiciones del medio a las que se ve expuesto el infante (Dacey, 1989), por lo que deben ser explicadas en términos de éste y evitar valorar a un sujeto que pertenece a un entorno, con los parámetros de otro.

Un modelo interaccionista del comportamiento creativo implica una interrelación entre: antecedentes del sujeto la situación fáctica, la conducta del individuo y sus consecuencias en relación con situaciones físicas, sociales y culturales particulares.

El primer aspecto importante pro analizar se refiere al sujeto mismo; características personales potencialidades, habilidades y limitaciones.

En cuanto al medio Físico, se pueden distinguir tanto la organización de los espacios en los que el sujeto vive cotidianamente, como las circunstancias ambientales del país al que pertenece.

En relación con las influencias sociales se pueden distinguir las facilidades de educación y de expresión, los modelos, la orientación motivacional, las expectativas, las oportunidades de elección relacionadas con el trabajo, etc. Los elementos culturales se refieren a la historia, costumbres, actitudes y creencias de la comunidad a la que pertenece el sujeto, las cuales también afectan las formas y posibilidades de la expresión y desarrollo de la creatividad del mismo.

El niño comienza a expresarse desde el nacimiento. Ya en las primeras semanas de su vida se puede distinguir entre la expresión dirigida hacia un fin específico y la expresión sin fin aparente en el lenguaje verbal; se puede decir que la forma de expresar los sentimientos varía incluso en un lactante.

Se establece la distinción entre la manifestación de un sentimiento y un estado de ánimo; desde edades muy tempranas se muestran formas originales de comunicar éstos en su entorno, lo que se podría identificar como parte de un juego de expresión entre el niño y su medio, entre la pulsión y la educación.

En cuanto a la posición del niño/a en la Sociedad, en la primera infancia, el niño debe vivir ya en el orden social que viene dado por nuestro círculo cultural moderno. Frecuentemente su adaptación a este orden se consigue si dificultad, aunque no pueda comprender todavía las normas de la sociedad.

En general, el niño de cuatro a cinco años, alcanza un estado de desarrollo que le permite hacerse cargo de que está junto a otros niños y que debe vivir en esta colectividad y adaptarse de un modo razonable.

Es precisamente la edad del jardín de infancia, la edad en que los niños necesitan compañeros tanto para sus juegos como para su evolución ulterior. En el caso de que no existan hermanos, es muy conveniente para que jueguen introducirlos en otros grupos infantiles, preferiblemente del mismo jardín de infancia.

CAPITULO II.

LA CREATIVIDAD EN LOS NIÑOS.

2.1.- Desarrollo de la creatividad en los niños

Comencemos con los aspectos generales del desarrollo del niño/a. Autores como Read, Buber, Piaget, Furth, entre otros, coinciden en identificar al juego como la forma más evidente de expresión libre en los niños y como la expresión más elevada del desarrollo humano, pues se trata de una producción espontánea del niño y al mismo tiempo una copia de la vida humana en todas sus etapas y en todas sus relaciones; a su vez utiliza este último para desarrollar el juego de una manera original.

Piaget, al hablar de las diversas formas del pensamiento representativo (imitación, juego simbólico e imagen mental) como solidarias unas de otras en un texto dice:

> ...las tres evolucionan en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación -que construyen los dos polos de toda adaptación- determinando el desarrollo de la inteligencia sensorio motora. Resulta así que lo más importante no es la asimilación y la acomodación actuales como tales, sino la representación, cuya principal característica es la de rebasar lo inmediato aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, o sea, evocar lo que sobrepasa al terreno perceptual y motor.

En el juego, el niño asimila un hecho externo al esquema de conocimiento en el que tiene interés momentáneo, mismo que puede ser suscitado fortuitamente por la

presencia de un elemento externo, predominando la asimilación sobre la acomodación, o sea que durante el juego espontáneo el niño no se acomoda a una tarea dada, sino que utiliza simbólicamente la situación.

Furth (1974), establece una diferencia entre juego espontáneo y jugar a interpretar. En el primer caso, el niño asimila una situación sin establecer la acomodación correspondiente, juega según su fantasía se lo dicta. En la representación, la actuación del niño se convierte en el medio por el cual éste se acomoda al problema.

Durante ésta, el niño aplica, sus conocimientos en forma simbólica. Al no aceptarse en ninguna de las dos formas de juego un estereotipo barato ni una solución a medias, el niño se acostumbra a esta tarea por lo que da oportunidad a la ejercitación del pensamiento creativo.

Desde el punto de vista de Furth uno de los objetivos más importante de la educación de los niños es el lograr una educación para pensar y coayudar a que los individuos tomen parte activa e inteligente en la formación de la vida y de la sociedad, desde las relaciones personales dentro de la familia, hasta las actitudes hacia otras culturas.

V. Lowenfel (1954), habla acerca de niños rodeados de abundantes juguetes que lloran desconsolados, tensos y sin saber qué hacer con ellos pues son incapaces de usar sus mentes y su imaginación, en oposición con niños absolutamente absortos y contentos con un simple trozo de madera, que a veces les sirve de tren y otras zumba en el aire simulando un avión.

Lowenfel se pregunta ¿qué hace un niño se sienta desdichado a pesar de todas las aparentes ventajas, mientras otro se siente feliz aun careciendo de ellas? Aunque a primera vista se podría pensar que los segundos son juguetes creativos y que los

primeros no lo son, lo cual puede ser en parte correcto, existe un trasfondo que es importante esclarecer.

Quizá sería mejor decir que los primeros han aprendido que la diversión y el gusto por la vida vienen de afuera y que hay que esperarlos; mientras que los segundos han aprendido a confiar en su propia capacidad de experimentación y cualquier elemento se convierte para ellos en un pretexto para crear. Los elementos que generan la creación están dentro del sujeto, quien utiliza las oportunidades en su propio beneficio constructivo.

El desarrollo de la creatividad en el ser humano va inmerso en el desarrollo mismo del niño, forma parte del mismo proceso, de los mismos estadios por los que pasa todo hombre en su proceso de maduración y se ve afectado por las mismas influencias ambientales de éste. La forma en que la conducta del sujeto, en su producción en general y en su forma de enfrentar los diversos problemas vitales.

Vamos a pasar ahora al proceso de desarrollo de la creatividad. Autores como Gowan (1972) y Torrance (1983) entre otros, han hecho serios intentos por identificar secuencias en relación con el desarrollo del proceso creativo específicamente.

Gowan realizó un esfuerzo por combinar aspectos teóricos piagetianos en relación con la cognición, y aspectos de Erikson relacionados con la afectividad, desarrollando una "Tabla de los estadios del desarrollo" (Khatena, 1982).

Este autor identifica tres fases de desarrollo creativo: latencia, identidad y creatividad, dentro de cada uno de los periodos del desarrollo humano (infancia, juventud, y edad adulta).

Gowan distingue ciertas edades como periodos clave para apoyar el desarrollo de la creatividad: de los cuatro a seis años, de los 18 a los 25, y los últimos años de la

edad adulta; concede gran importancia a la relación interactiva entre el amor y el acceso a la preconciencia, como condiciones necesarias para la actividad creativa de nivel superior.

