

nh

13 ucom

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

01 - 21



Camacho J.
Presidente Tribunal

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR
AL GRADO DE LICENCIATURA**

**"Aplicación de Materiales de Desecho para Facilitar la Expresión
de la Creatividad con Niños (as) de 5 a 7 años del Centro Integral
San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San
José de la Ciudad de La Paz"**

Quirós
TRIBUNAL
LECTOR
am

Postulante: Univ. Narda Verónica Camacho Gironda
Tutor: Lic. Rodrigo de Urioste



LA PAZ - BOLIVIA

2004

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, lleva como título la: "Aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz"; el cual es un aporte que espera paliar de alguna manera la problemática que aún se vive en muchos establecimientos educativos del país como ser: la crisis salarial, la falta de estimulación por parte del Estado, las carencias básicas, la prevalencia de enfermedades gastrointestinales, infecciones respiratorias, documentos de la Reforma Educativa insuficientes, ideología tecnológica, medios de comunicación nacional y desactualización del Código Educativo entre otros.

Es por todo esto que se aplica los materiales de desecho como ser: cajas de cartón, botellas de plástico, palitos de fósforo, etc., para facilitar la expresión creativa de los niños(as) de 5 a 7 años, dentro de los diferentes ejercicios propuestos por el Dr. Espíndola Castro y tomando en cuenta los indicadores de Guilford que son: sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad y evaluación. También se administra el Test de Goodenough para medir el Cociente Intelectual (C.I.) de los niños(as).

El modelo utilizado es el Cognitivo de Estimulación Creativa que atiende los procesos implicados con la inteligencia. La teoría de sustento es la Corriente Cognitiva planteada por Piaget.

El estudio es de tipo explicativo, diseño cuasi-experimental, tratamiento pre-test y post-test, vía hipotético-deductiva y variables independiente, dependiente e interviniente. Los sujetos son 40 niños(as), muestra no-probabilística y procedimiento por etapas.

La prueba piloto se realizó en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz.

Los resultados, conclusiones y recomendaciones se realizan una vez concluida dicha investigación que fue positiva.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Mayor de San Andrés, Rector, Vicerrector, Directora de la Carrera de Psicología Lic. Carmen Camacho, plantel docente y administrativo por apoyar mi formación profesional.

Al Lic. Rodrigo de Urioste, tutor de la presente tesis, por su asesoramiento, paciencia, dedicación y orientación.

A la Lic. Gina Pérez, quien con su orientación y apertura llevo' por buen camino el esfuerzo del presente trabajo de investigación.

A la Lic. Rocío Peredo, por su apoyo y colaboración, los cuales permitieron enriquecer el trabajo.

A la Lic. Mónica Zallez-Flossbach, Directora de la Sociedad Católica de San José, por su orientación en el tema, el apoyo y comprensión brindada.

A la Sociedad Católica de San José, por la cobertura y confianza depositada.

A la Dirección, personal docente y administrativo del "Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz por su gentil colaboración.

A los alumnos que participaron en esta investigación, por el interés demostrado y cuya participación hizo posible recabar la información pertinente.

A Dios por darme la dicha de existir, a mis padres Carlos y Bethzabé, por su gran e inigualable amor, a mis hermanos Yerko, Carlos e Inti quienes con su decidido apoyo y comprensión, permitieron la culminación del presente trabajo.

¡Mil Gracias!!!

DEDICATORIA

Con mucho cariño, este trabajo va
dedicado a mis queridos padres,
Carlos y Bethzabé,
que son una fuente de inspiración
para mi permanente superación.

Ningún logro hubiera podido
alcanzar sin ellos.

INDICE

Página

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

I. Planteamiento del Problema	1
II. Formulación del Problema	8
II. Objetivos	8
IV. Justificación.....	9

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

I. Modelo Cognitivo de Estimulación Creativa.....	16
II. Revisión Histórica y Conceptual.....	29
III. Antecedentes... ..	49
IV. Teoría de Sustento	105

CAPITULO III

MARCO REFERENCIAL DE LA SOCIEDAD CATÓLICA

DE SAN JOSÉ

I. Origen de la Institución.....	108
II. Naturaleza de la Institución	109
III. Visión	110
IV. Misión.....	111
V. Logros y objetivos institucionales	111
VI. Programas Educativos	111

CAPITULO IV

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

METODOLOGÍA

I. Tipo y diseño de Investigación	113
II. Formulación de Hipótesis	114
III. Variables	114
IV Operacionalización de Variables	115
V. Sujetos de estudio	116
VI. Población y muestra	117
VII. Ambiente	118
VIII. Instrumentos	119
IX. Materiales	120
X. Procedimiento	121
XI. Verificación de Hipótesis	125

CAPITULO V

RESULTADOS

I. Descripción de la muestra	127
II. Resultados de las pruebas	129
III. Comparación de grupos control y experimental	133
IV. Comparación de pruebas pre-test y post-test	134

CAPITULO VI

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

I. Discusión	138
II. Recomendaciones	145
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	151

Anexo 1		152
Anexo 2		153

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación que tiene como objeto de estudio la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, es un aporte que espera paliar de alguna manera la problemática que aún se vive en muchos establecimientos educativos del país.

Es por ello que se aplicó los materiales de desecho (cajas de cartón, botellas de plástico, plastofomo, cajitas de fósforo, periódicos, envases plásticos, tapas de refrescos, etc) para facilitar la expresión creativa de los niños, dentro de los diferentes ejercicios propuestos por el Dr. José Luis Espíndola Castro y adaptados a la edad de 5 a 7 años tanto de manera individual como grupal.

Para ello se toma como referencia principal el modelo cognitivo de estimulación creativa planteado por Piaget y abordado por muchos psicólogos inmersos en estas investigaciones (Wallace, Kubie, Guilford, Taylor, Torrance y otros) en el que el sub-estadio del desarrollo pre-operatorio (2 a 7 años) y operacional concreto (7 a 11-12 años) es acorde a la expresión del niño.

También se administró el Test de Goodenough para medir el C.I. (Cociente Intelectual) de cada niño(a) y realizar inferencias estadísticas.

El abordaje de la población, de la muestra y de las diferentes técnicas metodológicas, se procede de acuerdo a las posibilidades de acceder a la institución educativa, que en este caso son positivas.

Con anterioridad a este trabajo se realizó una prueba piloto en el establecimiento fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz, como elemento base para su posterior aplicación y análisis.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Económicamente, la realidad demuestra que Bolivia cuenta con una economía reducida y con un escaso aporte hacia lo que es la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad como eje central en el desarrollo de los niños. La crisis salarial es un problema social que afecta a todos en general: la crisis es de fondo estructural y no solo coyuntural, es cualitativa y no solo cuantitativa, es cultural y no solo económica. A esta crisis debe responder una reforma radical entendiendo esta palabra en el sentido de ir a la raíz de las necesidades del país.

Y la raíz del problema nace naturalmente de la relación que se establece entre la sociedad, que necesita de mil maneras diferentes incorporar orgánicamente a sus miembros sin diferencia de sexo, clase social, religión, etc. previa formación y capacitación y a todos y a cada uno de los bolivianos que aspiran a una educación adecuada al país y a las urgencias de la sociedad moderna.

Se sabe que cualquier reforma choca de una manera violenta con el problema del salario del maestro, y del financiamiento de la educación; el cual no ha de ser resuelto si no se realiza la reforma del sistema educativo: pagar poco para una educación equivocada, resulta absurdo.

En la actualidad se percibe una notoria falta de estimulación debido a que el Estado no provee recursos económicos adecuados para solventar a los establecimientos educativos con materiales de apoyo (materiales de desecho) para que los niños tengan un buen manejo de su creatividad. El Estado podría aportar con capacitación

para los maestros y los padres, alumnos y maestros podrían aportar con el material de desecho.

Actualmente se ofrece como una expresión común que la educación es una inversión. Todavía perviven en el medio tres mitos, el primero que la educación no es rentable, el segundo que a mayor presupuesto mejor educación y tercero que la educación es responsabilidad exclusiva del Estado; no obstante no se analizan a fondo y no se incluyen temas tan importantes como la creatividad en los niños y más aún cómo pueden expresarla a través de la aplicación de los materiales de desecho como recursos de bajo costo económico.

De acuerdo a la prueba piloto se puede argumentar que existe una falta de aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad, en los alumnos de primaria de 6 y 7 años de la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz por desconocer el tema los maestros o educadores y por no aplicarlo en su enseñanza; repitiéndose la misma problemática en el Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, debido también a las carencias básicas, la prevalencia de enfermedades gastrointestinales, infecciones respiratorias entre otras.

A partir del Código de la Educación dictado en 1955 y cuyo abundante articulado ha quedado en gran parte desactualizado por el curso del tiempo, sucesivos gobiernos aprobaron en 1964-1985 sendas reformas educativas que quedaron en el papel unas veces por falta de recursos y voluntad política para suplementarias, otras porque el régimen siguiente estimó que era mejor desecharlas y casi siempre por la férrea oposición de sectores del magisterio impermeables al cambio y convencidos de sus falacias.

La realidad muestra cómo se suceden y contraponen finalidades y ejes de acción educativa distintas. Las varias reformas educativas que se realizaron después de la promulgación del Código de la Educación Boliviana reflejan estos ejes distintos mientras el ciclo primario fue en un momento el centro de acción educativa, la educación superior pasó luego a ser la preocupación fundamental y con relación a este punto no se cansa de subrayar el hecho escandaloso de que del presupuesto educativo de 266 millones, nada menos que 69 millones se destinan a las Universidades Autónomas que atienden a una población de menos de 100.000 estudiantes y cuyo índice de graduados es el más bajo del mundo.

La aplicación de la Reforma Educativa tiene un alto grado de complejidad, el primero de febrero del 2002 se han emitido cuatro decretos reglamentarios de la reforma educativa: órganos de participación popular, organización curricular, estructura administrativa curricular y estructura de servicios técnico - pedagógicos.

A pesar de este esfuerzo por normar y orientar la aplicación de la Reforma Educativa, estos documentos todavía son insuficientes para llenar el gran vacío espiritual que sufre la educación nacional así como también el nivel de complejidad en la enseñanza educativa con relación a los materiales de desecho para facilitar la expresión creativa.

La estructura institucional del país está pasando por una serie de cambios y transformaciones sobre la base de un nuevo paradigma emergente en la educación el cual desarrolla niveles de enseñanza - aprendizaje poco creativos para la educación y desarrollo del niño.

De esa manera las reformas educativas no introducen en sus programas de enseñanza la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad; y la estimulación por parte de los docentes es escasa debido en gran parte al régimen tradicionalista que todavía y lastimosamente sigue en boga en muchas instituciones educativas.

Esta idea lleva en su seno dos consecuencias claramente definidas: por un lado que la educación entre desde el comienzo en todo plan general de reactivación económica como una inversión y por otro lado no menos importante que la planificación se introduzca con pleno rigor en la organización interna del sistema educativo, o sea dentro de la reforma misma.

Las políticas internas y externas que posee el Estado en cuanto eje regulador de la Educación Nacional es muy pobre en cuanto a no incentivar con programas que incluyan un tema tan importante como es la expresión de la creatividad y es por esto que no avanza en sus distintos proyectos pues no provee de materiales a los niños para que su desarrollo y sus capacidades creativas sean óptimas.

El rol del Estado, sin embargo consiste en garantizar la homogeneidad en los puntos de llegada. Para eso debe disponer de una alta capacidad de evaluar los resultados de la acción educativa ejecutada por las instancias locales que no logren por si solas alcanzar los objetivos mismos que se definen como requisitos nacionales.

Estas dos tareas prioritarias del nivel central han de estar acompañadas por otro componente fundamental: la información, tanto desde el punto de vista interno como externo, la primera permitirá cumplir con su rol de definición de políticas prioritarias y

asignación de recursos en forma conjunta y la segunda constituye un elemento básico para fortalecer la participación ciudadana en el control y toma de decisiones educativas.

Los niños de primaria son más accesibles para este tema puesto que se encuentran en pleno desarrollo de sus facultades creativas y es importante la aplicación de estos materiales de desecho para facilitar la expresión de su creatividad.

Se puede observar una notoria desaparición de intereses representativos y una acentuación por la competitividad en cuanto a ser los primeros en el campo de la educación, creando diariamente programas educativos que no incluyen temas centrales y de importancia como es la expresión de la creatividad de niños escolares.

La lucha por desarrollar estrategias sigue su curso, pero coartan la libertad de elección o rechazo hacia los materiales de desecho que ni siquiera se los da a conocer, y que sin embargo están al alcance de las manos.

La ideología tecnológica crece cada vez mas coartando de esa manera la creatividad propia del estudiante. El impacto dentro de la estructura social educativa en relación con el tema de la creatividad y su expresión a través de materiales de desecho es indiferente en el medio así como también el pensamiento es lineal en cuanto a este tema por no poseer los conocimientos adecuados de su uso.

Los medios de comunicación nacional no abarcan temas relacionados a la expresión de la creatividad a partir de la aplicación de los materiales de desecho y es por ello que la comunidad civil no se actualiza ni se informa acerca de este proceso que ayuda a la potenciación creativa del niño.

En esta labor no tiene sentido invitar y pagar a expertos extranjeros para que nos enseñen a transmitir la cultura y a buscar renovación y desarrollo con criterios ajenos a los que ya se tiene o pretendidamente neutros.

La influencia de carácter social es notoria en cuanto tiene la capacidad de determinar el rendimiento efectivo de las capacidades intelectuales, sobre todo en el uso de las mas calificadas. Hoy en día no se puede hablar de una filosofía de la educación sin comprender bien qué es la cultura, porque la educación es tan solo un instrumento cultural mas y dependerá de cual sea la concepción de cultura para apreciar cual es la concepción de la educación.

La cultura nace de la capacidad transformadora que tiene el hombre de su realidad y no surge individualmente sino como resultado de miles de experiencias repetidas, por eso la cultura es producto de la colectividad.

Por tanto, la crisis en el sistema educativo influye bastante dentro del tema de la aplicación de materiales de desecho como una forma para facilitar la expresión de la creatividad de los niños; puesto que ésta responde a un problema social y que vincula a todos en general. El problema del salario del maestro no se resuelve si no se realiza la reforma del sistema comunicativo.

Existe a la vez desactualización del Código Educativo, unas veces por falta de recursos y voluntad política para implementarlo, otras porque el régimen siguiente estimó que era mejor desecharlo y casi siempre por la férrea oposición de factores del magisterios impermeables al cambio y convencidos de sus falacias.

Las políticas educativas internas y externas se ven de esta manera pobres pues no argumentan con innovaciones que ayuden al desarrollo creativo impartiendo materiales de desecho (cajas de

cartón, botellas de plástico, plastoformo, cajitas de fósforo, periódicos, envases plásticos, tapas de refrescos, etc.) para el mismo.

Por otra parte, los documentos son insuficientes para desarrollar buenos y adecuados proyectos, programas y currículos que incluyan la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad. Por lo que se puede ver un requerimiento de reformas educativas que incluyan este tema primordial para elevar el potencial creativo de los alumnos mediante recursos inorgánicos (material de desecho).

En el presente trabajo de investigación se tomó como prueba piloto la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz, en la cual se puede apreciar que la educación es aún bancaria, por no impartir un nivel de aprendizaje más óptimo y que responda a las necesidades educativas de sus alumnos incluyendo la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de su creatividad.

En el Centro Integral San José Las Lomas, se aprecia una similitud del problema, asociado a carencias básicas, prevalencia de enfermedades gastrointestinales, infecciones respiratorias entre otras; es por ello que de acuerdo a todos los puntos relevantes que se mencionaron y que se plasman como una necesidad dentro del campo educativo; el presente trabajo de investigación pretende paliar de alguna forma dicha problemática con el aporte de esta investigación.

II. FORMULACION DEL PROBLEMA

La pregunta fundamental es la siguiente:

¿Se puede con la ayuda de los materiales de desecho mejorar la expresión de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz?

III.OBJETIVOS

Objetivo General

Facilitar la expresión de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz aplicando materiales de desecho.

Objetivos Específicos

- Facilitar la expresión de la Imaginación Figural de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz empleando materiales de desecho.
- Facilitar la expresión de las Asociaciones Forzadas de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz utilizando materiales de desecho.
- Facilitar la expresión de los Problemas Paradójicos de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz aplicando materiales de desecho.

- Facilitar la expresión del Manejo de Colores y Volumen (Consolidación) de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz demostrando materiales de desecho.

IV. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo investigativo pretende abordar el tema de la aplicación de los materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con los niños(as) de 5 a 7 años de edad del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, entendiendo como tal la necesidad de implementar programas educativos que incluyan en su contenido como principal eje el desarrollo de la creatividad como tal y de esa manera poder incrementar la expresión creativa de los niños.

En todo momento se tiene presente el principio holístico que plantea la Reforma Educativa en cuanto a la integración que se ha de dar entre las diferentes áreas de conocimiento, pero solamente por razones metodológicas (recogida de datos, sistematización de la investigación, análisis e interpretación de los datos...) se ve conveniente centrarse en una de ellas que es de suma importancia dentro del desarrollo del niño y es la creatividad. Concretamente el trabajo se enfoca a esta área puesto que es donde el niño adquiere mas destreza y pone en práctica su capacidad creativa.

Para la expresión creativa se toman en cuenta los materiales de desecho (cajas de cartón, botellas de plástico, plastoformo, cajitas de fósforo, periódicos, envases plásticos, tapas de refrescos, etc.) por ser estos poco explotados, siendo de un costo muy

reducido y que interviene en la vida cotidiana diaria de todas las personas.