Dacey (1989) habla también sobre periodos críticos en relación con la creatividad, en los que ésta debería ser cultivada de manera más intensa.

Identifica su primer periodo crítico en los primeros cinco años de vida del niño, etapa en que se realiza el mayor desarrollo neuronal en el ser humano, especialmente durante el primer año y medio.

El segundo periodo crítico lo ubica de los 11 a los 14 años, en relación directa con la pubertad; dice que éste es un periodo en el que la creatividad debe apoyarse, ya que al hacerlo se apoya el auto concepto y la motivación del adolescente, precisamente en una etapa en que se observa la necesidad de redefinir sus propios aspectos de personalidad e iniciar sus relaciones heterosexuales.

El tercer periodo lo ubica de los 18 a los 20 años, edad en que se termina la estructura del adolescente y se entra a la edad adulta.

El cuarto periodo va de los 28 a los 30 años, edad en que hay una re conceptualización de valores a nivel intelectual.

El quinto periodo va de los 40 a los 45 años, en que se observa uno de los cambios más serios en la autopercepción; es un periodo de reconsideración y de culminación de aspectos creativos de desarrollo personal.

El último periodo ocurre, según este autor, de los 60 a los 65 años, en que por lo general declina la capacidad de trabajo del individuo.

Es claro que estos periodos están dados en relación directa con el proceso de desarrollo humano, siendo la creatividad un factor importante para fortalecerlo. Estos periodos clave coinciden con observaciones de otros autores como Torrance, en relación con etapas en que se observa una disminución de la creatividad en los sujetos,

y en algunos casos la pérdida de la misma. El desarrollo de la creatividad no debe dejarse al azar sino, por el contrario, apoyarse y fortalecerse, especialmente en los periodos en que los sujetos pasan por crisis propias de su desarrollo como individuos.

Torrance (1983), preocupado por explicar el decremento en la creatividad, que encontró sistemáticamente en sus estudios en niños de cinco años y nuevamente a los nueve años, concluye que son etapas en las que operan en forma contundente presiones externas autoritarias, excrementando la motivación en los niños.

Él concibe como etapas de acomodación en las que el pensamiento creativo debe jugar un papel importante y en las que es esencial reforzar el apoyo a esta característica en forma propositiva.

De manera global, el desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos. Lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es únicamente suya.

Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. Dentro de los dibujos y las pinturas de los niños, se puede descubrir el desarrollo creador en el independiente e imaginativo enfoque del trabajo artístico.

No es indispensable que los niños posean destreza para ser creadores, pero en cualquier forma de creación hay grados de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y compenetrarse de la obra. Esto es tan cierto en el caso del uso de los temas, como en el del empleo de material artístico.

La actividad creadora es un campo que está cobrando cada día mayor importancia, tanto para los educadores como para los investigadores. Es importante la actividad creadora en el arte, todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma.

Los niños que se han sentido inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos pueden retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente. Pueden adoptar, rápidamente, los estilos de otros, pedir ayuda contantemente, o seguirlos ejemplos del trabajo de sus compañeros. No es necesario señalar que si se les ordena no copiar, sino crear por su cuenta, no surte efecto.

La actividad artística no puede ser impuesta, sino que debe surgir del niño/a. No siempre es un proceso fácil, pero el desarrollo de habilidades creadoras es esencial en nuestra sociedad, y el dibujo del niño refleja el desarrollo de su creatividad, tanto en el dibujo mismo como en el proceso de realizar la forma artística.

2.2.- La creatividad y el lenguaje.

La primera creación del niño es crear unos recursos propios de expresión y que utiliza un lenguaje secreto para comunicarse con los demás, lenguaje que, por desgracia, pasa desapercibido para buen número de padres y educadores. Los niños crean unas señales concretas del llamado lenguaje mudo, a continuación se expone una lista de las expresiones y movimientos corporales del lenguaje secreto más frecuente observados.

El signo corporal o anatomía del lenguaje infantil es la primera creación que todo niño realiza, cada niño individualmente se expresa con un movimiento distinto que él mismo crea, estos movimientos corporales que son el primer lenguaje del niño, son el principio de toda su vida creativa. Estudiemos las distintas expresiones corporales y sus posibles significados:

Golpear (Brazos y manos): El golpear con rapidez es utilizado por los niños de menos de doce meses como indicación de frustración o rabia. En general se utilizan los dos brazos, que se agitan nerviosamente en el aire. Golpear, como señal conflictiva de los pequeños, indica una mezcla de agresión y temor. Cuando se mueve un solo brazo, con la palma de la mano hacia fuera y con los dedos tocando el rostro o suspendidos en el aire, el golpe tiene un carácter más bien defensivo.

Cuando la mano se mantiene lejos de la cabeza, el gesto indica mayor agresión. Observe la mirada, la proximidad, la postura y expresión. En situaciones conflictivas, los adultos utilizan estos mismos gestos de golpear, pero modificados, junto con movimientos de frotarse o tocarse la parte posterior de la cabeza.

Encorvado: Componente de una amenaza. Normalmente se combina con los puños apretados y una postura de "echado hacia delante ". Observe la dirección de la mirada y la forma de la boca.

Señalar: El significado exacto varía considerablemente de acuerdo con la dirección de la mirada. Una rápida en la dirección señalada, seguida de un contacto ocular intenso con la madre, equivale a formular una pregunta acerca del entorno. El movimiento es silencioso, con una postura rígida y una expresión atenta. Casi siempre va dirigido hacia la madre, y constituye un procedimiento seguro de unir madre e hijo. Señalar y mirar en la misma dirección indica un deseo o intención de ir en dicha dirección.

Erguirse: Esta señal presenta distintas modalidades. Para determinar la naturaleza exacta del mensaje, relacione entre sí la postura de los brazos al erguirse, la expresión y la mirada.

El niño que empieza a caminar levantará uno o los dos brazos para afianzarse. Esta señal vuelve a aparecer cuando los niños, que ya saben caminar, se dirigen precipitadamente hacia alguien o cuando se cogen entre sí dos niños. Levantar el brazo, cuando el niño aún no ha empezado a andar hacia delante, es probablemente una reminiscencia del primerizo movimiento de balanceo. Levantar el brazo cuando el niño permanece inmóvil indica inseguridad o conflicto. La señal no se usa con frecuencia a partir de los daños de edad. A menudo precede al retorno con la madre.

Los brazos en alto, acompañados de una mirada intensan a un adulto, es una petición de que éste le coja y le transporte. El niño se sitúa por lo general delante del adulto y a una distancia no superior a medio metro. Si la señal es ignorada, el niño se acercará al adulto o se pegará incluso a sus piernas. Este gesto no significa simplemente fatiga, sino que puede reflejar también el deseo de ser reconfortado y atendido. En coacciones, la señal es efectuada por niños a cierta distancia de los adultos, pero sólo da resultado cuando se hace en la proximidad de éstos.

Alargar los brazos: El niño bondadoso alarga los brazos para solicitar un regalo o colaboración por parte de otro niño. El movimiento es a menudo lento, con la palma vuelta hacia fuera, una sonrisa en los labios y contacto ocular. Si se añade la inclinación de la cabeza a un lado, la señal constituya un mensaje aún más poderoso de demanda o apaciguamiento.