La edad entre 5 a 7 años se toma en cuenta para este estudio por ser la más adecuada dentro del desarrollo del ser humano, pues como dice el autor Clemente Estable, se trata de ir al encuentro del niño con lo que más vale del hombre, para contribuir a la salvación del niño y a la salvación del hombre. Así en la edad escolar temprana los niños se diferencian de manera fundamental de los preescolares del primer cambio de forma. Dominan mejor que los pequeñitos su motricidad gracias a su movilidad mas pronunciada, en cuanto a la actitud mental se observa de igual modo un progreso importante en el desarrollo.

En las vivencias del niño de 5 a 7 años se separan el yo y el mundo. Con esto el enfoque del mundo se objetiviza cada vez mas, se codifica. Siguiendo a O. Kroh, se llama realismo ingenuo a esta actitud.

En la percepción se completa en esta edad el paso de la actitud perceptiva principalmente global al enfoque más analítico. Al mismo tiempo, la percepción del espacio se va haciendo mas y más objetiva. La íntima vinculación de la percepción con la afectividad comienza a relajarse. En la fijación de los recuerdos predominan los procedimientos mecánicos. En los primeros grados se prepara la transición a una forma de memoria que trabaja en un sentido más lógico. Los conceptos del niño a esta edad son concretos, intuitivos, globales, poco subdivididos, lábiles e indeterminados.

El niño se incorpora a grupos ingresando a la escuela y la relación con el maestro esta determinada por una fe casi incondicional en su autoridad. En conexión con la capacidad de agrupación se desarrolla también la autoconciencia de los niños;

propiedades físicas o propiedades de rendimiento condicionadas por el físico figuran en el primer plano en lo que respecta a la autovaloración o la valoración por los demás.

Tomando en cuenta estas características del desarrollo del niño en esta edad, cabe resaltar la importancia de tomar muy en cuenta su capacidad expresiva y mejor aún teniendo presente que el material de desecho que es como su nombre lo describe algo que ya se usó y se lo va a desechar o votar; se empleará este material para esta investigación y para ver si aumenta o no la capacidad expresiva en estos niños.

Como se dijo anteriormente se realizó una prueba piloto como base para mayor validación de dicho trabajo en una escuela fiscal de la ciudad de La Paz, Cristo Rey y del cual también se obtuvieron datos y recopilación de la información respectiva, la cual se analizará posterior al estudio.

Es por esta razón que surge la necesidad de obtener datos comparativos, actualizados y reales con otra población, en este caso el Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, y de esa manera poder contemplar las falencias, alcances y poder dar posibles soluciones a los mismos.

Para llevar adelante este estudio investigativo se empleará un enfoque cualitativo y cuantitativo debido a que éste pone énfasis en la interpretación y comprensión de la realidad educativa, haciendo hincapié en las acciones humanas y en la interacción de las personas implicadas en el proceso educativo. Se pretende con la aplicación de materiales de desecho que el niño desarrolle su capacidad expresiva como una persona abierta con facultades de

compenetración, para que así sea capaz de emitir juicios propios y dar soluciones a diferentes problemas en su vida cotidiana.

En la metodología cabe resaltar el estudio de grupos control y experimental para mejor comparación y análisis de los datos.

Para desarrollar la propuesta en este trabajo de investigación se contará con materiales de desecho (cajas de cartón, botellas de plástico, plastoformo, cajitas de fósforo, periódicos, envases plásticos, tapas de refrescos, etc.), materiales sencillos que se pueden encontrar en todas partes, que carecen de costo alguno y cuya función es la de convertirse en basura e incrementar el volumen de los vertederos.

Para evitar que se tire tanto, para este fin precisamente se dedicarán los esfuerzos y será aquí donde entre en juego el trabajo y la creatividad, de manera que poco a poco se vayan descubriendo aplicaciones nuevas y originales para objetos y materiales de desecho.

Se afirma que la materia primaria para la confección de los trabajos es un material muy común pero... ¿un material tan común y tan poco valioso puede dar juego suficiente como para escribir una investigación sobre él?.

Por supuesto que sí. Lo que sucede es que este material de tan extendido que está su uso, de tanto verlo tirado por todos lados, de tanto llenar contenedores, de tanto no servir para nada ya se hizo la idea de que es para lo único que sirve. Pero con este trabajo de investigación se demostrará lo contrario.

Se presenta un material que reúne unas características tan extrañas como pueden ser:

- La suma facilidad para conseguirlo
- El no tener costo económico

- Ser válido como materia base para la confección de juegos, juguetes y objetos prácticos.

Este material no es otro que el desechable más exactamente todo aquello inorgánico que se vota a la basura: cajas de cartón, palitos de fósforo, botellas de plástico, pilas usadas, tapacoronas, periódico usado, etc.

Se refiere a cartones no comprados, a botellas ya usadas, interesa lo que la gente tira, cartones, cajas, botellas, todo de desecho; los cuales por una sola vez son abandonados como objetos inservibles, ¿no necesitarían como mínimo una segunda oportunidad?. Por supuesto que si, y por ello se hace esta propuesta como trabajo de investigación, para ayudar en lo posible a evitar ese gran caos en el que se están convirtiendo los residuos y de esa manera incentivar la expresión de la creatividad infantil. Esta propuesta es de creación con fines educativos unida a las "3R" famosas: Recuperar, Reciclar y Reutilizar. Un reciclaje personal, provechoso y conseguido sin maquinaria alguna.

Algunas de las siguientes metas que se esperan conseguir con los niños (as) son:

- Cambiar su visión acerca de la utilización del material de desecho. Si ellos ven trabajar con este material cambiará su visión acerca de él y se convencerán de que quizás no haga falta dinero para tener juegos y juguetes. Además de esta manera se compensarán las desigualdades socioeconómicas y se posibilitará a todos el disponer de un mayor número de objetos lúdicos, que por su costo económico serían patrimonio de las cosas más acomodadas.
- Desarrollar la imaginación. La utilización de material de desecho para la creación obligará a desarrollar la imaginación, no le

permitirá que se atrofie y posibilitará el desarrollo de la capacidad de transformar la realidad.

- Llegar a aprovechar los recursos. Si ven aprovechar los recursos comprenderán que hay que tirar menos y lo que significa la optimización de los mismos.

- Llegar a ser creativos. El objetivo primordial del trabajo. Expresar y crear, esto les enseñará a ser originales.

El porqué se eligió trabajar con determinados materiales de desecho y materiales de recuperación se responde de una manera sencilla: recuperar materiales del entorno ayuda a conectar con el mundo en el que estamos inmersos. Y cuando observamos alrededor enseguida se piensa: cuánta basura, cuánto derroche!; esto es un despilfarro innecesario ya que muchas de las cosas que se tiran pueden reutilizarse o reciclarse para fabricar nuevos productos.

No se puede vivir sin generar residuos pero sí se puede minimizar la cantidad que se produce y ello demuestra la utilización de envases de plásticos, cartones y periódicos de desecho como material base para la construcción de juguetes.

Con ello se pretende inculcar el afán de aprovechar las cosas como contraposición a esta sociedad de consumo y, a la vez, aprender a dar valor a los objetos por su posible utilidad y no por su precio, comprendiendo que todo lo que nos rodea no está acabado en sí mismo, que admite modificaciones y diversos usos dependiendo siempre de la originalidad.

Todo lo que se recicle hoy ahorrará recursos para mañana y además evitará que los bienes se conviertan en residuos y contaminen el medio ambiente. Una nueva forma de expresión.

El ser respetuoso con el medio ambiente se convierte de esta manera en una actitud ante la vida.

También se tomó en cuenta al elegir materiales de desecho y de recuperación que son materiales abiertos para facilitar la expresión de la creatividad con niños de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica San José de la ciudad de La Paz, puesto que mantienen en sí mismos un gran número de opciones de utilización, favoreciendo y desarrollando la creatividad, agudizando el ingenio, estimulando el pensamiento divergente y manteniendo el interés. Estos materiales favorecen visiones múltiples de la realidad transformando objetos desde su uso común a otros insospechados. Despiertan la imaginación, obsequian con el placer que produce la creación de una obra nueva, práctica y lúdica.

Se espera con la siguiente investigación aportar en el aula una forma de expresar la creatividad de los niños(as), de manera que a la larga puedan ser personas mucho más creativas y sepan valorar los recursos naturales que se tiene.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

I. MODELO COGNITIVO DE ESTIMULACION CREATIVA

El enfoque cognitivo engloba una serie de propuestas que se pueden caracterizar por atender preferentemente a los procesos implicados en las actuaciones inteligentes, lo que supone una adecuación entre objetivo y medios empleados para su consecución.

Hagamos de entrada una precisión en el sentido de que no es igual el estudio de áreas que pertenecen a la cognición, como pudieran ser la inteligencia, el pensar, el razonar, el imaginar, el recordar; entre otras cosas, que el estudio de los procesos mentales desde una óptica cognitiva. Por otra parte, cabe distinguir entre un cognitivismo clásico, principalmente estructural, y otro moderno, de corte mas bien funcional. El primero corresponde a obras como la de Piaget, y el segundo a las de "procesamiento de la información".

Ambos tienen en común que ven al ser como un sistema, lo que significa que funciona de forma integrada, con múltiples implicaciones de todos sus actos.

La concepción cognitiva considera que existe una información interna de novedad, que puede traducirse pero no de manera necesaria, por un sentimiento subjetivo de novedad. Esta información, considerada como nueva, nace de la comparación de cierto haz de informaciones presentes, percibidas o pensadas, con estructuras mnésicas e intelectuales preexistentes. Estas mismas están esencialmente fundadas sobre la experiencia anterior del sujeto; la frecuencia de los datos antiguos del medio ambiente y de las actividades cognitivas anteriores desempeña aquí un importante papel.

La concepción cognitiva considera, por otra parte, que sólo una novedad moderada, es decir, una cierta desviación en relación con lo habitual, es generadora de beneplácito: existe para cada individuo un óptimo de novedad, que es agradable, mientras que grados menores o excesivos de la misma son desagradables.

Este enfoque permite comprender bien todo un conjunto de acontecimientos históricos en los dominios científico, filosófico y artístico. Las obras creativas son a menudo un objeto de escándalo y rechazo. Luego se convierten en clásicas, es decir, en habituales, y posteriormente deben crearse nuevas desviaciones en relación con ellas para que pueda hablarse de "novedad" o de innovación.

1.1 El planteamiento de Jean Piaget

Jean Piaget, el renombrado estudioso del crecimiento humano fue a su vez protagonista de un desarrollo personal y científico muy particular. Habiendo sido un niño prodigio, que publicó su primer trabajo de investigación a los once años, Piaget realizó una carrera científica de inigualada fecundidad. Se atrevió a acometer varios cambios drásticos de carrera, volcándose a la Psicología solo después de haberse graduado como doctor en biología. Mas tarde, siendo ya un hombre de edad mediana, estudió por su cuenta lógica y física. A diferencia de la mayoría de los científicos cuyos principales aportes se producen temprano, Piaget realizó algunos de sus descubrimientos más importantes en sus últimas décadas de vida y continuó trabajando febrilmente hasta su muerte en 1980, a los 84 años. Con su ejemplo, este impetuoso suizo confirmó la capacidad de su patria para engendrar científicos creativos.

Dentro del campo de la Psicología, Piaget se distinguió por su originalidad, utilizando muestras pequeñas, prefería autotitularse

epistemólogo genetista, o sea el que estudia los orígenes del conocimiento humano, sus escritos eran prosaicos y a menudo planteaban dificultades de comprensión a sus colegas y traductores.

Eligió como tema de estudio, el funcionamiento de la mente infantil. De hecho, la grandeza de Piaget radica primordialmente en su detallada descripción de la regularidad, similar a la de un mecanismo de relojería, conque se desarrolla la mente de todo niño normal.

A principios de la década de 1920, Piaget trató de encontrar una explicación biológica de la naturaleza y el desarrollo del conocimiento, o de la inteligencia.

Considerando la índole de su iniciativa en primer lugar, a comienzos de la década de 1920 se sabía muy poco acerca de los procesos intelectuales del niño; interrogándoles en profundidad, Piaget arribó a la conclusión que los niños de distintas edades interpretan el mundo de modos muy diferentes al de los adultos.

En 1930, para probar su hipótesis de que todo conocimiento deriva de las acciones humanas sobre el mundo, Piaget comenzó a investigar los signos más tempranos de la inteligencia en las primeras semanas y los primeros meses de vida.

Esos estudios probaron que a su debido tiempo las acciones pueden tener lugar dentro de la cabeza, en realidad esas operaciones mentales constituyen el origen de lo que habitualmente se denomina pensamiento.

Un resultado importante de estos estudios fue que permitieron identificar las cuatro etapas principales del desarrollo mental:

1. Inteligencia motriz: abarca aproximadamente los dos primeros años de vida, en ella el niño conoce el mundo

exclusivamente a través de sus percepciones y sus acciones sobre él.

2. Pensamiento intuitivo o simbólico: corresponde a la edad preescolar; el niño ya es capaz de usar el lenguaje, las imágenes mentales y otras clases de símbolos para referirse al mundo, que antes solo había conocido directamente, actuando sobre él. Pero el conocimiento mediante símbolos es aún estático: el niño no puede manipular las imágenes de su mente.

La capacidad de manipular esas imágenes mentales y otras formas de conocimiento simbólico surge al comienzo de la edad escolar, cuando se alcanza la etapa.

3. Pensamiento operacional concreto: recurriendo a operaciones mentales o acciones internas, el niño de siete u ocho años es capaz de apreciar una situación, por ejemplo, el aspecto que presenta un conjunto de objetos no solo desde su punto de vista sino también desde el punto de vista de una persona situada en otro lugar. Y puede pasar de una perspectiva a otra de la misma escena utilizando la operación denominada reversibilidad.

4. Operaciones formales: comienza en la adolescencia temprana, el niño se torna capaz de ejecutar acciones mentales sobre símbolos y entidades físicas.

Piaget sostenía que el desarrollo debe producirse a su propio ritmo y que no se lo puede apresurar. De todos modos ocurren ciertos puntos de desequilibrio en el desarrollo, que son momentos en los que el niño toma conciencia de ideas contradictorias, por lo que se vuelve especialmente sensible a los ejemplos que sugieran una resolución.

Piaget se consideraba fundador de una nueva rama del conocimiento: la epistemología genética, el objetivo de esta

disciplina era esclarecer la naturaleza de las categorías básicas del pensamiento científico a través de la investigación de los orígenes(o la génesis) de este conocimiento. Esta tarea era intrínsecamente interdisciplinaria; cómo podía la materia dar lugar a ideas nuevas y válidas: ésta era la pasión conductora de Piaget.

Produjo docenas de libros e incontables ensayos, a mediados de la década de 1950 fundó el Centro Internacional de Epistemología Genética, es a la luz de esta visión que se debe juzgar a Piaget según Gardner.

En una época de extrema especialización, Piaget fué sin duda un hombre del Renacimiento. Esto se hace particularmente evidente en su obra *Logic and Scientific Knowledge*(1967), una enciclopedia escrita por él y en la que se estudian todas las ciencias desde la perspectiva, y para lo cual organizó seminarios con especialistas en todas las ramas del conocimiento; trabajaba de la mañana a la noche, instruyéndose en la disciplina correspondiente a ese año, fue también su modo de consagrarse a su propia religión: la pasión por la verdad y la búsqueda del conocimiento total.

Algunas repercusiones o fallas evidentes se dan en que Piaget no tenía los necesarios conocimientos de primera mano sobre los fenómenos propios de las demás ciencias, ni la debida afinidad con los antecedentes históricos y culturales de otras disciplinas, ni la suficiente profundidad en el análisis filosófico de los conceptos.

Carecía de las intuiciones que tanto beneficiaron sus investigaciones sobre los moluscos de los lagos suizos y sobre los niños en las aulas de Ginebra.

Sin embargo, lo que se transparenta en las casi 1250 páginas de la enciclopedia es el espíritu de asombro y exploración que da lugar al conocimiento.

Piaget trabajó desde 1920 hasta 1960 en el análisis de las capacidades cognitivas del niño para establecer sus fases de desarrollo. La explicación propuesta es "constructivista" e "interaccionista", lo que significa que la actividad del sujeto, caracterizada a medida que pasa el tiempo por una mayor conciencia y un acercamiento a las leyes de la lógica, conlleva la autotransformación de las propias capacidades, la construcción de nuevas posibilidades, de lo que es "responsable" el propio sujeto en colaboración ineludible con las circunstancias ambientales que le rodean.

Por otra parte, Piaget se propuso elaborar un modelo estructural. No trató la cuestión de la actualización de una capacidad, de su utilización efectiva, sino que trató de establecer si existía tal capacidad en un momento dado del desarrollo. Eso no significa que Piaget no hiciese comprobaciones empíricas, antes al contrario, toda su propuesta se argumenta con ingeniosos experimentos.

Ahora bien, cuando Piaget observaba realizaciones concretas de un niño lo hacía con la intención de determinar a qué forma interna, a qué estructura de conjunto correspondía y por consiguiente, ilustraba. Así por ejemplo, si un niño, ante la transformación aparente(o perceptiva)de una cantidad de líquido que se vierte en recipientes de distintas dimensiones, aseguraba que había la misma cantidad (no dejándose, por tanto engañar por las apariencias) estaba ilustrando la capacidad de operar con leyes lógicas aplicadas a esta situación concreta.

El niño podía justificar la conservación de la cantidad de líquido diciendo que "sigue habiendo lo mismo, a pesar de la

aparición porque no se ha quitado ni añadido nada", lo que es un argumento lógico.

Para comprender el planteamiento cognitivista hay que aludir al concepto de "esquema". En la teoría de Piaget tiene un poder explicativo esencial. El esquema es construido por el propio individuo, a partir de una serie de experiencias que tienen algo en común. Es un principio organizador esencial del comportamiento y del pensamiento, ya que contiene aspectos que permiten poner en relación experiencias diversas. Los esquemas son, a un nivel genérico, responsables de la integración de la información que nos llega y de su búsqueda, según las expectativas y necesidades del sujeto. Los esquemas son flexibles para poder modificarse en función de la experiencia.

Los esquemas son también conceptos importantes para el resto de corrientes cognitivistas, aunque en ocasiones hay que considerar importantes matizaciones conceptuales. En general, los cognitivistas abordan el estudio de los diferentes procesos mentales, lo que precisa de marcos flexibles para su interpretación. Este hecho caracteriza sin duda, el proceso creativo y pudiera llamar la atención que Piaget no se interesase directamente en el estudio del proceso que desemboca en productos creativos. Sin duda, éste es un argumento más sobre lo sui generis de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Se suele destacar el objetivo epistemológico de su empresa, que consistía en investigar las diferentes formas de conocimiento por las que se pasa hasta llegar al conocimiento inteligente más elevado característico del pensamiento adulto.

Por otra parte, algunos intentos de aproximación directa de la obra de Piaget al tema de la creatividad no parecen demasiado afortunados. Se ha propuesto, por ejemplo, un nuevo estadio del

desarrollo que seguiría a los ya clásicos piagetanos (sensorio - motor, pre - operacional, operacional concreto y operacional formal) que se caracterizaría por la producción de realizaciones creativas (Kagan,1985). El hecho de que un autor como Piaget no se interesase en concreto por el tema de la creatividad bien podría explicarse porque no la considerase una manifestación diferenciada de la inteligencia y supiese que los esquemas que explica el conocimiento cognitivo en general explicarían así mismo la creatividad.

Las descripciones del proceso del pensamiento que desembocan en un producto creativo presentan una serie de pasos que difieren poco o en absoluto de los que se proponen para describir el proceso del pensamiento en general. Este hecho es tan evidente que Torrance, en el campo de la creatividad y Claparede en el campo de la inteligencia han utilizado con casi medio siglo de distancia las mismas fases exactamente a saber: existencia de una cuestión, elaboración o selección de una hipótesis de trabajo y verificación de la misma. A pesar de que la coincidencia no sea total, es evidente la similitud de tales propuestas con la ya clásica de Wallas, para quien el proceso creativo sigue ordenadamente las siguientes fases: 1)preparación, 2)incubación, 3)iluminación y 4)verificación.

Lo que tiene de específico esta propuesta es el hecho de resaltar las fases que se producen a nivel interno y, por tanto, que son imperceptibles al observador (incubación e iluminación). La existencia de un problema supone una serie de pasos conscientes incluidos en las fases 1) y 4) y otros que el sujeto debe realizar inconscientemente en las fases 2) y 3).

En definitiva, la creatividad es un proceso estrechamente relacionado con el pensamiento en general y cabe pensar que, dependiendo del grado de generalidad que se pretenda en el estudio de la cognición, no es relevante su diferenciación, ya que puede explicarse por ciertos mecanismos básicos como los esquemas de conocimiento.

1.2 Estimulación de la capacidad creativa e implicaciones educativas

Parece claro que lo que pretenderá un modelo de estimulación creativa consistirá en dar oportunidad de crear las máximas relaciones entre los objetos, sus elementos y funciones.

Para que ello sea posible, se ha de partir de la actividad del propio sujeto sobre el ambiente que le rodea y éste a su vez poseer fuertes propiedades estimuladoras. Lo propio de los esquemas es su capacidad de modificarse para conseguir un mejor ajuste de las demandas concretas. Construir esquemas en el sujeto, esos marcos interpretativos de la realidad, flexibles y susceptibles de modificarse así mismo cuando fuese necesario, comporta algunos problemas.

Coll (1983) refiriéndose a situaciones de enseñanza - aprendizaje propuso considerar los conocimientos obtenidos como resultado del proceso, revisión, coordinación y construcción de esquemas. Coll define el esquema de conocimiento como la representación que posee una persona sobre una parcela de la realidad, tales representaciones pueden ser influenciadas y deben serlo atendiendo a las propuestas constructivas. La consecución de

un método de intervención en la línea constructiva debe considerar simultáneamente las capacidades del que aprende y las características de lo que se debe aprender.

Tal tipo de análisis es indispensable para conseguir un grado óptimo de desfase entre ambos niveles para que se produzca el aprendizaje. No menos importante es considerar los factores motivacionales o, en otros términos, la toma de conciencia de la laguna existente y el que haya un firme propósito de superarla.

Para Mac Allister(1980), las escuelas suelen educar sobre funciones analíticas, matemáticas y lingüísticas. Sin embargo, para poder llegar a transformar por sí mismos la propia visión del mundo, es fundamental educar la forma de percibir, el mecanismo de la inducción y el pensamiento metafórico. Para conseguir tales objetivos se propone que las actividades, en cualquier campo, sigan una secuencia que en un orden estricto comportaría: 1)discriminación, 2)identificación, comparación, contraste, clasificación, exploración, análisis y evaluación y 3)síntesis. El primer momento se refiere a la exploración directa del ambiente, al registro de los datos que provienen de la experiencia. El segundo, al proceso de elaboración de un sistema de unificación de nivel superior, para el que es necesario seleccionar las unidades de información, la inducción y la metáfora.

El tercer momento se refiere a lo que se ha dado el llamar el producto transformado creativamente.

Mac Allister indica que su propuesta es paralela a la presentada por Taylor para enseñar el mecanismo de la transformación. En tal modelo, la secuencia empieza con una fase de exposición en la que el niño recibe una estimulación sensorial directa e intensa, que le abre a su entorno, en la que recoge

información. Sigue la fase predivergente o de ordenación de información, de clasificación según diversos criterios, lo que obliga a comparar, contrastar, articular.

Una fase de conversión en la que la experiencia sensorial debe ser transformada por el mecanismo de la analogía que requiere de nuevo análisis, exploración, lo que permite la aparición de formas imaginadas, creativas, a la que seguirá la evaluación y consecuente modificación, de ser necesaria, en una fase posdivergente.

Finalmente en la fase de expresión, el niño trasmite las transformaciones y las modificaciones en forma de producto del proceso de creación.

La observación, la inducción, la metáfora y los medios expresivos serían objetivos esenciales de una propuesta de estimulación creativa en el modelo cognitivo. El papel del docente consistirá en planificar las actividades, solicitar que se realice la labor correspondiente a cada fase y facilitar y proporcionar ejemplos adecuados a la fase en que se encuentre el proceso. En la fase de conversión por ejemplo, tendrán especial utilidad los referentes a conexiones poco habituales. Las intervenciones seguirán, por lo general, a los momentos en los que los niños hagan demandas en tal sentido o se encuentren en situaciones de bloqueo.

1.3 La actitud del maestro afecta la creatividad del niño

En muchas experiencias educativas, y especialmente en las actividades creativas, el papel del maestro es incidental en el proceso creativo. Esto no significa que el maestro no sea importante o que se le ignore, sino que solo es un facilitador.

Facilitar significa ayudar, guiar, proporcionar oportunidades y ser sensitivo y cuidadoso sin interferir. Esto se refiere a que el

maestro debe permitir que el niño trate directamente con el material, y debe actuar como auxiliar en vez de ser dirigente o juez.

El conocimiento más amplio y la habilidad superior del maestro son instrumentos muy útiles que ayudan a los niños a hacer todo mejor. No son normas que los niños tengan que cumplir o, en caso contrario, sufrir un fracaso por esta razón.

Dado que en las actividades creativas impera el pensamiento divergente y no hay respuestas únicas, no es necesario juzgar; el papel del maestro es el de fomentar las preguntas y la experimentación y ayudar a los niños a sentirse mejor cuando no están seguros de sí mismos y de lo que están haciendo. Es posible que a un pequeño se le dificulte tomar el pincel o el crayón en las actividades artísticas. Puede añadir un color que cambie su trabajo de un modo que él no intentaba.

Tal vez use demasiado pegamento, o quizá le falte. Estas y otras dificultades similares, pueden causar malestar en el niño. La paciencia, la calma, el sentido del humor y el apoyo por parte del maestro son de gran ayuda en estas situaciones frustantes.

1.4 Conceptos (y errores) de los niños respecto de las artes

Independientemente de la clase social a la que pertenezcan, los chicos atraviesan tres etapas distintas en su comprensión del arte.

Los muy pequeños, de entre cuatro y siete años, pasan por una fase mecanicista en la que se concentran en los aspectos concretos del arte. Alrededor de los diez años los chicos son muy literales y piensan que una pintura debería ser una copia fiel de la realidad. A diferencia de los más pequeños, creen que existen modos de decidir si una obra es buena o mala: el criterio a emplear

estéticas distinguiendo dos criterios: la expresividad de los símbolos de un dibujo y la plenitud o el uso total de las potencialidades del medio.

En realidad, puede ser esta cualidad paradójica y ambigua, la que más imagina otra cosa, transmite la fuerza y la fascinación propias de los dibujos del niño pequeño. Si el niño tuviera la misma conciencia de las potencialidades del medio y de la gama de alternativas que tiene el artista adulto, entonces él mismo sería ese adulto: ya habría dejado atrás el mundo especial de la niñez.

Los niños desean expresarse abiertamente. Quieren producir nuevas ideas y tener experiencias distintas. Cuando un niño es creativo tiene fluidez, flexibilidad, originalidad, confianza y espíritu de aventura. Puede redefinir las situaciones desea dedicarse a las actividades durante largo rato, trabajará duro y podrá producir muchas posibles respuestas a una sola pregunta.

II. REVISIÓN HISTÓRICA Y CONCEPTUAL

La creatividad es hoy un campo de estudio y de investigación extenso, en el que conviven desde exquisitas trivialidades hasta reflexiones de notable perspicacia, y en donde participan personas de muy distinta formación. No es fácil discriminar en este terreno, darle a cada cosa su valor, aceptar o rechazar, hacer los mejores argumentos.

La creatividad ocupa un lugar central en una discusión que hoy preocupa a personas tan distintas como educadores, científicos, artistas, políticos o empresarios. Con seguridad se trata de una discusión de límites difusos, dado que la creatividad aparece de hecho vinculada con todos los aspectos de la vida psicológica y social. Sus fronteras no son precisas y cada intento por perfilar un

territorio más discreto, va siempre seguido de otros intentos por demostrar nuevas relaciones con diferentes aspectos de la experiencia humana. Es típicamente un asunto del cual puede decirse que requiere un tratamiento interdisciplinario.

Robert Sternberg sugiere que los campos del conocimiento tienden a seguir un proceso que atraviesa por cuatro estadios: un estadio inicial en el que aparece un interés por un fenómeno y comienza a pensarse en la forma de estudiarlo. Un estadio evolutivo en el que se pone en marcha la investigación y se proponen paradigmas. Un estadio maduro en el que sobresalen y se desarrollan algunos paradigmas, mientras que otros se desvanecen. Y finalmente, un estadio post - maduro en el cual la investigación expresa su frustración por la inconsistencia de los resultados y la incapacidad de responder realmente a las preguntas iniciales, (1994).

La creatividad como campo de estudio y de investigación, como objeto de preocupación académica y de aplicación práctica ha cruzado por el primero de estos estadios y perfectamente puede afirmarse que se encuentra en el segundo de ellos. En el modelo de Sternberg respira la noción de progreso, de modo que con una dosis de confianza podría esperarse una evolución que gradualmente ponga a la orilla del camino el lastre inútil y permita la emergencia de explicaciones sólidas y compartidas, hasta que el cuarto estadio lo desestabilice todo y muerda la cola del primero.

Eso, sin embargo, es difícil de sostener en esta materia. Lo cierto es que la creatividad es un campo sugerente, provocativo muy dinámico, animado a ratos por la presencia de autores de categoría, pero no muestra signos claros de aproximarse a un estado momentáneo de madurez. Es mas, se observa una progresiva

institucionalización en ambientes universitarios a través de eventos académicos, cursos y publicaciones, pero ello no ha evitado que siga dominando la desinformación, el esquema, la receta, y mas cerca del mundo de la educación un optimismo irreflexivo divorciado de la reflexión, que actúa como freno para la indagación y la crítica. Esto no es reciente y ocasionalmente se han escuchado críticas.

Hace algunas décadas el psicólogo educacional David Ausubel reaccionó a esta tendencia, señalando que el término creatividad se había convertido en uno de los términos más vagos, ambiguos y confusos de la psicología y la educación contemporáneas: "Esto es particularmente desafortunado, ya que la "enseñanza de la creatividad" se ha convertido en una de las modas y consignas mas novedosas y florecientes de la escena educativa actual.

En parte por la confusión conceptual que rodea este término, muchos educadores, por otra parte obstinados, han adoptado objetivos educativos bien carentes de realismo en lo tocante al cultivo de la creatividad; y muchos psicólogos educativos bien formados, se han engañado a sí mismos al creerse capaces de identificar a los alumnos con desacostumbradas potencialidades para la creatividad" (1980).¹

Los sueños y las fantasías son fértiles cuando señalan horizontes y dan energía para continuar la búsqueda, pero pueden ser estériles cuando rehuyen la interacción con el pensamiento y el conocimiento, o cuando pretenden ocupar su lugar.

En la práctica, cualquier forma de optimismo surgido del puro sentimiento sobre el futuro de la creatividad, sólo consigue generar

La creatividad en la Educación. Ricardo Marín Ibáñez.
Editorial Kapeluz. Buenos Aires 1980. Pág. 22

nuevos obstáculos para su estimulación y desarrollo. La confianza, la crítica, el desborde emotivo, la reiteración conveniente de algún lugar común, en la medida en que desalojan la reflexión seria y la consideración atenta del conocimiento disponible, cuando mucho dejan las cosas en el mismo lugar.

Para un espíritu inquieto nada de esto puede ser motivo para huir hacia aguas más quietas. Sería torpe no asumir el aspecto dialéctico y polémico que presenta la discusión sobre la creatividad.

Simplificar exageradamente las cosas reporta una tranquilidad pasajera, que al final nos deja en la ignorancia. Resulta una vez más aconsejable desarrollar la capacidad para evaluar por sí mismo y formar juicios propios. La importancia de la creatividad y su eventual impacto para comprender la experiencia humana personal y social, no declinan porque aparece rodeada de zonas oscuras o aspectos inexplicados. Por el contrario, en la contradicción y el misterio hay una fuente de provocación que mantendrá el interés de una auténtica búsqueda, que como tal no puede ser sino interminable.

Existen buenas razones para ocuparse de la creatividad, desde luego se trata de una característica humana representada de múltiples maneras, una y otra vez, en cada cultura: la capacidad para utilizar de un modo infinito recursos necesariamente finitos. En la actualidad es sin duda una de las herramientas poderosas disponibles para diseñar el presente y pensar en el futuro. Estudiar la creatividad y querer aprender de ella es un empeño justificado.

Conocidos autores han buscado poner de manifiesto la inevitabilidad de la creatividad. Carl Rogers la asume como una conducta esencialmente vinculada a la satisfacción y la autorrealización, esto es, centrada en la tendencia a crecer, expandirse y desarrollarse, (1972). A su vez, Erich Fromm reconoce

la creación y la originalidad como impulsos hondamente arraigados en el hombre, (1977).

Con todo, considerada globalmente, la literatura sobre el tema no recoge con propiedad la complejidad implicada. Domina una tendencia a mostrar la creatividad como una simple cuestión de psicología individual, de carácter casi exclusivamente cognitivo y centrada preferentemente en una racionalidad instrumental. En mayor medida se la asocia con la capacidad de generar inventos, innovaciones tecnológicas, obras de arte, teorías científicas y otras equivalentes, pero sólo extrañamente se la vincula con el autoconocimiento, la habilidad comunicativa o el manejo de conflictos. Se llama mas la atención sobre la solución de problemas y menos sobre el desarrollo personal o la sabiduría.

Aparece con frecuencia como forma de pensar, desvinculada de las formas de sentir y de interactuar. Resulta normal reconocer la invención de la brújula como un logro creativo de envergadura, pero no aparece por ninguna parte la invención de la libertad humana o de la democracia como logros creativos igualmente destacables. La creatividad posee una naturaleza compleja y esto debe ser a lo menos bosquejado.

11.1 Historia remota de un concepto

En el mundo antiguo no existió el concepto de creatividad en forma explícita. Los griegos no tuvieron ningún término equivalente con exactitud a los de crear y creador.

Los artistas, que siglos mas tarde serán la mayor expresión de la creatividad, se limitaban a imitar las cosas ya existentes en la naturaleza. El concepto griego de arte y de artista suponía una rigurosa sujeción a determinadas leyes y normas.

El concepto para comprender estos procesos fue el de mimesis, y aun cuando no se trató de un concepto unívoco, bajo su influencia se entendía que el artista no crea sus obras sino que imita la realidad. Su predominio hacía necesario buscar y descubrir los cánones que sirvieran de guía a la producción artística. El énfasis estaba en descubrir y no en crear.

En ningún caso se trataba de la visión personal del artista de alterar la continuidad o atentar contra lo consagrado sino de las leyes eternas de la belleza que se encuentran presentes en la naturaleza.

Mas aún, el propio Aristóteles afirma en su Poética que un artista debía borrar las huellas personales reflejadas en su obra. La originalidad no fue un objetivo del arte griego y puede decirse que los artistas encarnaban un cierto tradicionalismo, al extremo de que algunas innovaciones podían ser percibidas como un atentado.