Rigidez: Los brazos rígidos pegados al cuerpo indican angustia. Este gesto puede verse en niños que han sido derrotados en una confrontación reciente o en un recién llegado al grupo. Es raro en el niño que corre. Normalmente va asociado con un paso de piernas rígidas y arrastrando los pies.

Agitar los brazos: Agitar violentamente los brazos es una forma de saludar utilizada por los pequeños cuando vuelven junto a sus madres tras una exploración. Las manos juntas: Se puede ver en ocasiones en un gesto de sumisión realizado por un niño dominado cuando quiere demostrar a otros que no pretende iniciar hostilidad alguna. Cuando las manos juntas se restriegan como se hace al lavarse probablemente constituye más bien una señal confortante e indica angustia. Ocultación con las manos: El gesto de poner las manos sobre los ojos es utilizado como recurso para eludir la mirada, y sirve para indicar malestar o angustia, si es que no se trata de una forma de juego. Los niños autistas debido a su aversión a mirar, miran a menudo por entre sus dedos.

Mesarse los cabellos con las manos: Mesarse los cabellos o la cabeza indica ansiedad o conflictos, en muchas ocasiones.

Masajes con las manos: Tocarse insistentemente la cara o el cuerpo es un componente de la angustia o del conflicto.

Manipulación con las manos: Tocar, asir o tirar de alguna parte del cuerpo o de la ropa son medios utilizados para obtener alivio en niños angustiados o inseguros. Dedos: Morderse o chuparse los dedos después de los doce meses de vida, aproximadamente, significa por lo general angustia o conflicto. El significado exacto del mensaje depende de la situación.

Dedos: Alargar los dedos hacia un objeto o juego significa claramente el deseo de poseerlo o retenerlo. El mismo movimiento hecho con los dedos cerrados va asociado

con una intención menos segura. Un niño dominado que quiere un juguete "propiedad de otro niño/a más dominante posiblemente adoptará esta actitud.

Pulgar: Por debajo de los doce meses de vida, chuparse el dedo gordo refleja probablemente una necesidad innata de succionar. Después, tal vez se emplee como gesto reconfortante, en estados de angustia o conflicto. Cuando es utilizado de esta manera por un niño solitario., en general señala un pronto regreso al lado de los padres.

Chuparse el pulgar es utilizado también por niños en extremo fatigado y por aquellos obligado a meterse en la cama cuando aún querían seguir levantados. Aquí parece indicar un conflicto entre las necesidades físicas del cuerpo para descasar y el deseo de seguir en vela. La costumbre de chuparse el dedo desaparece gradualmente hacia los cuatro años de edad, pero puede persistir hasta los seis o siete en algunos niños. Los adultos, a veces, utilizan un gesto de chuparse el pulgar, en una variante harto distinta, en situaciones de angustia, mordiéndose los nudillos y la punta del pulgar.

Ojos: El contacto ocular breve y rápido constituye un elemento esencial en el lenguaje no verbal. Une entre sí a la madre e hijo, a cierta distancia, es saludo, bienvenida y reafirma el interés en una actividad compartida. La mirada intensa es una señal amenazadora que se utiliza en los enfrentamientos agresivos, o los duelos mudos en que se determina el orden jerárquico.

El contacto ocular se puede romper mirando a izquierda o derecha, o hacia abajo. La ruptura de la mirada a la izquierda o derecha pone fin a un duelo visual sin vencedor ni vencido. Bajar los ojos es una señal de sumisión. Es frecuente en niños atemorizados o angustiados que evitan la mirada siempre que pueden.

Las cejas: Levantadas en un movimiento rápido indican reconocimiento en un encuentro. El movimiento se puede utilizar también para formular una pregunta o pedir una actividad.

Las cejas juntas y arqueadas denotan duda o sorpresa. Las cejas se bajan y juntan para indicar enojo o depresión. El significado exacto aparece normalmente patente gracias a las restantes señales del lenguaje corporal utilizadas simultáneamente.

Bolsas bajo los ojos: Cuando una sonrisa superior es reflejo genuino de placer o regocijo, debajo de cada ojo aparecen unas bolsitas o arrugas, causadas por músculos que no están bajo nuestro control consciente, por lo que proporcionan una referencia fiable sobre la sinceridad o falta de sinceridad de la sonrisa y la mirada.

La boca: Una de las señales más robustas producidas por la boca es la sonrisa. Ésta va asociada con movimientos de otros músculos de la boca, con la mirada, la postura y la proximidad. Sonrisas anchas: Se abre la boca y los labios se alzan dejando al descubierto los dientes inferiores y superiores. Indica mucho placer y regocijo. Es la sonrisa más intensa que puede producirse. No obstante, los labios están tensos, no relajados como en la exposición facial jocosa.

Sonrisas comprimidas: Los labios se separan en una sonrisa simple, pero permanecen fuertemente tensos. Señala una alegría un tanto reprimida y embarazosa.

Sonrisas en "croissant": Los labios se vuelven hacia arriba en las comisuras y se forma una pequeña abertura en centro. Se puede ver en bebés y constituye un estado intermedio entre las sonrisas gástrica y simple.

Sonrisas gástricas: Producidas por bebés de sólo algunos días de existencia, durante un sueño irregular o cuando están adormecidos. Algunos creen que estas sonrisas son causadas por las ventosidades emitidas por los niños pequeños. Pero es probable que constituyan una forma muy temprana de sonrisa. Entre cada una de ellas hay siempre un lapso de al menos cinco minutos sin sonrisa.

Sonrisas de labio superior: Sólo quedan al descubierto los dientes superiores.

Al ocultar los dientes inferiores, la sonrisa denota: "Soy tu amigo". Observe si aparecen bolsitas debajo de los ojos para ver si la sonrisa es auténtica.

Sonrisa de labio inferior: Los dientes inferiores se ven con más claridad que los de arriba. Señal agresiva. Puede ir acompañada por una mirada intensa y un gesto de brazos encorvados.

Sonrisas simples: Los labios se levantan, pero la boca permanece cerrado y sólo se ven algunos dientes de arriba.

Boca oblonga: Los labios se extienden hacia delante, mostrando los dientes en señal de amenaza. Va acompañado de una mirada intensa y otros movimientos corporales de agresión Rostro lúdico: La boca está muy abierta con los dientes cubiertos por los labios, expresión relajada y jubilosa.

Morder: Al principio se utiliza durante las exploraciones del entorno por parte de niños solitarios. La mayoría de niños chupan, muerden y mordisquean las cosas nuevas para averiguar cuanto puedan acerca de ellas. Después el gesto es utilizado en las confrontaciones agresivas, pero decrece rápidamente a causa de la desaprobación de los adultos.

Chupar: Los dedos, el pulgar, el labio inferior, una muñeca de trapo, un pañuelo o una sábana. Todos ellos son movimientos reconfortantes utilizados por niños angustiados, o perturbados por conflictos internos.