La imitación, sin embargo, hoy bastante desprestigiada y a la vez mal comprendida, implicaba una actividad que estaba lejos de ser un vulgar acto mecánico. Fuera de los límites del arte, el filósofo Demócrito afirma: "Los hombres son en las cosas más importantes discípulos de los animales: de la araña en el tejer y remendar; de la golondrina para la construcción de viviendas; y en el canto del cisne y del ruiseñor, todo ello por vía de imitación" . Hoy nadie dudaría en reconocer como un buen ejemplo de creatividad la invención del tejido, y como un acto de notable perspicacia arrancar de la observación de la conducta de una pequeña araña. En la práctica, muchas tecnologías actuales se inspiran en fenómenos propios de la

² Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.
Howard Gardner. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1987
Barcelona. Buenos Aires. México. Pág. 125

naturaleza. En ese momento resultaba coherente reconocer esos logros como actos de imitación y no de creación.

El sentido original de la sabiduría, mucho antes de la Grecia Clásica, estuvo vinculado a la invención. Moler el trigo y sembrar, entre otras tareas necesarias para responder a las exigencias de la vida, fueron interpretados como una sabiduría útil. Lo mismo que la invención de las artes y las técnicas, según los preceptos de la diosa Atenea, que surgen para satisfacer carencias y para acercarse a la belleza y la refinación. En ese tiempo un artesano podía ser calificado de sabio, del mismo modo que una persona dedicada a constituir leyes y definir las virtudes cívicas, pero tampoco aquí aparece una autoconcepción del hombre como creador.

Los poetas griegos, mas autodeterminados en su trabajo, no siempre gozaron de aceptación. Recordemos que el gran Platón los observaba con desconfianza, precisamente porque los consideraba responsables de transfigurar las cosas y producir ficciones y engaños que atentaban contra una educación justa y virtuosa. Desde el comienzo el poeta fue siempre distinto al resto de los artistas. De hecho, la palabra poeta viene de poiesis que significa crear o inventar, situación que los diferencia de la pura imitación e implica un sello más personal en su quehacer. En el Estado ideal que diseña Platón en La República, se establecen prohibiciones precisas sobre muchas obras poéticas, y severas restricciones a la actividad de los poetas.

En estos términos, el concepto de creatividad no pudo surgir en el mundo griego. Desde una perspectiva actual, sin embargo, parece justo reconocer que el artista griego si bien concebía su propia producción como una imitación de la naturaleza, era quien tenía la capacidad para reproducirla en toda su belleza. Por tanto, la

obra de arte no puede ser vista como una vulgar copia de lo existente, puesto que el artista ha impreso en ella su sello al lograr una manifestación de la naturaleza en su máximo esplendor. Lo decisivo reside en que el propio artista no se percibe a sí mismo como un creador, sino como un instrumento de expresión de los dioses, y es esta concepción la que orienta su búsqueda y determina la naturaleza y límites de su producción.

Algo semejante puede agregarse en relación a la filosofía. Si tomamos como referencia la Alegoría de la Caverna de Platón, solo se convierte en filósofo quien es capaz de desprenderse de las cadenas que lo condenan a vivir entre sombras para ascender hasta la región inteligible en cuyos confines se encuentra la idea del Bien, causa de todas las cosas rectas y bellas, y origen de la verdad y la inteligencia que conducen a la sabiduría.

Nuevamente aquí se descubre algo preexistente, que en ningún caso ha tenido su génesis únicamente en la experiencia, la reflexión y en el esfuerzo de los hombres.

La creatividad está ausente como autoconcepción de los procesos de producción intelectual. El mundo griego se negó a sí mismo la posibilidad de crear, aún cuando a nosotros, con otros ojos, nos parezca que todo su legado está traspasado de creatividad.

La lengua griega no contó con un término equivalente al de creatividad. En latín, en cambio, existían los términos *creatio* y *creare*. Encontramos entre los romanos un uso habitual de ellos, pero **en un sentido muy diferente al que poseen contemporáneamente**. Por ejemplo, *creator* era sinónimo de padre y *creator urbis*, fundador de una ciudad. Otro ejemplo es la expresión *doctorem creo*, tal como se encuentra en el texto latino de una tesis

doctoral. Pero el sentido más profundo de los términos creatio y creare apareció realmente en el período cristiano, cuando comenzaron a designar el gran acto divino de creación de todo lo existente a partir de la nada. Este acto fundamental es el que se designa con la expresión creatio ex nihilo.

La consecuencia mas clara de esta concepción, sin duda de sensible valor para el pensamiento religioso, consistió en privar completamente al hombre de la posibilidad de crear.

Desde luego, nadie que no fuese Dios podría hacer algo partiendo de la nada. Esto determinó que durante muchos siglos la creación fuera por excelencia un acto divino, y por consecuencia no accesible a los seres humanos. No sin dificultades el concepto de creatividad continúa su evolución acercándose a su sentido actual.

Tímidamente hacia el siglo XVII y con mayor claridad en el siglo XVIII, comienza a aparecer ligado a las reflexiones sobre el arte. Desprendiéndose gradualmente de su vinculación más estricta con el pensamiento religioso, es la poesía la que nuevamente vincula al hombre con la posibilidad de crear. Como ejemplo encontramos en una carta de Voltaire a Helvecio en 1740, la afirmación de que "el verdadero poeta es creativo". En este momento la creatividad declara residencia en el mundo de lo humano, inicialmente vinculada con el concepto de imaginación. Entrando en el siglo XIX el término creador se extiende nítidamente a los asuntos humanos.

Desde el punto de vista conceptual, el hecho fundamental lo constituye la renuncia a pensar que toda creación debe surgir de la nada. Eliminada esta condición, los seres humanos también pueden ser creadores, pero esta vez a partir de los elementos existentes. Los términos creador y creatividad se incorporan inicialmente al

lenguaje del arte y prácticamente se convierten en su propiedad exclusiva. Durante mucho tiempo creador fue sinónimo de artista.

Deberemos esperar al siglo XX para que el concepto de creatividad tome por fin toda su fuerza y extensión. Desaparece ahora la creencia que otorga el patrimonio de la creación a los artistas, y se asume una perspectiva que permite hablar de creación y creatividad en todas las personas, y con respecto a cualquier actividad y a todos los campos de la cultura.

El especialista polaco Wladyslaw Tatarkiewicz propone dividir esta historia en cuatro fases:

1. Durante mil años el concepto de creatividad no existió en filosofía, teología o arte. Los griegos no tuvieron este término, y los romanos nunca lo aplicaron a estos campos.

2. Durante los siguientes mil años estuvo exclusivamente en la teología: Creador era sinónimo de Dios, y siguió empleándose en este sentido hasta una época tan tardía como la Ilustración.

3. En el siglo XIX el término creador se incorporó al lenguaje del arte y se convirtió en sinónimo de artista. Aparecen nuevas expresiones como el adjetivo creativo y el sustantivo creatividad.

4. En el siglo XX la expresión creador se aplicó a toda manifestación cultural. Se comenzó a hablar de creatividad en la ciencia, la política, la tecnología, etc., (1987).

La historia de la expresión de la creatividad es relativamente reciente. Desde luego, la creatividad existe desde los albores de la humanidad; pero como tema de interés científico y filosófico surge apenas con los inicios del siglo XX. Los primeros psicólogos que estudiaron el pensamiento humano a finales del siglo XX dirigieron sus investigaciones al estudio de la percepción y del efecto de los estímulos: la memoria, la velocidad de respuesta a los estímulos del

medio ambiente, los umbrales de la percepción, etc. Francis Galton psicólogo y primo de Darwin por ejemplo pensaba que una persona era mas inteligente si rápidamente respondía a los estímulos.

Más adelante, a finales de ese mismo siglo, personajes como Francisco José Gall y Pablo Broca creyeron que la capacidad intelectual de las personas dependía de las formas craneales o bien del tamaño del cerebro respectivamente. Las ideas de Broca se entremezclaron con las ideas evolucionistas darwinianas de la época y se llegó a pensar que ciertas razas eran mas inteligentes que otras, suponiendo que el volumen cerebral promedio fuera mayor en relación a la masa total promedio del cuerpo; desde luego, los europeos salían mas favorecidos mientras que los negros aparecían rezagados en la escala de la evolución.

El doctor Binet, en Francia, marca el final de esas teorías que pretendían basarse en hechos objetivos ya que se medían los cráneos con municiones de plomo que luego se pesaban en una báscula. Binet se dio cuenta de que en éstas mediciones el investigador sesgaba sin darse cuenta la información a favor de lo que quería demostrar y de que en realidad estas pruebas no tenían validez científica.

Binet tuvo mas éxito haciendo test para medir la inteligencia de los infantes basándose en las tareas que deben ejecutar los niños de acuerdo a sus edades. Así nació I.Q. o coeficiente de inteligencia que servía para predecir el éxito o fracaso escolar de los pequeños y después de los adolescentes y de los adultos. En los Estados Unidos y otros países este test se reformó y desafortunadamente se mal utilizó para descalificar a grupos sociales marginados o grupos de inmigrantes.

Más adelante ya entrados en el siglo XX otros investigadores desarrollaron la idea de que la inteligencia no se constituía de un solo factor sino que estaba constituido de múltiples orientaciones (Thurstone, Guilford y mas recientemente Gardner). Fue hasta mediados del siglo XX que se pensó en la creatividad como una forma distinta de inteligencia y Guilford la cataloga en su modelo como pensamiento divergente en contraposición de un pensamiento convergente que era el que tradicionalmente medían los test mas comunes de inteligencia.

A partir de entonces la expresión de la creatividad se ha considerado como un elemento primordial de todo estudio serio acerca del intelecto humano.

La valoración de los productos artísticos, se ha utilizado como una medida de desarrollo y de la personalidad infantiles, mediante la elaboración y uso de diversos instrumentos de problemas por resolver, etc.

Aunque para el niño el valor de la experiencia artística radica en el proceso a través del cual llega a su realización el producto también es importante en virtud de tratarse de su propia producción.

Para el educador o el psicólogo, la observación de estos trabajos permite obtener muchísima información acerca del niño, desde sus influencias ambientales, su desarrollo y la forma en que se enfrenta a la solución de sus problemas.

A través de la expresión creativa es que el individuo aprende a ser sujeto, en ella él describe el mundo y se construye como persona. Con esto, lo que se quiere resaltar es que el niño(a) debe tener libertad de expresar sus sentimientos, sin miedo a las críticas y ser mas autónomo en su manera de pensar.

Cada niño debe ser y hacer diferente a los demás, en otras palabras surge la expresión creativa.

La expresión y la creatividad en la Reforma Educativa Boliviana como parte de un continente en el que las necesidades y perspectivas de los países tienen como común denominador el compromiso con el cambio, se hace necesario buscar mayores y mejores perspectivas de desarrollo en todos los ámbitos.

Consecuentes con este compromiso y respondiendo a cambios estructurales en la educación, la Reforma Educativa Boliviana no podía quedar al margen de tan importantes procesos. En consecuencia ha considerado la existencia de un área de conocimiento que se constituye no sólo en un espacio de expresión y creación, sino también en un medio de producción e identidad cultural.

El área de expresión y creatividad es un hito en la historia de la educación boliviana, porque con ella se inicia un desafío diferente y auténtico hacia el fortalecimiento de los aprendizajes significativos, de esta manera el área se convierte en el área para abrir las puertas de la autoestima de los niños y niñas, la fuente de recursos para desarrollar la capacidad creadora y el camino de cambio hacia la innovación permanente en mejora de la sociedad. Tomando en cuenta que Bolivia es un país multicultural, el reto es aún mayor, puesto que la responsabilidad se amplía hacia el respeto por la diversidad y la firme intención de establecer un diálogo intercultural, en el cual todos seamos partícipes de un cambio creativo para beneficio común.

El propósito general consiste en desarrollar la expresión de las sensaciones, las emociones y los sentimientos, así como la capacidad creativa de las personas desde una perspectiva integral.

La importancia de potenciar la expresión y la creatividad en la escuela radica principalmente en la formación de personas que se sientan seguras de expresarse y dispuestas a aportar con su creatividad en cualquier ámbito.

Se trata de ofrecer a los niños bolivianos situaciones de aprendizaje con elementos nuevos que puedan ser interpretados y resueltos de forma autónoma y original, ampliando el horizonte de sus conocimientos. Este tipo de trabajo permite que los alumnos desarrollen un pensamiento creativo, y puede ser complementado con proyectos y actividades que promuevan las características más importantes de la creatividad: la fluidez, la flexibilidad de las ideas y de las respuestas y la originalidad de las propuestas

La expresión es de carácter universal y parte intrínseca de todas las culturas, cada grupo de personas y cada individuo tiene manifestaciones propias de acuerdo a sus costumbres y las exterioriza por medio de la palabra oral o escrita, los lenguajes artísticos (musicales, escénicos, plásticos y motrices) las ciencias y las tecnologías conocidas. Entre la expresión y la creatividad existe una relación intrínseca. Los estímulos creativos hacen que los medios de expresión se enriquezcan y estos se conviertan en fuentes de comunicación que buscan constantemente nuevas alternativas para manifestarse.

La creatividad por su parte es considerada como una función básica de la mente cuyas características cognitivas se comparan en magnitud con la inteligencia. Además es una capacidad de los seres humanos que involucra aspectos afectivos y volitivos.

Crear es producir algo nuevo, es buscar y generar nuevos conocimientos, nuevas ideas, procesos, productos, etc. de forma relativamente autónoma y libre a partir de la combinación de

experiencias pasadas con nuevas oportunidades, de la combinación de las necesidades con la imaginación. Crear es buscar y encontrar alternativas de solución a los diferentes problemas que se nos presentan en la vida.

El área de expresión y creatividad se constituye en el cimiento de los aprendizajes de los niños bolivianos, porque mediante el estímulo de las capacidades expresivas y creativas y tomando en cuenta los factores biológicos, psicológicos y socioculturales que son determinantes en el desarrollo de las personas, contribuye en la construcción de aprendizajes y en la resolución de problemas mediante alternativas propias, únicas, nuevas, diferentes.

Expresión y creatividad no son lo mismo, pero una complementa a la otra. Ser expresivo no necesariamente es ser creativo, pero una persona que ha tenido mayores posibilidades de expresión, tiene mas posibilidades de llegar a ser creativa. La capacidad de expresión es, pues el cimiento de la creatividad.

Toda persona, sea niño, joven, anciano, mujer o varón nace con la capacidad de expresarse, porque la expresión es algo natural y autónoma en el ser humano. Todos necesitamos manifestar algo; la expresión es universal, está presente en todas las culturas existentes.

Existe una manera enfática y otra no enfática de expresarse.

Esto implica que los niños aparentemente callados, tímidos y retraídos, también se expresan pero mediante acciones que no son fáciles de advertir. El reto de los docentes consiste en brindar a todos los niños y las niñas la oportunidad de expresarse de diferentes maneras.

La expresión puede estimularse o reprimirse. La represión es la causa de que muchos niños y niñas bolivianos sean temerosos,

inseguros, con poca iniciativa, con baja autoestima, acostumbrados a seguir órdenes solamente y a no tener ideas propias. Los espacios de expresión garantizan la afirmación del individuo en el contexto de su cultura, requisito básico para que éste valore lo que hace y sepa aprender permanentemente.

En cambio, si los invitamos a manifestarse a través de las distintas formas de expresión, si los ayudamos a darse cuenta de todas las posibilidades expresivas que tienen o podrían tener, si respetamos su manera de ser, entonces estamos estimulando sus potencialidades de expresión y en consecuencia fortaleciendo su autoestima, su seguridad, su iniciativa, así como la formación de su identidad personal y cultural, además de favorecer el desarrollo de su potencial creativo.

Es muy importante que los niños y las niñas experimenten el placer de inventar o descubrir algo nuevo; es necesario que tomen conciencia de que todos podemos crear e innovar en cualquier ámbito y que al mismo tiempo puede ser una actividad gratificante.

En relación a los materiales de desecho, dentro de la historia del origami se puede apreciar lo siguiente: antes de poder discutir el arte del origami, primero es necesario enfocarse en el material usado en el desarrollo de esta expresión artística, el papel fue inventado en China en el 250 a.C., en un principio el uso de tela para la escritura suponía un material caro de producir y difícil de obtener por lo que el desarrollo de un material mas barato fue necesario. Un eunuco chino llamado Ts'ai Lun inventó el material al que hoy llamamos papel, eso por el año 105 a.C., el papel fue obtenido de fibras vegetales moldeadas en recipientes planos y porosos, el mismo procedimiento que hasta ahora se sigue utilizando.

Los japoneses aprendieron acerca de la fabricación del papel a principios del siglo séptimo, ellos aprendieron de los monjes budistas que llegaron a Japón desde China a través de Corea y de los libros que ellos trajeron. Eso comenzó por el año 538 a.C. Y los japoneses comenzaron a hacer papel por su parte a partir del año 610 a.C. Se cree que un monje budista llamado Dokyo trajo el conocimiento de la fabricación del papel así como de la fabricación de tinta y de técnicas de pintura.

Los orígenes del origami se remontan hasta china, el conocimiento que llegó a Japón a través de Corea se asimiló mucho mas rápido en Japón debido al tamaño de la región. Los japoneses poseen sofisticadas formas de origami desde aproximadamente 1200 años, para los japoneses, estas formas poseían significados ceremoniales y simbólicos. Durante el período Heian en Japón (794 a 1185) el origami pasó a ser parte de la tradición ceremonial de la nobleza, esto fue porque el papel era un artículo que no todos los habitantes podían conseguir, ya que era un artículo de lujo. Los samuráis intercambiaban regalos conocidos como noshi, considerados como amuletos de buena suerte y la nobleza shinto celebraban sus bodas envolviendo los vasos con papel doblado en forma de mariposa que representaba a los novios.