La lengua: Los movimientos de lengua y labios se pueden ver a menudo en niños durante los diálogos con sus padres. Son respuestas preverbales que se hacen así que el niño empieza la larga y complicada tarea de controlar la organización de la comunicación verbal.

La lengua se acerca al labio inferior o es llevada contra la mejilla, lo que indica inseguridad. Un niño hará este movimiento cuando no sabe qué hacer en un momento dado.

Mesarse la cabeza: Indica angustia o conflicto.

Cabeza inclinada: Produce una señal poderosa de amistad. Normalmente se combina con una sonrisa cálida y una mirada franca; en ocasiones, el cuerpo también se dobla a la altura de la cintura.

Los niños responden a esta señal por parte de los adultos, así como por parte de otros niños. Incluso cuando los ojos permanecen cubiertos, se ha comprobado que este recurso resulta efectivo. Es el medio más activo para pedir algo por favor en lenguaje mudo.

Cabeza baja: La cabeza baja, con el mentón hundido en el cuello, produce una señal amenazadora. Puede ir combinada con una expresión de enfado y con una mirada intensa, brazos encorvados, puños apretados y postura de inclinación hacia delante

para emitir un mensaje muy agresivo. Pero el movimiento de la "mejilla hundida en el cuello" se puede ver igualmente en niños tristes que quieren eludir toda mirada y se muestran sumisos, al mantener permanentemente sus ojos bajos. Por el contexto de las restantes señales del cuerpo se puede averiguar con exactitud cuál de estos

"significados corresponde, en un caso concreto, a este gesto".

Cabeza echada hacia atrás. Acompaña al rostro lúdico relajado y se puede ver durante los juegos amistosos y libres de inhibiciones. Nunca aparece en confrontaciones neutrales u hostiles.

Manipulación de los genitales: Señal de angustia o conflicto hecha por los niños varones. Juegan con sus órganos desnudos o manipulan en la bragueta de los pantalones. El movimiento es más reconfortante que sexual y a menudo es realizado con una expresión de despego. Las niñas no recurren a este tipo de manipulaciones, aun cuando sí tiran y cogen la parte inferior de sus vestidos.

El tronco: Una postura rígida es uno de los principales componentes de la agresión, pero también aparece en señales de angustia. Qué estado de ánimo corresponde en cada caso se puede averiguar a partir de los restantes elementos del lenguaje corporal.

Para incrementar la amenaza, el niño se puede doblar hacia delante por la cintura. Esta es una señal hostil que puede intimidar a los niños cuando es adoptada inadvertidamente por algún adulto.

Piernas rígidas: Se pueden ver en niños angustiados, o en aquellos que han sido derrotados en una confrontación reciente. Esta postura aparece a menudo en niños que han sido presentados a un grupo, y va acompañada por movimientos de arrastrar los pies y mirada baja.

Pisar firme: Es señal de enojo o victoria. Un niño agresivo triunfante puede pisar con fuerza poco después de ver cómo otro niño se aleja de él. Pisar con fuerza y golpear con los pies son también movimientos agresivos readaptados.

2.3.- Estimulación de la creatividad.

Entre las propuestas para estimular la creatividad en el niño se encuentran, principalmente, aspectos dirigidos a un tipo de educación creativa, no sólo la educación escolar, sino también la que recibe el niño dentro de su entorno, en su núcleo familiar y social.

Se utiliza el término de educación creativa para un tipo de educación planificada no sólo para aprender, sino también para pensar. Se trata de una educación que elimine los prejuicios en cuanto a roles adecuados e inadecuados; que esté encaminada a producir hombres y mujeres que sepan pensar, que sepan analizar y resolver los problemas a los que se enfrenten cotidianamente en la búsqueda de mejores formas de vida.

La educación creativa está basada en la intervención creativa del maestro; en su actitud de apertura frente al niño que pregunta, que experimenta, explora y prueba ideas.

El maestro debe estar consciente de la utilidad y aplicabilidad de la información que adquiere el niño en relación con su medio, y de que no sólo es necesario estimular el área de la memoria, sino que la información sufre en el niño un procesamiento y que tiene una utilidad práctica.

En la educación creativa se busca el desarrollo de esta capacidad en los niños, esto es, la producción de sujetos de alto nivel de creatividad, sujetos que tiendan a divergir de los significados tradicionales y a realizar producciones originales, sujetos capaces de percibir los sucesos personales dentro de parámetros no convencionales, sujetos capaces de regirse por parámetros de reciprocidad, sujetos autónomos capaces de construir y explotar sus propios conocimientos en nuevos aprendizajes y nuevas soluciones.

Torrance (1963), deposita en la influencia ambiental prácticamente toda la responsabilidad del desarrollo o inhibición de la capacidad creativa, y por ende de su aprovechamiento en beneficio de la humanidad. Censura el apego que ha habido a través de la historia a la educación tradicional y pugna por el fortalecimiento de la educación creativa, como esperanza para lograr el aprovechamiento de las diferencias individuales en forma positiva.

Podrían citarse un gran número de autores que comparten este punto de vista y que aportan ideas y fundamentos para el desarrollo de la creatividad dentro del aula. Dado el amplio trabajo de Torrance en este campo, los aspectos que él de cómo recomendaciones para el desarrollo de la creatividad representan un resumen de lo dicho por muchos otro.

- Postula el aprendizaje creativo, conceptualizado dentro de un marco de orden e información.
- Recomienda fomentar las respuestas originales más que las correctas.
- Sugiere un ambiente comprensivo y estimulante.
- Propone un trato igualitario para niños y niñas.
- Recomienda un marco de disciplina y de trabajo.

Las necesidades humanas se conciben implicadas en cada fase del proceso de pensamiento creativo y su naturaleza requiere un anclaje con la realidad. Esto implica que el niño requiere para su crecimiento creativo tener un entorno estructurado y personalidades con autoridad a las que pueda recurrir.

El niño creativo necesita un medio comprensivo y receptivo, además de estimulante. Si bien se dice que estos niños tienen mayor tolerancia al caos (Barron, 1963) esto se refiere a una capacidad excepcional de los mismos para relacionar y sintetizar elementos alejados entre sí y hasta discordantes.

La enseñanza creativa requiere de una actitud flexible por parte del maestro. Torrance (1961) aporta cinco principios básicos para el desarrollo de la creatividad, que resultan de gran utilidad para los educadores:

- Tratar con respeto las preguntas del niño. • Tratar con respeto las ideas imaginativas.
- Tomar en cuenta las ideas de los niños.
- Hacer que los niños dispongan de periodos de ejercitación, libres de la amenaza de la evaluación.

- Tratar de buscar siempre en la evaluación del trabajo de los niños, la conexión causa efecto.

Según este punto de vista, el maestro debe estar dispuesto a que una cosa conduzca a la otra, a salirse del modelo o patrón trazado y a no ver a los niños a través de un prisma tradicional, es decir, por medio de actitudes estereotipadas. Debe relacionarse con los educandos como verdaderas personas: "a no ser que dispongamos de maestros creativos, los alumnos que se atrevan a crear, imaginar y cuestionar, seguirán siendo marginados por maestros hostiles"(Torrance, 1961, pág.23).