Se pretende que los niños(as) en esta sociedad manejen una serie de conocimientos e información acerca de los materiales de desecho y que tengan una actitud crítica y positiva sobre el cuidado y el uso de estos materiales, encaminados hacia un respeto y hacia la conservación de nuestro medio ambiente. Entre los recursos pedagógicos de la educación ambiental está la manipulación directa de material de desecho para su reciclaje.

Los materiales de desecho los tenemos en forma cotidiana en el hogar, por ejemplo en la cocina: envases (botellas de plástico, palitos de fósforo y otros), todos los residuos producidos dentro de un hogar terminan fuera de él, en la calle o bajo tierra. El material de desecho es aquel que como objeto ya no cumple una función útil al usuario y va a ser eliminado o desechado, pero que sin embargo, pedagógicamente mediante las actividades manuales se convierten en materia prima de algún objeto y cobran otra estructura, una nueva utilidad o simplemente un objeto artístico. Es a través de estos materiales que se aumenta la capacidad creadora de los niños(as).

El material de desecho desarrolla la línea de pensamiento divergente. Estos apoyan la creatividad porque le planteamos al niño ejercicios que apuntan a la construcción de nuevas ideas.

Desde una dimensión de lo real y fantástico, el material de trabajo en su mayoría es aprovechado del entorno inmediato para lograr creaciones con elementos de la naturaleza y material reciclable; con estos materiales el niño(a) puede expresar todo lo que siente a la vez que se va formando como persona, porque además le permiten tomar decisiones propias frente a los problemas que se le presenten, debido a que se encuentra ante cosas innovadoras que va a conocer, como ser variedad de envases, plásticos, cajas de cartón, plastoformo y otras texturas.

Se desarrolla también un clima de sociabilidad y solidaridad entre los niños ya que estos comparten todo tipo de material.

En el presente trabajo de investigación se tomarán en cuenta los ejercicios del doctor José Luis Espíndola Castro adaptados a la edad de 5 a 7 años y tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Imaginación Figural. Los ejercicios de imaginación y transformación figural son una vuelta a la niñez, en donde nos

expresamos con trazos y dibujos. De esta manera empezamos a despertar y fomentar la capacidad lúdica del ser humano cualquiera que sea nuestra edad.

En estos ejercicios se plantean estrategias para salir de lo convencional y desestructurar al pensamiento; aunque se aplican básicamente a espacio, objetos físicos y figuras, se ofrecen también motivos que rebasan lo meramente figural para incursionar en planteamientos ideativos para resolver problemas.

2. Asociaciones Forzadas. Como lo indica su nombre son ejercicios de asociaciones de conceptos que se relacionan entre sí.

3. Problemas Paradójicos. Se refiere a problemas que aparentemente no tienen una solución por ser contradictorios.

4. Manejo de Colores y Volumen (Consolidación). Nuestras capacidades creativas no se agotan en una profesión o actividad sino que se extienden a todo el ámbito que nos rodea, no solo para crear cosas útiles, sino también para crear cosas bellas. Desde luego para ser grandes artistas se requieren años de práctica y de estudio pero podemos decir, que antes que otra cosa, se requiere voluntad y una idea madura que comunicar. Como ejemplo de esto se tiene a Grandma Moses, quien a una edad sumamente avanzada de pronto empezó a pintar sin estudios y sin ninguna técnica especial. Sus cuadros, de una gran ingenuidad, versan sobre paisajes de su infancia y poseen una gran calidad plástica y humana. El deseo de comunicar y su voluntad triunfaron sobre su carencia de estudios, ejemplos similares vemos en algunos escritores, quienes fueron prisioneros de guerra o perseguidos políticos, el deseo de comunicar sus experiencias los convirtió en celebridades.

El manejo de colores y volumen tiene varias alternativas de práctica, algunas sugerencias son; trabajar en tercera dimensión (utilizando materiales de desecho), con barras de plastilina epóxica o blanca, con pintura.

También se administrara el Test de Goodenough, que es un test antiguo (décadas del 40-50), se fue enriqueciendo y dio lugar a ciertas modificaciones.

Tiene como objetivo medir el Cociente Intelectual (nivel de inteligencia), realizando un dibujo de la figura humana.

La inteligencia es la capacidad de resolver problemas, entran elementos como la memoria, el razonamiento, etc. Lo que el test mide es el concepto de figura humana, conjunto de conocimientos que tiene el niño(a).

El niño(a) no dibuja lo que ve, sino dibuja lo que sabe, y si no sabe buscará algún apoyo, por ejemplo cuadros.

El niño(a) cuando tiene el concepto de la figura humana tiene un conocimiento de los elementos que constituyen ésta, entonces hace una diferenciación de los elementos, semejanza y diferencia e implica la capacidad de selección de los aspectos relevantes de la figura humana. La capacidad de ubicar la posición de los elementos, la perspectiva de éstos, capacidad de coordinación visomotriz; no mide habilidad gráfica ni coordinación visomotriz sino el concepto de la figura humana que implica los procesos psicológicos mayores.

En la madurez se puede apreciar cinco fases:

1. Los garabatos, que son dibujos desorganizados, son aislados y sin sentido, pero hay un placer en el niño al ejecutarlos.
2. Dibujos en los que existen ciertas semejanzas y diferencias en sus trazos.

3. Intención representativa, en la que busca representar algo en base a ciertos detalles de ciertos objetos.
4. Imagen Intelectual, dibujos ya hechos pero que carecen mas que todo de perspectivas. Puede dibujar de manera completa pero pueden haber transparencias.
5. Desarrollo conceptual, si tiene un concepto de la figura humana, posición correcta, buena asimetría, contiene los elementos, con perspectiva, etc.

Este desarrollo conceptual se alcanza en la madurez hacia los 8 años. La inteligencia para Goodenough (C.I.), es un índice que expresa el nivel de inteligencia del niño que resulta de la edad mental (E.M.) sobre la edad cronológica(E.C.).

Es aplicable a niños escolares (5-13 años), no tiene tiempo límite, es indefinido, ilimitable, es de lápiz y papel y la consigna es entregar al niño(a) una hoja de papel y un lápiz y decirle que dibuje un hombre e indicarle que haga de la manera que más le parezca. El cómputo y la evaluación así como el baremo para la medición aparecen en el mismo test.

HI. ANTECEDENTES

III. 1 Pioneros del Pensamiento Creativo

Una primera mirada hacia el pasado nos permite ver que el concepto de creatividad no tuvo un parto fácil. En la actualidad es legítimo utilizar este concepto para describir y explicar mucho de lo que hacen los hombres, para pensar y proyectar el presente y el futuro, pero como queda claro eso no siempre fue así. Por cierto, lo que está en juego no es determinar si en otras épocas hubo mas creatividad que en la actual. Se trata de la aparición del concepto de creatividad con su carga potencial para provocar formas de

autoconciencia, y otorgar el sentimiento de habitar en el mundo de una cierta manera.

El vocablo creatividad no aparece sino hasta un período reciente, y únicamente en el siglo XX se configura un concepto pleno de significado. Eso es lo que se puede afirmar hasta aquí. Sin embargo, una segunda mirada en esta breve historia remota de la creatividad nos da nuevos elementos. Tras la apariencia, escarbando en forma mas fina, podemos descubrir que la creatividad estuvo presente en la antigüedad, sólo que envuelta en otros ropajes. Ejemplo de esto son los sofistas griegos que encarnan una particular manifestación de pensamiento creativo, tanto en un sentido conceptual como práctico, y el concepto de ingenio desarrollado por algunos teóricos latinos.

Los sofistas son un grupo de maestros itinerantes aparecidos en la Grecia Clásica.

Contrariamente a lo que sostiene una difundida tradición académica, los sofistas fueron intelectuales de categoría y maestros innovadores de gran cultura y vinculados a los problemas de su tiempo. Su carácter innovador está bien reflejado en su legado.

Ellos iniciaron la educación universitaria, el uso del libro como apoyo a la enseñanza, la educación de la palabra y del pensamiento, el bosquejo de una teoría constructivista y la educación para la política y la democracia, (López, 1997).

Es sabido que los sofistas se enfrentaron duramente con la autoridad de Sócrates y de Platón. Sobre ellos recae la acusación de despreciar la verdad y de orientarse en función del simple beneficio personal. Dudosos maestros, se dirá, que habitan en el mundo de la apariencia, constructores de un falso saber. Este es el motivo de

inquietud para quienes pretenden que la verdad debe ser inmutable y eterna.

El verdadero nudo del conflicto es la propuesta sofística que relativiza todo conocimiento, haciendo imposible el proyecto de reconocer una verdad objetiva, idéntica y permanente. Así nace la típica imagen que los muestra ofreciendo según conveniencia el triunfo del razonamiento débil por sobre el fuerte, la apariencia por sobre la realidad. Pero esa es una caricatura, la sofística griega tiene una propuesta que resistirá el tiempo y reaparecerá en la actualidad con gran vitalidad.

Protágoras, quien junto a Gorgias representa la mayor fuerza intelectual de este movimiento, señala: "En todas las cosas hay dos razones contrarias entre sí"³.

Decir que sobre cada tema pueden hacerse siempre varias proposiciones, aún de diversa naturaleza y en perfecta contradicción, significa renunciar a un criterio único y restrictivo y dejar de lado la misma noción de objetividad. En síntesis, significa abrir un espacio ilimitado a la comunicación y a la libertad de pensamiento y de acción.

Esta concepción antológica es sin duda un adelanto de lo que será el trasfondo en donde más favorablemente puede florecer la creatividad. En un ambiente intelectual en donde todas las preguntas ya fueron formuladas y las respuestas ya están disponibles, no puede desplegarse una capacidad que en primer lugar exige asumir con la mayor seriedad las insatisfacciones, las dudas y las fantasías, como el impulso de la búsqueda y el trampolín de nuevos perfeccionamientos.

³ Manual de Psicología General. Alain Lieury
Editorial Herder. Barcelona 1992 .Pág. 52

Como el dios Jano, con sus dos caras mirando en direcciones opuestas, conocedor del pasado y del presente, observador del comienzo y el fin de todas las cosas, que abre y cierra las puertas, los sofistas se proponen mirar en varias direcciones simultáneamente.

Sobre cada cosa pueden hacerse distintos argumentos, en favor y en contra. Con esto los sofistas rompen la textura uniforme de la mirada privilegiada y dan carta de ciudadanía a la diversidad.

Desalientan las posiciones absolutas.

En un manuscrito llamado Argumentos Dobles se lee que en Grecia ofrecen dos explicaciones quienes filosofan sobre lo bueno y lo malo. Algunos dicen que lo bueno es una cosa y malo otra. Otros que son lo mismo: Bueno para unos, malo para otros, y para un mismo hombre a veces bueno, a veces malo. A lo que Pródico agrega que la naturaleza de las cosas depende de la índole de los que se sirven de ellas.

Protágoras refuerza estas tendencias con su sentencia del hombre medida: "El hombre es la medida de todas las cosas: de las que existen como existentes; de las que no existen como no existentes". El hombre puede construir su mundo sobre la base de sus propias posibilidades. No serán los dioses, ni alguna autoridad externa superior, la que de satisfacción a sus inquietudes y resuelva sus problemas. Protágoras ha planteado las condiciones para que pueda establecerse un concepto de creatividad. Si todo está definido y normado, la creatividad no tiene espacio. Es preciso asumir que la creatividad sólo aparece dotada de sentido cuando se vive en un mundo en que queda mucho por hacer, en donde cada vez se puede revisar y volver a proponer.

^{*} Ibid Pag.53

El concepto de ingenio es otro antecedente del actual concepto de creatividad. Una antigua tradición filosófica identificó al ingenium como una importante facultad del espíritu humano. El modo como se comprendió el ingenio no difiere sustancialmente del significado actual de la creatividad. Ingenio es un vocablo que alcanza gran relevancia a lo largo de muchos siglos, pero que luego se pierde. Cicerón, por ejemplo, al término de la era antigua, atribuía al ingenio la capacidad de apartar el espíritu de los sentidos y de liberar al pensamiento de lo acostumbrado. Muchos siglos después, a comienzos del XVII, Giambattista Vico interpreta el ingenio de modo que perfectamente podría aplicarse hoy a la creatividad como la facultad de reunir cosas separadas y diversas, agregando que corresponde al ingenio la capacidad de Apercibir entre cosas sumamente distantes y diversas, alguna relación similar en la que se vinculan, (Barceló, 1992).

En el siglo XVI el médico español Juan de Huarte de San Juan publicó un estudio sobre la naturaleza de la inteligencia humana, en donde se ocupa de la palabra ingenio destacando que posee la misma raíz de otras palabras como engendrar o generar. Es curioso ver que este autor al distinguir tres niveles diferentes de ingenio, se aproxima bastante a la idea de creatividad. Existe un nivel bajo de ingenio dócil, a continuación uno de inteligencia normal y un tercero con el cual se alcanzan cosas que jamás se vieron, ni oyeron, ni escribieron, (Chomsky, 1980).

El concepto de ingenio, desaparecido de la terminología filosófica durante el siglo XVII, coincidiendo con la aparición del concepto de creatividad, parece de este modo contener una aproximación al fenómeno de la creatividad que es justo rescatar y reconocer. Sobre todo, si la misma tradición que popularizó este

concepto, interpretó que efectuar la methaphorá era una función específica del ingenio. Sabemos en la actualidad que la metáfora es un recurso importante del pensamiento creativo, y es específicamente usada en algunos métodos creativos. Metaphorá significa traslado, de manera que metáfora debe entenderse como llevar una cosa de un ámbito a otro.

Esto es, transferir el nombre de una cosa al ámbito propio de otra cosa, logrando que la significación contenida en ese nombre se desplace a otro sector diferente de lo real.

No es aventurado plantear que una reflexión incipiente sobre creatividad estuvo presente en la antigüedad, como un antecedente singular en el aporte de los sofistas, y en forma precisa implicada en los conceptos de ingenio y metáfora.

Wallace. En la década de 1930, Wallace establece las fases por las que atraviesa el proceso creativo en la expresión preparación, incubación, iluminación y realización. Durante la incubación el inconsciente trabaja sin que nos demos cuenta hasta que de pronto nos llega lo que él denomina la iluminación.

Wallace demostró también en varias empresas que las vendedoras clasificadas en el tercio superior de las ventas en sus departamentos, obtuvieron una calificación mejor en los test de habilidad creadora de la mente, que aquellas situadas en el tercio inferior.

Kubie. Durante algún tiempo y desafortunadamente aún ahora en algunos ámbitos se pensó que las personalidades creativas obedecían a procesos de naturaleza psicótica. Kubie demostró que esto es totalmente falso ya que estos procesos son rígidos y evaden el plano de la realidad, en tanto que la expresión de la creatividad exige flexibilidad y consideración de la realidad, si bien para

transformarla. Torrance confirmó estos resultados en estudios que hizo con esquizofrénicos.

Personas psicóticas pueden demostrar una gran fantasía pero no creatividad. Sostiene Kubie que la expresión de la creatividad no se da en los procesos rígidos del inconsciente en donde lo racional y lo irracional se conjugan de manera fructífera.

Jean Piaget. Es el fundador de la teoría genética de la inteligencia y tal vez el mas influyente psicólogo de nuestra época en el campo de la psicología educativa y del aprendizaje.

Aunque no se dedicó específicamente al tema de la expresión creativa, fomentó el constructivismo, es decir, la necesidad de que el alumno inventara o reinventara el conocimiento en vez de aprender de memoria conocimientos sin significado.

Joy Paul Guilford. Psicólogo norteamericano (Marquette, Nebraska, 1897). Profesor emérito de Psicología y director del Plan de Investigación sobre Aptitudes, Universidad de California del Sur.

Después de haber estudiado los métodos psicométricos y la personalidad, se interesó por las aptitudes cognoscitivas y propuso, en particular, un modelo de la estructura del intelecto que organiza el resultado de numerosos análisis factoriales.

Escribió *The Nature of Human Intelligence* (1967), *Intelligence, Creativity and their Educational Implications* (1968), *The Analysis of Intelligence* (1971), *Way beyond the Q. I.* (1977), *Cognitive Psychology With a Frame of Reference* (1979).

Populariza en la década de 1950 el término de expresión creativa relacionándolo además con el de la inteligencia. Las múltiples semejanzas entre los fenómenos conocidos como resolución de problemas y producción creativa hacen posible y deseable que ambos se consideren esencialmente el mismo tema.

Concibe a la inteligencia como el producto de cuatro variables: la materia con que se trabaja (áreas verbal, figural o espacial, simbólica y social); las operaciones que se ejecutan sobre esas áreas y los resultados sencillos o complejos que resultan de dicha aplicación (teoría multifactorial de la inteligencia). Dentro de las operaciones que se pueden ejecutar están la de convergencia y la de divergencia, teniendo que ver esta última con la creatividad.

Establece con mayor claridad las características y factores mas relevantes para evaluar un producto creativo.

Jackson. Analiza los desempeños de estudiantes con un alto I.Q. y los de alumnos con alta expresión creativa. Concluye que ambos grupos pueden alcanzar altos logros académicos, si bien los estudiantes creativos tienen métodos distintos para alcanzar sus objetivos. Concluye también que estudiantes con un alto I.Q. no necesariamente son creativos.

Taylor. Profundiza en las dimensiones de la expresión de la creatividad, especialmente en los niveles de profundidad: nivel expresivo, productivo, de originalidad, renovador y supremo.

Desde esta perspectiva la creatividad es la máxima capacidad inteligente.

E. Paul Torrance. (17 de Julio 1939. California) Presidente y profesor del Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Georgia.

Es tal vez el más grande investigador de la creatividad y su expresión, especialmente en la década de los 70, estudia entre otras cosas el desarrollo de la expresión creativa en los niños especialmente en ambientes educativos analizando las causas que reprimen la creatividad y las características del niño creativo. Llega

a la conclusión de que estos pequeños son reprimidos por los maestros y los mismos compañeros de clase.

A través de estudios longitudinales de 12 años de duración y aplicación de test a 392 alumnos de secundaria, logra demostrar que los niños creativos tienen mas éxito en su vida profesional y mejores trabajos que los demás.

Según Torrance, por medio de la simple observación del pequeño mientras está trabajando o jugando se puede determinar su creatividad con bastante facilidad, si uno sabe a dónde mirar. He aquí algunos signos claves que el doctor Torrance y sus colaboradores hallan sumamente confiables:

1. **Curiosidad:** el niño formula preguntas de manera persistente y deliberada. El niño o niña creativa experimenta con palabras, objetos e ideas, tratando siempre de extraer de ellos significados nuevos.

2. **Flexibilidad:** si un método no da resultados, piensa de inmediato en otro.

3. **Sensibilidad ante los problemas:** visualiza con rapidez las lagunas en la información, las excepciones a las reglas y las contradicciones en lo que oye o lee.

4. **Redefinición:** puede ver significados ocultos en manifestaciones que los demás dan por sentado, descubrir nuevos usos para objetos familiares y visualizar conexiones nuevas entre objetos que parecen no guardar ninguna relación con otros. Fue un niño creativo quien dijo: "La eternidad es un reloj sin manecillas".

5. **Conciencia de sí mismo.** Tiene conciencia de ser alguien en particular. Se orienta y maneja por sí mismo, y puede trabajar solo

5 Creatividad, Estrategia y técnica. José Luis Espíndola Castro
Ediciones Rodríguez. México 2000. Pág. 59

durante períodos prolongados, siempre que se trate de su propio proyecto. El simple hecho de seguir instrucciones lo aburre.

6. Originalidad: sus ideas son interesantes, poco comunes, sorprendentes. Sus dibujos y cuentos poseen un estilo propio que los distinguen. Aún el niño más creativo, por supuesto es incapaz de efectuar descubrimientos absolutamente nuevos: son los redescubrimientos espontáneos los que cuestan.

7. Capacidad de percepción: accede con facilidad a esferas de la mente que las personas no creativas sólo visualizan en sueños. Juega con ideas que se le ocurren espontáneamente.

Lowenfield. Se distinguió por sus trabajos de investigación con niños especialmente con actividades pictórico—plásticas . Profundizó en las categorías de Guilford. Sugiere cuatro tipos de factores: sensibilidad para los problemas, variabilidad, movilidad y originalidad; y cuatro capacidades personales: redefinición de los problemas, análisis, síntesis y coherencia de la organización. Entre otras cosas observa que los niños creativos se adaptan rápidamente a los cambios inesperados y operan sobre ellos (movilidad); también que tienden a cambiar constantemente las funciones de los materiales y recursos con los que trabaja.

José Luis Espíndola Castro. En su libro "Creatividad, Estrategias y técnicas", explica la importancia de educar en un contexto creativo.

Con base en las ideas de diversos estudiosos de la expresión de la creatividad, el Dr. Espíndola Castro aplica esta disciplina en el proceso de enseñanza - aprendizaje; para ello se vale además de la teoría de innumerables ejercicios que permiten al estudiante sentar las bases para desarrollar una mente creativa aplicándola a su vida cotidiana.

José Luis Espíndola Castro es doctor en filosofía y maestro en educación. Es director del Departamento de Humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Morelos.

Inició su carrera docente en el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1992 y 1994 obtuvo las respectivas versiones del Premio a la Innovación Educativa que otorga el sistema ITESM; y en 1993 elaboró el test multifactorial de inteligencia denominado "Explorador AZT" para orientación vocacional.

Fue coordinador de zona del proyecto: Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el ITESM.

Ha participado en innumerables congresos y simposios nacionales e internacionales sobre el área de creatividad e inteligencia.

Helen Escobedo. Nació en 1934. Se formó en México con Ramón Cueto, ha expuesto en la galería de Arte Mexicano desde 1956, en el Museo de Arte Moderno en 1974, 1975 y en el Museo Tamayo en 1992. Fué becaria del Royal College of Art de Londres y obtuvo la beca Guggenheim, en 1991.

Es autora de aproximadamente 30 obras basadas principalmente en problemas urbanos y ecológicos y de varios ambientes efímeros como el del bosque de Chapultepec, ciudad de México; en la Kunstlerhaus Bethanien, Berlín, Alemania, en el Contemporary Arts Center, Nueva Orleans, y en Helsingin Kaupungin, Helsinki, Finlandia. En ellos utiliza materiales de desecho como ramas, troncos y hojas secas.

Para su obra permanente utiliza materiales industriales como mallas de acero y estructuras metálicas, es claro ejemplo de ello la

instalación de cien tortugas hechas con paraguas y llantas viejas en el Parque de La Paz de San José, Costa Rica, 1993. También ha diseñado sus casas, una escuela Montessori y un edificio de oficinas. Ha escrito artículos para diferentes revistas y el libro *Mexica Monuments* en colaboración con Paolo Gori, que publicó Abbeyville Press en 1987.

III. 2 Creatividad en el siglo XX

Ya en el siglo XX, un momento clave para la historia del concepto de creatividad se produce en 1950 con el discurso pronunciado por J.P. Guilford ante la Asociación Americana de Psicología. En esta intervención se establece con gran énfasis que la creatividad ha sido un tema descuidado por los investigadores, no obstante su incuestionable importancia. Sin rodeos afirma que los psicólogos han penetrado en este terreno de "puntillas", poniendo en evidencia una omisión a su juicio inexcusable y generando un nuevo desafío. Guilford es escuchado por la comunidad académica y científica, y a partir de ese momento se produce un sensible interés por el estudio de la creatividad, hecho que se expresa de inmediato en un aumento de las publicaciones especializadas. Este discurso, que incluye además un planteamiento de carácter teórico, bajo la forma de hipótesis relativas a los factores que intervienen en el pensamiento creativo, se ha convertido en un verdadero hito en la biografía de la creatividad. En general la literatura especializada le asigna un valor destacado en la evolución de la temática, particularmente en relación a la psicología y la educación.

Menos común ha sido el reconocimiento de los desarrollos y logros anteriores a 1950. Hay hechos significativos que son previos a esa fecha, no solo en relación a los alcances prácticos originados

en la industria norteamericana y su permanente demanda de innovación, situación que el propio Guilford destaca, sino en el plano teórico. Robert Crawford, profesor de la Universidad de Nebraska, por ejemplo, inicia en 1931 el primer curso sobre creatividad que concluirá luego en la técnica Listado de Atributos. Alex Osborn comienza a dar forma a su célebre Brainstorming en 1938, como parte de su trabajo en una agencia de publicidad de Nueva York.

Finalmente, recordemos que William Gordon para llegar al método de la Sinéctica ha trabajado desde 1944. Todos estos autores publican en fechas posteriores al año 50, pero no podemos dejar de reconocer los antecedentes de esas ideas por su valor pionero tanto en una dimensión teórica como operacional. La discusión centrada en las etapas del proceso creativo, que aún apasiona a los especialistas, también permite descubrir algunos antecedentes lejanos con un gran valor. El psicólogo John Dewey fue el primero en ofrecer un análisis riguroso de los actos del pensamiento, distinguiendo cinco niveles diferentes:

1. Encuentro con una dificultad.
2. Localización y precisión de la misma.
3. Planteamiento de una posible solución.
4. Desarrollo lógico del planteamiento propuesto.
5. Ulteriores observaciones y procedimientos experimentales.

Esto ocurre en 1910, y sólo tres años después el matemático Henri Poincaré propone representar el proceso de la invención de manera muy semejante, pero a través de cuatro etapas sucesivas: Preparación, incubación, iluminación y verificación. Luego, en 1926, Graham Wallas recoge esta última conceptualización para caracterizar el proceso creativo en forma global, generando con ello

un marco de referencia casi obligado para abordar esta problemática.

El especialista Frank Barron, por su parte, ha planteado con un cierto sentido de reivindicación, que su propio trabajo sobre creatividad comenzó con independencia de Guilford dos años antes de su célebre discurso y desde un punto de vista muy diferente. En particular, Barron se ha interesado en las condiciones que dan a la psicoterapia, vista como un encuentro de personas que ponen en marcha un proceso interpersonal, el carácter de un proceso creativo.

Desde otra perspectiva también es interesante tener en cuenta los estudios de Anne Roe sobre creatividad científica. Estos trabajos, que contemplan entrevistas y encuestas a científicos de diversas disciplinas, fueron publicados en 1952, pero se encontraron en marcha varios años antes.

Tampoco puede olvidarse a Max Wertheimer y su crítica al pensamiento lógico tradicional en un libro de 1945 titulado *Pensamiento Productivo*, para el cual trabajó durante siete años.

Este autor, asociado a la escuela de la Gestalt, se enfrenta con los procesos mentales productivos y los estudia tanto en relación a la enseñanza como a grandes creadores como Galileo y Einstein.

Caracteriza el proceso de pensamiento como agrupar, reorganizar y estructurar, teniendo al problema que requiere solución como un todo. En cada pensamiento productivo subyace el deseo de aprehender la estructura de la situación. Consiste en observar y tener en cuenta los rasgos y exigencias como una totalidad y no de manera fragmentaria, lo que expresa el deseo de descubrir el punto esencial, el núcleo o la raíz del problema. También reconoce que los procesos productivos muestran al hombre

en varias dimensiones, en su aspecto cognitivo, afectivo y motivacional. No es demasiado arriesgado decir que el libro de Wertheimer perfectamente hubiese podido titularse Pensamiento Creativo.

Otros aportes, bastante menos conocidos, se producen desde la filosofía. Se cita con frecuencia. El Acto de Creación, libro escrito en 1964 por Arthur Koestler, en donde se propone una explicación de la creatividad sustentada en la tesis que afirma la existencia de un esquema fundamental o pauta común a la base de todas las actividades creativas, cubriendo en particular el descubrimiento científico, la originalidad artística y la inspiración cómica. Sin embargo, no se menciona que Koestler había planteado ya en 1949, en el libro *Insight and Outlook*, una primera versión de su teoría unificada de la creatividad, incluyendo el concepto de pensamiento bisociativo que luego retomará en otros textos. Mención destacada merece el aporte del psicólogo ruso Lev Vigotzky, quien hace tempranamente una serie de aportes de incuestionable valor pionero.

En un trabajo de 1930 titulado originalmente "Imaginación y Creatividad en la Infancia", plantea sus ideas sobre creatividad partiendo de la diferencia entre actividad reproductiva o memoria y actividad combinatoria o creativa. Adelanta muchos de los puntos críticos de la discusión actual al enfatizar el carácter combinatorio de la conducta creativa, cubriendo con su análisis también aspectos de la creatividad en la vida cotidiana. Sostiene que la actividad creadora se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia.

Su estudio de grandes invenciones y descubrimientos lo hace destacar la importancia que tiene la acumulación de experiencias,

como el material sobre el que se edifican las fantasías, aspecto que no resultaba evidente en ese tiempo debido al predominio de la teoría del genio. Igualmente son destacables sus observaciones sobre la relación entre el juego infantil y el desarrollo de la creatividad.

Antecedentes más, antecedentes menos, datos olvidados, pequeñas historias ocultas, esfuerzos pioneros...en fin, lo concreto es que sin discusión hacia la mitad del siglo la creatividad se ha convertido en un concepto de singular magnetismo. Todo parece indicar que Guilford, en un momento crucial representa la expresión más lúcida de un movimiento intelectual emergente y con proyecciones. Con una credibilidad fuera de toda duda, este autor da el impulso decisivo a un proyecto que ya se prefiguraba.

III. 3 Significados Asociados a la Creatividad

Los desarrollos teóricos en el área alcanzan rápidamente una gran amplitud en la segunda mitad del siglo. Con toda propiedad se extiende la discusión como un signo inequívoco de la vitalidad de un tema que sin embargo se vuelve esquivo y a ratos contradictorio. Se ha mencionado que en un simposio el concepto de creatividad fue asociado a cuatrocientos significados diferentes (Shikora, 1979; Matussek, 1984). Hay en esto una especial manifestación de la tendencia al caos, pero que no parece plenamente justificada. Es obligatorio mencionar que el propio discurso de Guilford contiene un conjunto de criterios, que junto con permitir una aproximación bastante precisa y sugerente al concepto de creatividad, de paso podría haber evitado algunas incursiones estériles.

En primer lugar, este autor establece la existencia de una sensibilidad a los problemas, que determina que en una misma

situación una persona percibe fallas, carencias, vacíos u omisiones, e impulsa iniciativas de perfección, en tanto que otra permanece satisfecha y estática. En seguida, existe un factor de fluidez, que se refiere a la productividad, es decir a la capacidad para elaborar un gran número de ideas y relaciones. Otro factor es la flexibilidad, que consiste en la capacidad para desplazarse de un universo a otro, dar respuestas variadas, modificar las ideas y superar la rigidez.

La creatividad implica también la originalidad, en el sentido de nuevo, diferente o poco habitual. Luego se consideran como factores la aptitud para sintetizar y su contrapartida la aptitud analítica, es decir, tanto la capacidad para formar totalidades o ligar uno o más elementos eficazmente en una estructura, como la capacidad para dividir en partes. Se incluyen además los factores de reorganización y redefinición, para aludir a la capacidad de transformación y de reestructuración de conjuntos ya existentes. Finalmente, Guilford incorpora como un factor adicional la facultad de evaluación, en el entendido que las ideas o las respuestas en el curso del proceso creativo requieren de un juicio respecto a su validez o pertinencia, (Guilford, 1980).

Estos factores o variables han tenido una poderosa resonancia en la literatura sobre creatividad. En particular, los conceptos de fluidez, flexibilidad y originalidad, firmemente relacionados e incorporados progresivamente uno en el otro, por cuanto cada uno presupone al anterior, para muchos han llegado a convertirse en los indicadores básicos del pensamiento creativo. La influencia del discurso de Guilford está por todas partes. El factor sensibilidad a los problemas, mencionado en primer lugar, no ha dejado de reiterarse y resulta insustituible para explicar el proceso creativo.

No puede dejar de reconocerse la contribución de Guilford pero junto con aceptar la importancia de su aporte, es preciso reconocer también, con mirada retrospectiva, que contribuyó a plantear un fuerte sesgo en términos de entender la creatividad como un fenómeno puramente psicológico y cognitivo. Hasta hoy este sesgo existe, y se observa tanto en la literatura especializada como entre las personas no iniciadas, no obstante que desde el comienzo comenzaron a surgir otras interpretaciones como las venidas desde el campo de la psicología humanista. Ejemplo de ello es la influencia ejercida por las posiciones de Carl Rogers, aunque resultan evidentes sólo en ciertos ámbitos ligados a la psicología y la educación. Rogers abordó por primera vez la reflexión sobre creatividad en un artículo de 1954 titulado "Hacia una Teoría de la Creatividad". En este trabajo relaciona las deficiencias mas graves de nuestra cultura con la escasez de creatividad, e insiste en que se requiere con la mayor urgencia contar con personas creativas.

Sin parecerle indiferente el valor social de la creatividad, afirma que ésta no se restringe a ningún contenido determinado, de modo que podemos encontrarla expresada tanto en un cuadro, una sinfonía, una teoría científica, una tecnología de guerra, como en un procedimiento en el plano de las relaciones humanas o una nueva forma de la propia personalidad.

El aspecto más específico de su contribución, está sin duda en haber ligado fuertemente la creatividad y la tendencia humana a la actualización de las potencialidades. En opinión de Rogers el hecho clave es que "el individuo crea sobre todo porque eso lo satisface, y porque lo siente como una conducta auto realizadora" ,

6 Creatividad y Educación. J. P. Guilford y otros
Paidós Educador. Barcelona. Buenos Aires. México 1994. Pág.28

(1972). Más aún, sólo es posible la creatividad en tanto se alcanzan resultados originales, que surgen de la interacción entre la unicidad o singularidad de una persona y los materiales de su experiencia.

Con el correr del tiempo el curso de la investigación genera nuevas necesidades de orden teórico. En este contexto Ross Mooney propone en el año 1957 las categorías de persona, producto, proceso y ambiente, destinadas a ofrecer un principio ordenador dentro de esta creciente complejidad, (Sikora, 1979; Ulmann, 1972). En lo fundamental la categoría de persona recoge todos aquellos desarrollos que se refieren a las características de la persona creativa, incluyendo factores afectivos y cognitivos. En esta categoría se plantean temas propiamente psicológicos como los de actitud, personalidad y motivación, junto con biografías y estudios de casos. En la categoría de producto se consideran los criterios que hacen que una obra, objeto o idea puedan ser calificados de creativos, y los antecedentes que permiten establecer niveles de la creatividad o formas de manifestación de la conducta creadora. En la categoría de proceso se ubican las distintas aproximaciones teóricas que se refieren a las etapas o pasos que recorre la experiencia creativa. Se incluyen también las distintas estrategias, métodos y técnicas de desarrollo creativo. Finalmente, en la categoría de ambiente se incluyen las distintas variables contextuales que se relacionan con la facilitación o el bloqueo de la creatividad.