Para aprender creativamente se interroga, se infiere, se experimenta, se manipula o se juega con ideas o con materiales. Se aprende y se piensa creativamente en el proceso de intuir las dificultades, los problemas y las lagunas en la información, así como al hacer conjeturas o formular hipótesis sobre estas deficiencias, probar estas conjeturas y posiblemente al revisarlas y someterlas de nuevo a prueba; finalmente, al comunicar los resultados.

La actividad creadora permanente que obliga a la aplicación de los conocimientos previamente adquiridos, constituye la mejor preparación para un comportamiento creativo.

En el trabajo diario el niño aprende a hacer uso de sus sentidos, a observar y a escuchar. De esta manera aprende también a descubrir los problemas que le rodean, a manejar materiales de diferentes maneras, a abstraer, a sintetizar y a organizar lo que ven sus ojos. La mayoría de las veces es de mayor relevancia el proceso creativo que el producto resultante de éste.

Varios teóricos del desarrollo postulan que los sentidos son la fuente primaria más importante para el aprendizaje del niño; propone la posibilidad de una participación activa del individuo con su medio a través de acciones como tocar, ver, oír, oler, saborear, etc.

En la época actual la producción, la educación y la experiencia en masa tienden a suprimir en gran medida las posibilidades de establecer relaciones sensoriales en el individuo. La educación debería poder asumir la responsabilidad de

atender el desarrollo de la sensibilidad creadora en los niños. Poseer sensibilidad auditiva y desarrollarla significa escuchar con atención. Desarrollar sensibilidad visual implica captar diferencias y detalles, no sólo reconocer. Lo mismo puede decirse para el tacto y el resto de las experiencias sensoriales.

El potencial creativo puede manifestarse en cualquier momento y en cualquier actividad desarrollada por un individuo. Sin embargo, parece que al hablar de creatividad en general, se piensa en actividad artística; quizás esto obedezca a lo idóneo de esta actividad para su expresión y la falta de capacidad del adulto para detectar la creatividad en otras manifestaciones del niño.

El hecho de que la creatividad infantil se ponga de manifiesto tan a menudo por medio de las artes, no quiere decir que al crecer esos niños se convertirán en artistas, ni que han de poseer un talento artístico excepcional. Puede significar que por medio de las artes expresen cualidades del pensamiento que algún día puedan convertirlos en seres creativos, como: médicos, científicos, estadistas, etc., y que pueden y deben ser estimuladas en todos y cada uno de sus aconteceres cotidianos.

Se pude hablar de creatividad siempre que los individuos o los grupos logren dar salida espontánea al potencial propio, reflexionar sobre el mismo, medirlo y modificarlo en cotejo con la realidad, con el orden dado.

El objeto más importante del "profesor de creatividad", consiste en provocar la iniciación espontánea del juego, del aprendizaje y de las reglas del funcionamiento de ambos. El papel del maestro es especialmente importante para el desarrollo de la creatividad. Algunas de las cualidades que éste debe poseer para asumir esta tarea:

- Ha de ser creativo.
- Debe dominar la técnica y por lo menos un medio artístico. De expresión y comunicación, sin resultar extraños los restantes.
- Debe ser capaz de tener un trato pedagógico con los niños y de comprender las expresiones infantiles.
- Ha de estar en condiciones de distinguir el comportamiento grupal específico de los niños, y de interpretar pedagógicamente los procesos de grupo.

- Debe estar preparado para conocer su propio comportamiento y su incidencia sobre el proceso del grupo.
- Es imprescindible que esté dispuesto a dejarse ayudar por el equipo de profesores, reconoce su comportamiento y a observar las estructuras que se dan en el seno del grupo.

A continuación comentaremos algunas estrategias para estimular la capacidad creativa en los niños. Diversos estudios de la creatividad han propuesto estrategias concretas para su desarrollo y/o recuperación en casos en que ésta ha sido reprimida o bloqueada.

Treffinger y Gowan (1971), elaboran una lista muy amplia de los métodos y programas educativos más representativos de 1950 a 1970, la cual da testimonio del gran interés que han puesto en este sentido diversos investigadores.

Enseguida se describen algunas propuestas a manera de ejemplo, y por sum utilidad para la fundamentación de este trabajo:

H. Furth (1974), propone una serie de actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento divergente del niño. Este autor basa su trabajo en los principios teóricos de J. Piaget, y lo enfoca a la orientación de los maestros en cuanto a ejercicios prácticos para llevarlos al aula.

Su propuesta consiste en una serie de ejercicios para realizar con los niños, con el fin de enseñarlos a pensar. Furth considera que al estimular en algunas actividades del desarrollo del intelecto, se logra que se expanda ese afecto y que repercuta en el currículo en general.

Crutchfield y colaboradores (1966) desarrollaron un programe encaminado a aumentar las aptitudes del pensamiento creativo en los niños. Este programa consiste en una serie de propuestas de auto instrucción que el niño realiza en forma individualizada dentro de un grupo, determinando personalmente su ritmo de trabajo.

El programa está formado por una serie de cuadernos de trabajo, relacionados con una historia continua, en los que se le pide al niño que resuelva diferentes tareas. Tiene que entrenarse en la percepción de los problemas con diferentes grados de complejidad, ambigüedades así como falta de unidad, y abocarse a resolverlos.

A manera de ejemplo, se analizará una de las estrategias propuestas en este modelo: se trata de una historia en la que intervienen dos personajes que intentan resolver problemas. Estos dos personajes en un principio se muestran poco capaces de pensar en forma creativa, pero aumentan su interés por esta tarea en el transcurso de la historia. La intención es que el niño que trabaja con el programa se identifique con los personajes, se introduzca junto con ellos en la solución de problemas y desarrolle ideas propias.

Con este programa se pretende despertar el interés del niño en la solución de problemas y fortalecer su confianza en el manejo del pensamiento creativo. Los problemas que presenta llevan implícita la posibilidad de que el niño descubra procedimientos de solución creativa aplicables a problemas concretos en los que él mismo debe formular el problema correctamente, cuestionarse con relación a éste, elaborar un plan para resolverlo y buscar ideas nuevas, es decir, ideas creativas que enriquezcan la solución.

Osborn (1962) propone la técnica de brain storming (tormenta de ideas), misma que está enfocada más en adultos que en niños, pero también puede utilizarse con estos últimos. Fue diseñada como un procedimiento para ayudar en la solución creativa de problemas, basándose en la idea de que cuanto mayor sea la cantidad de ideas producidas, mayor será la probabilidad de encontrar una respuesta buena entre ellas.

La técnica brain storming consiste en el manejo de dos momentos para la solución creativa de los problemas: uno de "luz verde", donde se incita a los sujetos a que expresen todas las ideas que se les ocurran, aunque les parezcan descabelladas; y otro de "luz roja", que es cuando las ideas expuestas son sometidas a juicio, se evalúan y se verifican.

La fase de luz verde se conoce como lluvia de ideas. En ésta, lo más importante es lograr la mayor cantidad de ideas posibles. No hay comentarios, ni críticas de ninguna clase en relación con ellas.