Estas categorías han contribuido, conforme a su propósito, a ordenar y dar orientaciones en el complejo universo teórico y conceptual que emerge gradualmente desde los 50, pero no han impedido que persista un grado apreciable de dispersación y vaguedad. Es preciso advertir que estas categorías de apariencia neutral también contienen ciertos sesgos, que han guiado

inadvertidamente los énfasis de la investigación. La categoría de persona, por ejemplo, seguramente la que posee más notoriedad, nos invita a reconocer la creatividad como un fenómeno individual, oscureciendo la posibilidad de pensar la creatividad en los grupos, las organizaciones o la cultura como globalidad. La categoría de producto inclina las miradas sobre cosas materiales, haciendo olvidar que la creatividad puede expresarse también como un bien intangible.

En fecha posterior, en un ensayo de extraordinario interés teórico, Ralph Hallman agrega una quinta categoría. Afirma que el fenómeno creativo puede ser analizado partiendo de cinco componentes fundamentales: Primero, se trata de un acto indivisible, de una unidad global del comportamiento. Segundo, este acto culmina en la producción de objetos o de formas de vida diferenciadas. Tercero, proviene del desarrollo de determinados procesos mentales. Cuarto, experimenta variaciones en común con transformaciones específicas de la personalidad.

Quinto, ocurre en un ambiente determinado. Estos componentes se resumen del siguiente modo: Acto, objeto, proceso, persona y ambiente. La contribución más valiosa de Hallman, sin embargo, está dada en su proposición de un sistema conceptual que permite considerar en un marco estructurado el amplio cúmulo de evidencias surgidos de los distintos componentes del fenómeno creativo.

Complementariamente, ayuda a discriminar entre los elementos menos relevantes o menos pertinentes y aquellos de valor más sustantivo. Este sistema conceptual articula varios criterios: Criterio de conectividad, criterio de originalidad, criterio de no - racionalidad, criterio de auto - realización y criterio de apertura.

Estos criterios resumen una rica variedad de significados asociados a la creatividad. El criterio de conectividad recoge el hecho que la creatividad involucra necesariamente alguna forma de actividad combinatoria o relacional, implicando también los conceptos de analogía y metáfora. El criterio de originalidad se refiere a una cualidad esencial de todo resultado o producto creativo.

A su vez la originalidad puede ser descrita a través de otras cualidades tales como singularidad, novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa. El criterio de no - racionalidad apunta a destacar la importancia de las formas de pensamiento primario o inconsciente en la búsqueda de nuevas perspectivas y períodos de incubación o destrucción de la rutina, tan propias de los procesos creativos. El criterio de autorealización, por su parte, contiene la categoría de cambio y apunta a las transformaciones a nivel de la estructura de la personalidad, en el sentido de la realización y autoformación, que derivan de los auténticos logros creativos. Finalmente, el criterio de apertura resume aquellos rasgos que hacen posible el paso de un estado actual a una situación futura y por tanto relativamente indeterminada: Sensibilidad, tolerancia a la ambigüedad, auto aceptación y espontaneidad, (Hallman, 1976).

III. 4 Construcción del concepto de creatividad

Claramente las propuestas mencionadas tienden a reducir la dispersión del concepto de creatividad, pero no disminuyen su complejidad. Esto último, por otra parte, tampoco sería deseable. La cuestión reside, mas bien, en poder alcanzar un concepto simple en su formulación, pero poderoso en su contenido y dimensión práctica.

Un concepto que sin recortar gratuitamente sus significados, sea a la vez manejable y fértil, capaz de generar investigaciones, enriquecer la comprensión de la experiencia y favorecer el cambio personal y social.

En este sentido, la idea que con seguridad ha alcanzado una mayor presencia en la literatura especializada, se refiere a lo que Hallman llama conectividad. Esta idea, con distintas expresiones, se encuentra prácticamente en todos los intentos de definición. Está integrada en el concepto de ingenio y permanentemente aparece como un elemento característico del proceso creativo. En épocas anteriores a la popularización del concepto, Vigotsky advertía que "la creatividad depende de la capacidad combinatoria ejercida en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación"⁷, y Albert Einstein reconocía que "el juego combinatorio parece ser el rasgo esencial del pensamiento productivo".

En su sentido más extenso se trata de una idea que está incorporada en forma precisa en conceptos de referencia obligada, como pensamiento divergente, pensamiento bisociativo y pensamiento lateral. En todos estos casos la referencia a algún tipo de actividad combinatoria es inequívoca. Koestler declara que acuñó el término bisociación para distinguir entre las rutinas del pensamiento disciplinado y lógico ubicadas en un solo plano del discurso, y las modalidades creadoras que siempre operan en planos múltiples y simultáneos. Se refiere a una forma de pensar que supone la percepción de una situación o acontecimiento en el contexto de una interconexión que previamente no existía, (1981, 1982). Para Guilford el pensamiento divergente se desarrolla en un

⁷ Psicología. Un nuevo enfoque. Charles G. Monis
México 1992. Séptima Edición. Pág. 287

universo que no reconoce límites ni exclusiones. De acuerdo a la definición de Paul Torrance, divergencia equivale a "mirar desde distintas perspectivas, buscar siempre mas de una respuesta, desarticular esquemas rígidos, no apoyarse en suposiciones únicas y previas: es decir, ensayar, establecer nuevas asociaciones, seleccionar de modo no usual, establecer reestructuraciones sobre lo aparentemente insólito o inútil, lanzarse por caminos inesperados tantear para producir algo nuevo o desconocido" , (1986).

El pensamiento lateral, por su parte, propuesto por De Bono, se orienta a la destrucción de esquemas y equivale a un conjunto de procesos destinados a generar nuevas ideas, mediante una estructuración perspicaz de los conceptos disponibles en la mente, (1974). Se puede mencionar además el pensamiento janusiano, que presupone directamente la noción de conectividad, puesto que está inspirado en el dios Jano con su propiedad de mirar en dos direcciones opuestas simultáneamente. Se trata de un pensamiento bifronte, capaz de concebir activamente dos o más ideas conceptos o imágenes opuestas de manera simultánea, (Rothenberg,1982).

En síntesis, el concepto de creatividad recoge centralmente esta búsqueda y manifestación de la unidad, de la combinatoriedad, de las asociaciones múltiples, de la reorganización y reestructuración de elementos existentes, tal como se refleja en las formas de pensamiento mencionadas. Esta concepción no es ajena a la tradición filosófica. En el empirismo de David Hume, por ejemplo, el poder creador de la mente depende de la facultad para combinar, transponer, aumentar o disminuir los materiales proporcionados por los sentidos y la experiencia.

8 El niño y la Creatividad. Espriu, R. M.
México. Editorial Trillas. Primera Edición 1993. Pág. 45

La idea de originalidad es también obligatoria para el concepto de creatividad. Destacada frecuentemente y comúnmente asociado a lo nuevo, único o singular, este criterio posee a su vez gran riqueza, en particular si se acepta que contiene a los factores de fluidez y flexibilidad. Sin embargo, la asociación que en este caso resulta esencial es originalidad y relevancia. Existe amplio consenso en el sentido de considerar que los resultados creativos no se definen sólo por su componente de originalidad. Esta última característica alcanza al rango de lo creativo únicamente cuando aparece relacionada indistintamente a lo relevante, útil, valioso o pertinente. Esto significa que los resultados creativos deben satisfacer ciertos requerimientos, tener sentido dentro del ámbito en que se plantean o estar bien adaptados a una situación. Por consecuencia, estamos hablando de una respuesta que contribuya a superar un problema, a remover algún obstáculo, a lograr alguna forma de armonía o equilibrio, o bien de una respuesta que represente un nivel mas alto de perfección en relación a un cierto estado de cosas.

Originalidad y relevancia están de la mano en cualquier producto creativo, pero de ningún modo se encuentran en una relación fija o permanente. Por el contrario, hay una interacción entre ambos elementos que conduce a diferentes resultados, y a relaciones asimétricas. Mari Letelier ha llamado la atención, por ejemplo, sobre el hecho de que producir y realizar ideas útiles, beneficiosas, oportunas, ideas que resuelven problemas, que generen rentabilidad o que eviten posibles males, en el plano profesional, es quizás mas importante que producir ideas originales.

Muchas veces la originalidad es relativamente pequeña, pero puede ir acompañada de una relevancia importante. No es siempre

fácil reconocer la relevancia de las ideas, y no parece tampoco haber una receta para lograrlo, (1992). Para establecer lo que es original y relevante se requieren puntos de referencia y situarse en un contexto. Aquí entran a jugar percepciones y opciones específicas, que sólo alcanzan sentido desde el universo de experiencia en que ocurren. La asignación de relevancia a un fenómeno determinado no está presidido por la objetividad. Corresponde a procesos de construcción de lo real que no son equivalentes en todas las personas y grupos. En particular esto es lo que explica que la creatividad esté por una parte estrechamente ligada a la solución de problemas, en una perspectiva instrumental, y al mismo tiempo aparezca como un factor clave desde el punto de vista del desarrollo personal y la experiencia vital. Ni lo original ni lo relevante pueden ser normalizados.

En tal sentido, debemos aceptar que el concepto de creatividad alude a un fenómeno de significado relativo, en la misma medida en que no existen parámetros objetivos y universales para los asuntos humanos. La creatividad tiene una dimensión social y una dimensión subjetiva. Desde luego, también posee una dimensión cultural, no siempre reconocida y explorada, pero muy importante, puesto que sin ella no es posible especificar su contenido.

Las distintas definiciones de creatividad alcanzan una extensión difícil de cubrir, sin embargo, con objeto de generar un contexto de discusión más explícito en torno a este punto, sin afán de exhaustividad, se reproducen algunas de uso relativamente habitual:

- Asociaciones nuevas que son útiles (Firestein, 1957).

.Capacidad para producir cosas nuevas y valiosas (Rodríguez,1995).

.Creatividad es apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a la otra (Wollschlager,1957).

. La creatividad consiste en formar combinaciones nuevas de elementos viejos.

Estas combinaciones tienen que observar determinados requisitos o ser útiles de alguna manera. Cuanto más disten entre sí los elementos, más creativa resultará la combinación. (Bartler,1957).

. Todos los procesos creativos, ya se trate de una composición sinfónica, de un poema, del invento y desarrollo de un nuevo avión, una técnica de venta, medicamento o una receta de sopa, todos ellos, se basan en una capacidad común: la capacidad de encontrar una relación entre experiencias que antes no tenían ninguna, la cual se evidencia en forma de un nuevo esquema de pensamiento con el carácter de nuevas experiencias, ideas o productos (Mednick, 1869).

. Hemos estado muy de acuerdo en el hecho de que la verdadera creatividad abarca al menos tres condiciones. Implica una respuesta o una idea que es nueva o al menos estadísticamente poco frecuente. Pero la novedad o la originalidad en el pensamiento o en la acción, aún siendo un aspecto necesario de la creatividad, no es suficiente. Si queremos dar una respuesta que forme parte del proceso creativo, es preciso que esté en cierto modo adaptada a la realidad, o que modifique esta realidad.

Debe o bien permitir resolver un problema o servir para una finalidad bien definida. Por último, la verdadera creatividad implica

un ahondamiento de la idea original, es preciso que sea juzgada y trabajada para ser desarrollada finalmente (Landau, 1987).

. Creatividad es la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien los produce. Puede tratarse de obras de la imaginación o de síntesis de pensamientos que no sean un mero resumen. La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como las transferencias de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo; no debe ser inútil, aunque el producto no tiene porque estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de carácter técnico o metodológico (Mac Kinnon, 1950).

. Decimos que la resolución por el hombre de un problema ha sido creativa, en la medida en que se han cumplido alguna o algunas condiciones siguientes: que el producto del pensamiento tenga novedad y cierto valor para el que lo piensa o para la sociedad en que vive: que el pensamiento sea no convencional, en el sentido de que tal pensamiento tendrá que haber modificado o rechazado ideas previamente aceptadas; que el pensamiento en cuestión exija una alta dosis de motivación y de constancia, teniendo lugar a lo largo de un período considerable, o bien con gran intensidad; finalmente, solemos calificar de creativo un pensamiento que estudia o soluciona un problema, el cual inicialmente, en los términos en que estaba planteado, era un problema formulado indebidamente o vagamente, de manera que parte de la tarea del pensador creativo hubo de

consistir en la reformulación del problema en sus términos correctos, dándoles su adecuada estructura (Drevdall, 1957).

Con un poco de atención efectivamente se pueden reconocer en estas definiciones algunos elementos comunes. Conforme a los análisis anteriores, y a la vista de este conjunto de definiciones que bien podemos considerar como una muestra representativa de un universo bastante mayor, es posible afirmar que elementos como conectividad, originalidad y relevancia, aceptada su propia complejidad, son necesarios para establecer el concepto de creatividad. Están presentes en casi la totalidad de las definiciones de uso habitual, aunque hubo modalidades o vocablos diferentes. El concepto de creatividad, por tanto, incluye a lo menos una referencia a la actitud o a la capacidad de las personas y los grupos para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos de su realidad, logrando productos, ideas o resultados a la vez originales y relevantes.

Según el planteamiento de Mooney, en primer lugar se considera la creatividad como una actitud o una capacidad, lo que ubica el concepto en la categoría de persona. En seguida, al incorporar la conectividad, haciendo mención a la formación de combinaciones, relaciones o reestructuraciones, se incorpora la categoría de proceso.

Se establece que la creatividad debe manifestarse en algún resultado, ya sea material, concreto o intangible, con las características de lo original y relevante, lo que refiere a la categoría de producto. Por último al concebir la creatividad como una cualidad de los grupos se incorpora una inclinación más interaccional, cercana a la categoría ambiente.

III. 5 Punto de partida de la Creatividad

La creatividad se pone en marcha como una respuesta frente a los problemas, desafíos y oportunidades que las personas y grupos perciben o descubren. El reconocimiento de una falla o de una insuficiencia pueden bastar para desatar un proceso creativo. La incomodidad generada por una situación insatisfactoria, las inevitables preguntas, la tensión impuesta por la falta de armonía, la simple imperfección, las provocaciones de la fantasía, la fuerza de la duda, el descubrimiento de una opción, dan vida a un movimiento que se manifiesta ante todo como búsqueda de nuevas conexiones entre elementos conocidos.

En ausencia de un impulso crítico no se cultiva la creatividad, por esa razón es dudoso que pueda separarse con tanta propiedad el pensamiento crítico del pensamiento creativo.

Precisamente, uno de los factores que explica la destacada importancia que se le atribuye actualmente a la creatividad surge de la necesidad de dar respuesta a nuestros problemas mas graves y obstinados. Existe una extendida conciencia en el sentido de que ya no podemos confiar en el recurso fácil de multiplicar lo que tendemos a acelerar lo que estábamos haciendo, para generar nuevas formas, perspectivas y posibilidades.

Desde el comienzo Guilford puso de relieve el factor de sensibilidad a los problemas como un punto de partida del proceso creativo: "Hay que destacar que en una situación determinada una persona observará que muchos problemas se plantean, mientras que otra no se dará cuenta", (1980). Los problemas no son objetivos, no se plantean para cualquiera de la misma manera. No

9 Manual de Creatividad. Aplicaciones Educativas. Ricardo Marín y De la Torre Saturnino. Vicens Vives. Barcelona 1991. Pág. 144

son entidades concretas o realidades físicas que se impongan por su propio peso.

El modo como se formulan los problemas expresa siempre la particular orientación que las personas, grupos o sociedades tienen hacia la experiencia.

Debemos reconocer en este factor la clave que explica la permanente búsqueda de nuevas soluciones, que en todo tiempo y lugar han llevado adelante los seres humanos. Sólo una mirada crítica sobre lo existente, o una parte de lo existente, acompañada de una cierta insatisfacción y deseos de superación, dan lugar a un proceso de búsqueda creativa que por definición nunca tendrá un buen final garantizado. La tensión más que el relajó, la insatisfacción mas que el conformismo, la pregunta mas que la indiferencia, el empuje mas que la pasividad, inician el movimiento de la creatividad.

Los primeros filósofos jonios desarrollaron sus teorías sobre el origen de la materia y el universo, movidos por la sorpresa que les provocaba el espectáculo de la naturaleza.

Sin esa curiosidad y energía básicas el espíritu humano no se hubiese desplegado como lo conocemos. Esta concepción está presente en el campo de la creatividad y ha dado lugar a numerosas interpretaciones y propuestas de interés.

Max Wertheimer centra su análisis en las formas del pensamiento productivo, pero en las conclusiones finales otorga gran importancia al punto de partida de estos procesos cuya naturaleza no es cognitiva: "En términos humanos, en el fondo está el deseo, el ansia vehemente de enfrentarse con el verdadero problema, el núcleo estructural, la raíz de la situación; de pasar de una relación confusa e inadecuada a una confrontación clara, transparente y directa, yendo directamente del corazón de su objeto

o problema" ¹⁰, (1991). Un pensador, por tanto no se caracteriza sólo por resolver problemas, sino además por descubrir cuestiones sujetas a debate.