Después de la lluvia de ideas, éstas son valoradas en función de un juicio, que es el principio de más importante de esta técnica: "el juicio diferido", al que más adelante (1966), se le sustituyó por la noción de limited criteria thinking (pensamiento con criterio limitado), que implica que los participantes asocian las ideas obtenidas, a

un problema perfectamente delimitado. El problema contiene los criterios, de manera que sólo se manifiestan de hecho las ideas que cumplen con estos supuestos. Osborn subraya que es importante que en cada sesión se discuta tan solo un problema, planteado de la manera más específica y concreta posible.

Esta técnica ha sido muy utilizada; cobró gran popularidad especialmente en el área laboral.

Existen muchas otras técnicas como las propuestas por Maltzman (1960), Operant conditioning; Anderson y Anderson (1963), "Usos originales de cosas, desarrollo y solución de problemas intuitivos"; Brown (1964), "La formación de subselves dentro del self para desarrollar el pensamiento original"; Gordon (1956),

Sunecties of operational greativity; Parnes (1982), "Listas de control"; etcétera.

G. Wollschlager (1976)propuso una estrategia a seguir para el desarrollo de la creatividad, consiste en apoyar tres fases de trabajo con los niños. Con base en esta estrategia experimentó en la Escuela Juvenil de Arte Wuppertal, en Alemania Federal.

Para G. Wollschlager, la praxis del despertar de la creatividad puede desarrollarse en tres fases; la primera fase es de sensibilización, la segunda de reflexión en grupo y la tercera de activación de la creatividad. La transición entre ellas es un proceso flexible, además llegan a traslaparse entre sí.

- Primera fase (sensibilización). Tiene como finalidad la plena y libre experiencia de las capacidades propias, la confrontación con problemas objetivos (incluyendo los sociales) y el conocimiento de los otros miembros del grupo. El conocimiento del grupo implica los primeros encuentros recíprocos, totalmente espontáneos, sin intervención del profesorado.

Esta fase tiene como finalidad la sensibilización de los niños. A través de la sensibilización se moviliza el ámbito primario de éstos, la imaginación y la actividad. Se pone al alcance de ellos toda clase de medios artísticos, para lograr el contacto lúdico con los medios de expresión artística, como base para inducir inicialmente su creatividad. Se enfrentan en grupo e individualmente a la solución de problemas y conflictos, lo que moviliza su capacidad para identificar y resolverlos.

La primera fase es un periodo de sensibilización, entendiendo por ello el fomento sistemático del comportamiento espontáneo de los niños. Puede caracterizarse también como un periodo para hacer sensibles todos los sentidos, centrando la atención a un dominio más logrado de la realidad, a través de los medios del juego artístico o estético.

La apertura a situaciones no tan comunes, fuerza a los niños a probar incesantemente nuevos ensayos, examinarlos detenidamente y convertir en familiar lo extraño por medio de la comprobación empírica.

En esta fase no hay intromisiones concretas por parte del maestro, los niños se ven forzados a comprometer en la acción su espontaneidad, su imaginación y los conocimientos de que disponen. La sensibilización se limita a la animación de los niños a que se dediquen sin más preocupación a la improvisación y a la experimentación, hasta lograr que presenten sus puntos fuertes y débiles sin temor a la censura del profesor.

Se busca capacitar a los niños para representar los modos de comportamiento y expresión que han sido sometidos a normas. Esta fase debe hacer propuestas temáticas concretas, ni suministrar excesivas ayudas de tipo técnico.

Éste es el momento crítico en el que el profesor debe superar su primera prueba de capacidad, pues su papel como observador resultará decisivo para el ulterior desarrollo de los procesos de creatividad. Si lo consigue, habrá estimulado debidamente a los niños que se ven obligados a poner en juego su potencial e iniciativa propios.

Wollschlager advierte que en esta pueden surgir procesos de regresión, que según él resultan artificiales, ya que a través del establecimiento de nuevas relaciones con la realidad se transforman en fenómenos de progresión; aquí juega un papel muy importante la ayuda del profesor.

- Segunda fase (reflexión en grupo). Consiste en pensar sobre una situación, enjuiciando y constatando hechos y posturas. Por ejemplo, la constatación de determinados reflejos ópticos, como el fenómeno de perspectiva o el de refracción.

En la primera fase se buscó la movilización del ámbito primario de los niños, la imaginación y la actividad. Por medio de la reflexión, los niños aprenden a utilizar las capacidades recién descubiertas y a formar juicios acerca de la realidad social, esto es, del ámbito secundario. En el proceso de la activación de la creatividad, la reflexión funge como un puente entre la subjetividad y la objetividad de los individuos.

La reflexión se convierte en un elemento determinante en el desarrollo del ser humano. Su ejercicio continuo coadyuva en la formación de un adulto maduro y crítico. En el proceso reflexivo el grupo juega un papel importante, pues sirve como un espejo que ayuda a establecer relaciones hacia el exterior e instaura por sí mismo una realidad. Por medio de la confrontación de la autoimagen con la imagen que puede verse en el espejo de los demás, es posible eliminar identificaciones falsas y construir nuevas y más funcionales.

Durante el trabajo de esta fase se invita a los integrantes del grupo a que individualmente describan sus materiales, oral, corporalmente o por escrito. Después, se invita a una descripción grupal de los trabajos que se analizaron en forma individual. La reflexión individual original se convierte así en una reflexión colectiva en la que se intercambian puntos de vista, y en la cual los contenidos subjetivos se objetivan y se hacen disponibles para todo el grupo.

El educador juega un papel importante en esta fase, ya que funge como un moderador y participa como miembro activo del grupo, como un facilitador de la reflexión. Debe tener una postura abierta hacia los puntos de vista individuales y grupales y una visión clara de hacia dónde debe ir la reflexión.

- Tercera fase (activación de la creatividad). Tiene como objeto estimular en el niño la capacidad de síntesis y el descubrimiento de nuevas soluciones reales, así como la imitación, transformación y remodelación sistemáticas de fenómenos sociales, a través de las capacidades que se han ido despertando y elaborando en las dos fases anteriores: sensibilidad, originalidad de reflexión.

En esta fase se pretende conjuntar el ámbito primario y el secundario del niño, conduciéndolo a sintetizarlos en nuevos actos creadores. Aquí ya es posible la investigación, aplicación o puesta en tela de juicio de técnicas de pintura, de construcción o de juego, hasta entonces utilizadas. La reflexión es también un

elemento determinante en esta fase; sin embargo, el trabajo se torna más policromo, variado y más elaborado.

El descubrimiento de soluciones a problemas reales se torna una tarea muy importante, donde el juego y la construcción creativos representan una lograda síntesis de procesos, tanto en el ámbito psíquico como en el social, el corporal y el objetivoformal. La función del maestro en esta tercera fase consiste en apoyar el deseo de ajuste crítico de los niños, con los problemas del adulto; debe buscar reforzar en ellos la creación de nuevos complejos relacionales. Si el profesor se limita a reforzar primordialmente el deseo de imitación de los niños, impediría el desarrollo creativo y reforzaría una pedagogía conformista de adaptación social.

En este nivel, los ejercicios propuestos por los niños deben ser más completos debido a que a la improvisación e imaginación se unen a la información. El profesor en un apoyo importante, tanto en el planteamiento de los ejercicios, como en la propuesta de actividades de enriquecimiento como por ejemplo: lecturas, revisión de documentos, visitas a lugares o centros donde se desarrollen los aspectos que les interesan, entrevistas con especialistas, etc. La realización de estas actividades, aunadas a la reflexión grupal sobre ellas, dará como resultado soluciones objetivas y originales.

La representación teatral en esta etapa es un excelente recurso para la activación de la creatividad, ya que en esta actividad se conjugan la espontaneidad, la improvisación y la acción lúdica, dentro de un estadio avanzado de ejercicios comunes y de trabajo sistemático. Se debe proponer un tema y desarrollarlo; los ensayos se deben limitar determinando sólo a grandes rasgos las líneas generales de la representación y dejar margen para la ulterior improvisación el día en que el trabajo deba representarse.

La dirección de la obra debe quedar en manos de los niños. Por otro lado la asesoría, el vestuario y la escenografía, quedarán bajo la supervisión activa del maestro, quien ha de proporcionar la ayuda técnica necesaria y un permanente apoyo a la reflexión grupal durante el trabajo.

Gowan (1972) sugiere un cambio de clima dentro del aula, hacia una mayor apertura y una relación estrecha y positiva con los estudiantes. Analiza aspectos

teóricos para estimular la creatividad de los estudiantes, y los traslada a su aplicación dentro del aula:

- En relación con la teoría de Guilford, analiza toda una constelación de elementos susceptibles de estimulación a través de experiencias en la clase, referidos a la columna de producción convergente de la estructura del intelecto: fluidez de ideas; flexibilidad espontánea; fluidez asociativa; fluidez expresiva. Este autor postula que la creatividad es necesaria aun para el buen rendimiento convencional.

- En relación con Torrance, analiza los lineamientos que él propone al docente para dar a la creatividad dentro del aula, basados en la propuesta de una educación creativa: estimular la producción y hacer partícipe al niño en los procesos de evaluación de su trabajo a manera de reflexión sobre sus propias acciones.

- En relación con los aspectos teóricos planteados por Barron (1963), extrae ciertas características de los sujetos creativos que sirven a los maestros de parámetro para identificarlos y apoyarlos: las personas creativas prefieren la complejidad y cierto grado de desequilibrio; son más independientes en sus juicios; son auto afirmativos y dominantes; rechazan la represión como mecanismo de control de sus impulsos; y tienen una gran energía y una gran cantidad de intereses.

Taylor (1984) propone el entrenamiento de los sujetos en los diversos talentos, como estrategias útiles para aumentar su creatividad y su capacidad de trabajo y de solucionar problemas.

El modelo consiste en plantear a los niños “diversas maneras de ser inteligentes”, enseñándoles a utilizar los diversos talentos en la solución de sus problemas: talento académico, pensamiento productivo, planeación, comunicación, anticipación, toma de decisiones, relaciones humanas, liderazgo, etcétera. Este modelo fue uno de los primeros esfuerzos por conjuntar los aspectos teóricos, la práctica educativa y la investigación en creatividad.

De acuerdo con las soluciones obtenidas por Osborn y Parnes (1962), a continuación se hace una breve síntesis de los beneficios que trae consigo la utilización de las diferentes técnicas descritas; dichos beneficios son:

Un sustancial enriquecimiento en la producción cuantitativa y cualitativa de ideas.

Una clara superioridad en dominación, autocontrol, confianza, seguridad, capacidad de formación, iniciativa y potencial de liderazgo.

Una duración por largo tiempo de las mejoras logradas en cuanto a la creatividad.

Otro autor que demuestra la utilidad del uso de estrategias específicas para el desarrollo de la creatividad es Shuman (1962), quien da a conocer los resultados de la aplicación de un programa dirigido a desarrollar la creatividad en los niños, llevado a cabo de manera experimental durante 25 semanas. Shuman expone los siguientes logros:

Mediante los métodos creativos los niños fueron capaces de aprender tanto como lo hacen con los métodos didácticos tradicionales, pero utilizando los primeros efectos sobre la motivación fueron sorprendentes, ya que permanecían muy activos enfrascados en sus investigaciones, manteniendo un alto nivel de interés y entusiasmo a lo largo del trabajo.

Adquirieron además mayor fluidez para formular preguntas y una mayor precisión en sus análisis y verificaciones.

Disminuyó la disposición de aceptar percepciones globales como datos válidos; por el contrario tendieron a analizar los eventos y comprobar la pertinencia de cada variable que podían aislar.

Por último se presentarán algunos estudios comparativos entre ambientes sociales diferentes, como agentes favorecedores o inhibidores de la creatividad. Rejskind (1982), hace una revisión muy completa de diversos estudios realizados para determinar los efectos sobre el desarrollo del pensamiento divergente, en niños educados en ambientes flexibles y en ambientes rígidos. Expone, en otros, los resultados obtenidos por Barron (1963) y Mckinnon (1965), relativos a que los

individuos creativos son más independientes que sus compañeros y que muy a menudo provienen de hogares permisivos; encuentra que los informes de estudios longitudinales han provocado la hipótesis de que los niños que experimentan relaciones autónomas con adultos crecen siendo más creativos que los que son sometidos a relaciones heterónomas.

La independencia que los niños experimentan en sus relaciones con los maestros y con sus padres influencia en forma positiva su habilidad creativa. En general, la libertad parece estimular la creatividad en los niños, aunque se advierte que aún hay mucho por investigar en este sentido; existen muchos estudios realizados con una mayor precisión en cuanto al tipo de creatividad que se desea explorar y el tipo de tareas involucradas para hacerlo.

White y Lippitt (1970), realizaron sobre el desarrollo de técnicas para crear y describir la atmósfera social en grupos de niños, y para determinar los efectos que distintas atmósferas sociales ejercen sobre la vida en grupo y sobre la conducta individual.

Clasificaron el clima o atmósfera social en tres categorías: democrática (donde toda política es asunto de discusión y decisión en grupo y hay libertad de trabajo), autarquía (donde el líder determina toda la política), y laissez faire (donde existe libertad completa para tomar decisiones, con mínima o nula participación del líder y del grupo).

De acuerdo con los resultados, en el clima democrático se encontró la mayor cantidad de trabajo, de mayor calidad y más original, y fue mayor la motivación de los niños. El laissez faire fue donde se realizó la menor cantidad de trabajo y de peor calidad; se caracterizó por el juego. En la autarquía se presentaron problemas de rebelión, así como de deserción en unos niños y de sumisión en otros; hubo más dependencia y menos individualidad y se observó en algunos casos una pérdida del individualismo; la cantidad y calidad del trabajo dependieron del líder.

Ward (1969), al utilizar las pruebas elaboradas por Wallach y Kogan con diferentes grupos de niños preescolares, encontró que existe una interrelación significativa entre la riqueza del medio y la creatividad, y sus efectos en la producción ideacional. Los niños más creativos ofrecieron mayor cantidad de respuestas en un

medio rico que en uno pobre en estimulación; en los niños menos creativos no se encontraron diferencias. Con esto se demuestra que los niños creativos desarrollan estrategias para seleccionar del medio los elementos relevantes para su tarea y para aprovecharlos en su realización

2.4.- El juego como experiencia creativa del niño/a.

Ejemplificaciones de juegos

A continuación vamos a presentar una pequeña serie de algunos de los juegos que cumplen esta característica de potenciador de la creatividad y estimuladores de la imaginación.

Son juegos que fácilmente pueden ser llevados a la práctica por profesores y educadores en los colegios o campamentos de verano o incluso por algún padre con hijos/as y amigos/as.

Además, estos juegos no solo sirven para potenciar o estimular la creatividad, sino que también pueden ayudar a desarrollar otras muchas facetas de los niños, como la sociabilidad, el desarrollo del lenguaje, la cooperación y coordinación grupal, etc.

Pero lo que sobre todo no debemos olvidar es que son juegos y como tal cumplen otra función más, que es la de divertir o entretener a sus jugadores lo que nos indica que por ello los juegos son unos de los mejores desarrolladores del niño porque desarrolla sus facetas sin que el se percate que en muchas ocasiones.

Esta pequeña serie muestra el juego, la explica y analiza desde un punto de vista pedagógico encaminado a la creatividad infantil, que aquí es el factor que más nos interesa.

Enanos y gigantes

Se juega con zancos; en este juego se dividen en dos grupos: los enanos (cuclillas) y los gigantes (con zancos). Los gigantes han llegado a un pueblo en el que

se encuentran con unos pequeños habitantes, en sus pequeñas casitas. Al principio van detrás de los enanos, que huyen despavoridos, pero uno decide hablar con ellos, se comunican y se hacen amigos. Terminan celebrando una fiesta de bienvenida. Es interesante que los roles se inviertan.

• **Análisis psicopedagógico:**

Coordinación de movimientos para guardar el equilibrio. Noción de literalidad, al prestar atención y acentuar el movimiento de un lado y luego el otro.

Conocimiento del esquema corporal a partir de una situación desconocida que prolonga los miembros inferiores y transforma el esquema corporal.

Descentramiento del pensamiento en el intercambio de roles.

Lenguaje: expresión y comprensión.

Interacción entre iguales (comunicación).

Identificación con figuras fuertes y débiles. Les permite experiencias en roles de poder y en roles de debilidad.

Observaciones: este juego dada su alta dosis interpretativa puede ayudar a fomentar la creatividad del niño pero también el aspecto de ver las cosas con diferentes perspectivas (de gigante o enano).

Personajes

Juego de representación de rol de personajes humanos en distintas funciones y expresiones emocionales. Algunos posibles roles: • Una persona apoyada sobre un bastón.

- Un camarero que lleva una bandeja.
- Un conductor.
- Un bombero.
- Una persona cansada.
- Una persona triste.

- Un niño enfurecido.
- Alguien que acaba de recibir una buena noticia.

Variante: juego de representación por parejas. Profesor - alumno, medicopaciente.

Secuencias breves de representación.

Análisis psicopedagógico:

Coordinación Dinámica Global. Motricidad gruesa.

Equilibrio (camarero).

Esquema corporal: representación mental de los movimientos del personaje imitado.

Descentramiento del Pensamiento Egocéntrico en el intercambio de roles.

Descubrimiento de la vida social del mundo del adulto, de sus funciones y reglas.

Interiorización de normas sociales.

Expresión mímica de variadas emociones: triste, alegre, enfadado,...

Observaciones: este tipo de juego además de ser muy divertido, (hasta para algunos no tan pequeños) resulta tener una excepcional faceta como potenciador de la creatividad, dada su vertiente interpretativa, que hará que el niño se conozca mejor a sí mismo y al entorno que le rodea, pero de una forma divertida y amena en la que da rienda suelta a su imaginación.

CONCLUSIONES

PRIMERO.- Tras haber realizado esta pequeña aportación al campo de la creatividad infantil, nos encontramos con toda una serie de ideas que se agolpan en nuestras cabezas respecto a la creatividad del niño. El niño en sí es un fenómeno creativo, pero que cuando trabaja o es apoyado en grupo, se potencia de forma extraordinaria.

SEGUNDO.- La creatividad del niño es un tipo de creatividad muy especial, ya que se diferencia de la creatividad de los adultos precisamente en eso, en que el niño no es un adulto y por tanto su forma de concebir la realidad y su entorno es muy diferente a la del adulto por lo que sus manifestaciones creativas también lo son. Esta creatividad especial va cediendo paso a una creatividad adulta según pasan los años, y en la que otros aspectos comienzan a aflorar como determinantes de la creatividad: bagaje cultural, posición económica, prejuicios...

TERCERO.- Otro aspecto destacable es el hecho de que esta creatividad es un ente en potencia, y que por tanto se puede desarrollar mediante juegos (como los que aquí hemos expuesto), lectura y otros métodos de forma que pasa a ser un elemento más de la personalidad del individuo que pueda ayudarle en su vida como adulto. Por último, y casi sin poder evitarlo, debemos hablar de lo gratificante que pueden llegar a ser las experiencias creativas que podemos fomentar en el aula, tanto para el grupo de niños como para nosotros los adultos que, con ello, quedamos impregnados en modo alguno de esa maravillosa actitud que tienen los niños y niñas ante la vida.

RECOMENDACIONES.

- A las autoridades, brindar capacitaciones a los docentes sobre la importancia que tiene el desarrollo de la creatividad en los niños del nivel inicial.
- A los profesores. Desarrollar actividades que potencien la creatividad en los niños.
- A los padres de familia, apoyar a sus menores hijos en el desarrollo de actividades creativas.

REFERENCIAS CITADOS

CSIKSZENTMIHLYI, M: "Creatividad".- Paidos.- Barcelona.- 1998.

GARAIGORDODIL M.: "Juego y desarrollo infantil".- Seco Olea.- Madrid.- 1988.

GARCÍA GARCÍA F.: "Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar" (Tesis doctoral tomo I, II).- Universidad Complutense de Madrid.- 1984.

GUILFORD, J.P.: "La Creatividad, presente, pasado y futuro". En Guilford, J.P y otros.- "Creatividad y educación".- Paidos.- Buenos Aires.- 1978.

GUILFORD, J.P.: "La Creatividad".- En A. BEAUDOT.- "La Creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980.

LEWIS D.: "El lenguaje secreto del niño".- Martínez Roca. SA.- Barcelona.- 1980.

MAKINNON: "Naturaleza y cultura del talento creativo: Herencia y medio".-En Beandot, A.-Narcea. -Madrid.- 1980.

MOLES, A. y CAUDE, R.: "Creatividad y Métodos de Innovación". Ibérico Europea de Ediciones.- Madrid.- 1977.

TORRANCE, E.: "Educación y Capacidad Creativa".- Morova.- Madrid1977.

ULMAN G.: "CREATIVIDAD".- Rialp.- Madrid.- 1972.

La creatividad lúdica en niños de 3 a 5 nivel inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD

8%	7%	0%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	melyenigma.blogspot.com Fuente de Internet	7%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
3	educacion2.com Fuente de Internet	<1%
4	observatorio.campus-virtual.org Fuente de Internet	<1%

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		

Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva
Asesor.