En los grandes descubrimientos, afirma Wertheimer, el hecho mas importante es el hallazgo de una pregunta provocativa (1980). Una anécdota conserva la respuesta de Albert Einstein cuando le preguntaron por qué usaba jabón de tocador para afeitarse en lugar de crema de afeitar, mostrando con algo de humor el contraste entre un mundo simple y uno complejo: "Dos jabones? Eso es muy complicado". Howard Gardner otorga una connotación positiva a las limitaciones al insistir que son ellas las que permiten la emergencia de la creatividad: "En mi opinión, son las limitaciones las que hacen posible las consecuencias auténticas, incluyendo la innovación y la creatividad. **En ausencia de limitaciones, donde todo es teóricamente posible, no se podría hacer o reconocer avances.** Pero las limitaciones en el pensamiento humano hacen posible no sólo los hitos iniciales del desarrollo sino también las consiguientes rupturas, los momentos apreciados en los que los seres humanos superan un prejuicio, una propensión, un modo de pensar arraigado y se abren a una conceptualización mas plena y en apariencia más verídica"¹¹, (1993). Son estas ocasionales rupturas creativas, consecuencia de las limitaciones, provocadas por los individuos, los grupos y las culturas, junto con la capacidad para reconocerlas, lo que permite avanzar. La creatividad no se explica sin límites, debido a que surge precisamente como un intento de superar lo que cierra el paso. La ausencia total de tensión o de conflicto, ya sea personal o social, no

¹⁰ Ibid. Pág.145

¹¹ Ibid. Pág. 146

genera ningún intento creativo. Esto es lo que David Perkins desea expresar con el concepto de propósito: "El propósito es lo que organiza los medios de la mente hacia fines creadores. Primera y sencillamente, en muchas ocasiones las personas tratan de ser inventivas como tales. Los científicos buscan fenómenos y teorías, los artistas se esfuerzan por desarrollar estilos nuevos. Es extraño que esto se haya pasado por alto como importante explicación de las realizaciones creadoras" ¹², (1988). Cuando **alguien hace algo**, aplicando energía para la realización de un producto, debe distinguirse entre el resultado logrado y el hecho de que la persona se propuso hacerlo. Perkins otorga valor a los propósitos y sugiere que son ellos los que moldean los procesos. Carl Rogers reconoce la existencia de un foco de evaluación interno como un factor clave: "Quizá la condición fundamental de la creatividad sea que la fuente o lugar de los juicios evaluativos debe residir en el individuo mismo.

Para el individuo creativo, el valor de un producto no está determinado por el elogio o por la crítica, sino por él mismo. ¿He creado algo satisfactorio para mí? ¿Expresa alguna parte de mí mismo: Mi sentimiento o mi pensamiento, mi dolor o mi éxtasis? Estas son las únicas preguntas importantes para el creador o para cualquier persona que vive un momento creativo" ¹³, (1972). En forma complementaria, la norteamericana Teresa Amabile ha puesto de relevancia los factores motivacionales para explicar la creatividad.

Sostiene que todas las personas tienen un potencial creativo que puede desarrollarse dependiendo de la intersección de tres factores: habilidades relevantes para el campo, habilidades relevantes para la creatividad y motivación intrínseca hacia la tarea.

¹² Ibid. Pág. 147

Este último factor resulta decisivo y según la autora suele ser olvidado en los sistemas escolares. Es la fuerza para emprender una actividad por placer, porque es desafiante, agradable y produce satisfacción: "Sólo seremos capaces de descubrir una solución verdaderamente creativa si tenemos un interés interno en la actividad en sí misma, y nuestro ambiente social nos permite poseer y mantener ese enfoque intrínseco" , (Allinde). En contra de algunas aproximaciones de perfil conductista, ha intentado demostrar que la creatividad ocurre con mayor frecuencia cuando las personas se dedican a una actividad principalmente por placer, y no tanto por eventuales recompensas externas. Este principio de motivación intrínseca de la creatividad es homologable con el concepto de voluntad de obra, tal como ha sido planteado por Nadia Antonijevic e Isidora Mena, (1989). Más recientemente, desde el ámbito de la empresa, se ha acuñado la expresión espíritu emprendedor, que corresponde también a este marco de interpretación.

III. 6 Actitudes para la Creatividad

Según la teoría triárquica postulada por Sternberg la inteligencia tiene tres partes y cada una de ellas participa activamente en la creatividad. La parte sintética que permite definir problemas y proponer ideas, la parte analítica que permite reconocer ideas, estructurarlas, asignarles recursos y evaluarlas, y la parte práctica relacionada con la capacidad de presentar ideas frente a otras personas y realizarlas. Una persona puede ser capaz de seleccionar, codificar, comparar, analizar o procesar información,

¹³ Ibíd. Pág. 147

¹⁴ Ibíd. Pág. 147

cuando enfrenta un problema, pero nada de eso garantiza que pondrá en acción sus ideas.

Otra característica singular, de importancia para comprender la creatividad desde la perspectiva de la persona, es la apertura a la experiencia, este factor ha sido señalado con insistencia especialmente desde la psicología humanista, y se refiere a una disposición interna para ampliar los límites de la conciencia, que se traduce normalmente en curiosidad por el entorno y en iniciativas para explorar y conocer. Se pueden distinguir cinco tipos de apertura: En primer lugar, la apertura a la fantasía que hace referencia a la voluntad de entrar en el mundo interno y dejar que la mente deambule libremente

En segundo lugar, la apertura a la estética que hace referencia al despliegue de los sentidos y la voluntad para valorar la diversidad de tipos de expresión artística. En tercer lugar, la apertura a los sentimientos que se traduce en la comprensión y aceptación de las propias emociones. En cuarto lugar, la apertura a las acciones que se expresa en nuevas actividades. En quinto lugar, finalmente, la apertura a las ideas que implica curiosidad intelectual y disposición para examinar tanto cuestiones de carácter teórico, como ético y valórico, (Stenberg y Lubart, 1997). Esta concepción básica relacionada con una disposición para explorar, cruzar barreras, ir mas allá, romper el cerco de lo familiar, puede interpretarse como equivalente con lo que Heidegger denomina apertura al misterio.

Esto es, una actitud que hace que las personas se mantengan abiertas al sentido oculto del mundo, a lo que se muestra y al mismo tiempo se retira, (1989).

La solución de un problema complejo demanda períodos de incubación prolongados, a veces cercanos a la intuición, en donde la mente recorre nuevos caminos, salta a distintos planos, se detiene en detalles de aparente insignificancia.

Con frecuencia la realidad no se acomoda a las expectativas y ello acarrea sensaciones desagradables e ideas de fracaso, la capacidad para soportar y superar estas situaciones es lo que se llama tolerancia a la frustración. Pero no debe verse este aspecto como un hecho lamentable, los obstáculos tienen dos caras, por un lado son impedimentos y por el reverso son oportunidades; numerosos testimonios e investigaciones mostraron que la creatividad también puede liberarse en ambientes fuertemente restrictivos, (Sternberg y Lubart, 1997).

Arthur Koestler, a su manera, afirma que lo opuesto a la persona creativa es el pedante, el esclavo del hábito, de comportamiento invariable, que encuentra su equivalente biológico en el animal super especializado. Lo cierto es que las búsquedas creativas enfrentan a las personas necesariamente con incertidumbres, riesgos y frecuentes equivocaciones. Para las incertidumbres y riesgos sólo existe el remedio de tolerarlos y para las equivocaciones y errores lo razonable es convertirlos en experiencia. No se trata de salir de la repetición y la rutina; una mirada creativa sobre el error le quita ese aire definitivo y dañino, lo contextualiza, lo relativiza y lo convierte en una oportunidad para aprender. Así, tanto el manejo de la incertidumbre como la aceptación del error y el riesgo son también actitudes relevantes de la persona creativa.

III. 7 Creatividad e innovación

Creatividad e innovación son conceptos que pertenecen a la misma familia. En muchas cosas se parecen, pero hay también algunas diferencias. Una propuesta nacida hace unas décadas en la Creative Education Fundation dice que la creatividad es tener una idea nueva y útil, y la innovación, la implementación de esa idea nueva y útil. Este esfuerzo, sin embargo realizado con una destacada economía de palabras, tuvo un destino favorable. Sin ser completamente inexacto es muy parcial, en particular por el alcance atribuido a la creatividad, que aparece reducida sólo a la producción abstracta y dependiente de la innovación que está referida a un ámbito pragmático. En la práctica ambos términos se han utilizado de manera más libre, frecuentemente en forma indistinta, y asociados a numerosos significados no incluidos en esta definición.

Una forma de ordenar este cuadro, que se acerca bastante a criterios de común aceptación, es la siguiente: Creatividad es la actitud o la capacidad de las personas y los grupos para formar combinaciones, para relacionar o reestructurar elementos de su realidad, logrando productos, ideas o resultados a la vez originales y relevantes. Innovación por su parte, es una realización efectiva que produce un cambio en un sistema, con el propósito de mejorar y perfeccionar algún aspecto de su estructura, contenido o funcionamiento. Se trata de un cambio definido como positivo y ejecutado conscientemente. El proceso creativo conduce siempre a algún tipo de resultado, ya sea un objeto o una idea. Una proposición sigue siendo creativa aún cuando no llegue jamás a ejecutarse. La variedad de resultados creativos posibles es muy amplia, puede ir desde un concepto, la definición de un problema, un método, hasta un objeto material como una tecnología. La innovación es ante todo un cambio positivo, un cambio deliberado y

un cambio efectivo. En una palabra, innovar es cambiar algo para que responda mejor a necesidades definidas, para que refleje en mayor medida determinadas aspiraciones, para que aporte mas satisfacción. El proceso creativo es en extremo sinuoso, desarrollado a veces sin tiempo y lleno de elementos emergentes que pueden provocar modificaciones no previstas en el rumbo. La innovación normalmente exige una decisión previa, una planificación, un conjunto de recursos definidos, y hasta un sistema de evaluación. En la creatividad el componente de originalidad es muy variable, porque depende del contexto y de la experiencia de las personas comprometidas, pero tiene siempre un rol importante. En la innovación la originalidad puede no tener ningún valor, como ocurre en aquellos casos en que se implementa un cambio probado en otro lugar y trasplantado a un sistema distinto. La capacidad demostrada para escapar de estructuras bien establecidas y pensar en términos distintos es meritorio, y cae dentro del universo de la creatividad.

La creatividad es el verdadero motor de la innovación, y en conjunto son una fuerza de enorme potencialidad. Es coherente hablar de capacidades creativo innovativas, (Letelier, López y Martínez, 1994). Como todo cambio la innovación se encuentra siempre con fuerzas de signo contrario. No existe cambio sin resistencia, no existe transformación sin conflicto.

La innovación es un cambio intencionado que ocurre como resultado de aplicar una fuerza, de modo que por su misma definición es esperable encontrar alguna resistencia. Cuando se aplica una fuerza es porque hay una resistencia que vencer, de lo contrario no se necesita impulsar un proyecto de innovación.

Las innovaciones, globalmente consideradas, pueden ser de tipo incremental o rupturista. En el nivel incremental los cambios son

graduales y relativamente lentos, y normalmente no alteran la esencia de los modos de trabajo ni modifican el sistema. En el nivel de ruptura hay una transformación drástica, que cambia fundamentalmente las formas de trabajo y la constitución del sistema. En ambos casos la presencia de resistencias es previsto.

Es posible hacer tres afirmaciones con el carácter de principios orientadores de la acción innovadora:

1. La innovación depende esencialmente de las personas y los grupos que intervienen. Los recursos materiales son necesarios, pero no son ellos los que determinan el tipo y relevancia de los cambios.

2. Pequeños cambios se convierten en innovaciones significativas en la medida en que se hagan en forma sostenida y con orientaciones consistentes. Estos cambios producen mejoras en el tiempo debido a su carácter acumulativo.

3. Siempre es posible innovar en un sistema que se desenvuelve en condiciones.

III. 8 Bloqueos en la Escuela

La literatura especializada reconoce que la creatividad es una capacidad alterable, y por tanto susceptible de ser estimulada y desarrollada. Independientemente de las complejidades que encierra semejante empresa, el hecho es que la interpretación mas extendida dejó ya de asociar la creatividad en forma rígida con la herencia, los genes o algún factor inevitable ajeno a toda posibilidad de control o influencia.

La estimulación y eventual desarrollo o liberación de la creatividad, es un terreno en que los educadores deben ser capaces de intervenir con propiedad. El propio Guilford desde el comienzo

advirtió las implicaciones para la educación que se desprendían de los primeros estudios sobre creatividad. En un texto posterior a su famoso discurso, en el cual comenta los evidentes avances ocurridos en el área, afirma: "De todas las consecuencias de las investigaciones emprendidas sobre creatividad son las que tienen relación con la educación las que, ciertamente, tendrán la mayor influencia y la mas notable" , (1980). El tema no ha dejado de preocupar a los educadores, aunque lo cierto es que este interés no se ha traducido en acuerdos claros respecto a la forma de facilitar el desarrollo de la creatividad. Mas aún, lo lamentable es que existen sospechas razonables como para tomar en serio las acusaciones frecuentemente formuladas sobre los sistemas educativos por su tendencia a reprimir la expresión creativa y estimular el conformismo y la obediencia. Todo esto, paradójicamente, en circunstancias de que los discursos oficiales suelen otorgar a la creatividad una importancia sin contrapeso.

En la práctica existen numerosos bloqueos que se interponen como poderosos obstáculos para impedir la creatividad, y muchos de ellos son característicos de los mismos sistemas escolares que aspiran a estimularla. Concretamente se pueden conceptualizar tres bloqueos que se exponen como imágenes:

* Primera imagen: Todo Cocinado o la Comida Lista y en la Boca. El mensaje implícito en la escuela es que el profesor sabe y el alumno no. Por tanto, se espera que este último esté dispuesto a escuchar y recibir. El profesor por su parte, se esforzará por entregar un saber completo, acabado, sin debilidades. En ningún caso pensamientos espontáneos, reflexiones avanzando

15 Prontuario de la Creatividad. Ricardo López Pérez. Santiago Enero 1999
www.biblio_eca-digital.Unicentral.cl/documentos/libros/.

trabajosamente o conocimientos aún en proceso. Todo lo contrario se pretende un discurso cerrado, sin fisuras de ninguna especie.

Todo está listo. No hay espacio para la duda, ni para preguntas ajenas al tema en cuestión. No hace falta agregar nada.

No es preciso completar ni aportar nuevos elementos. Todo está resuelto y no se requieren nuevos aportes. En consecuencia, la creatividad no es necesaria. Cuando todo ya está resuelto los desafíos son mínimos. Una situación en que todo aparece bajo la forma de una totalidad cerrada, o cuando el desarrollo del pensamiento es artificialmente limpio, sin equivocaciones ni pasos en falso, no resulta estimulante para la creatividad.

* Segunda Imagen: Disociación o Monólogos en Paralelo. Los distintos conocimientos que entrega la escuela rara vez se conectan unos con otros. Cada asignatura representa un universo independiente. Los esfuerzos por establecer puentes, vínculos o lazos entre estos distintos mundos son imperceptibles, frente a la claridad con que se marcan las fronteras, así mientras la característica esencial del proceso creativo es la conectividad, las asociaciones múltiples, la unidad de los distintos, la escuela trabaja sobre la base de un estilo diametralmente opuesto.

* Tercera Imagen: Conflicto o El Conflicto es Conflictivo. Al interior de la escuela se advierte una clara tendencia a evitar las situaciones conflictivas. Se las considera indeseables y atentatorias al orden, la paz y la disciplina propias de estas instituciones. Todo está organizado para que las diferencias no se expresen. Los distintos conocimientos se dan como verdades irrevocables, jamás sujetas a dilemas o formando parte de una polémica. Los actores implicados rara vez expresan sus divergencias o desacuerdos, de modo que todo transcurre en una engañosa armonía. Las

situaciones interpersonales conflictivas son sistemáticamente encubiertas, y rara vez se presenta la posibilidad de enfrentarlas en forma concreta. Por último, el conflicto es connotado enérgicamente como algo negativo. Esta situación es perjudicial debido a que en un sentido muy preciso el conflicto tiene un rol protagónico en el proceso creativo. Por un lado, es inspirador de creatividad, precisamente porque la percepción de fallas, carencias, desarmonías o contradicciones, genera esa forma de insatisfacción que luego se vuelca hacia la búsqueda creativa. Por otro lado, el conflicto debe entenderse como un momento obligatorio en el desarrollo de la creatividad desde un punto de vista oficial, ya que siempre lo nuevo encuentra reserva o genera molestias y sentimientos de amenaza. A estas tres imágenes podemos agregar otra, que al igual que las anteriores, ha surgido de la obsesión, (Letelier, López y Martínez, 1994).

* Cuarta Imagen: Formalismo o la Apariencia es Mejor que Nada. La tendencia al formalismo de las escuelas es una especie de complot en el que participan profesores, alumnos, directivos y apoderados. Para todos ellos es un cómodo ideal ejecutar un plan rígido, exigente y variado, donde participan muchas personas que logran dar la imagen de una labor seria y el sentido de una misión cumplida. Efectivamente, los estudiantes aprecian que se señale con claridad las etapas y los requisitos que deben cumplir para avanzar con éxito. Los apoderados prefieren ver a sus hijos ocupados, dirigidos, con múltiples tareas por realizar y con poco tiempo libre que pueda conducir al cultivo de actividades dudosas.

Los profesores consideran conveniente enseñar año tras año las mismas materias, estructuradas normalmente y evaluadas en la forma establecida. Finalmente, para los directivos también es

cómodo administrar un sistema muy formal, donde es relativamente fácil aplicar medidas correctivas cambiando componentes o rectificando funciones, y donde se puede configurar un cuadro de objetivos cumplidos mediante la simple relación de indicadores cuantitativos.

En estas condiciones las actividades dejan de representar reales desafíos intelectuales. No hay sorpresa y son pocas las cosas que requieren de la curiosidad y el goce por descubrir. La falta de estímulo a la creatividad es evidente. Estas imágenes son generalizaciones bastante riesgosas. No sería prudente pretender que representen principales sin mas a cualquier situación escolar. Sin embargo, aceptando que se debe hacer un manejo cauteloso, es interesante prestarles atención. Representan un tipo de experiencia, **que con distintos matices, forma parte de la trama de interpretaciones en la escuela, con claras consecuencias negativas para el desarrollo de la creatividad.** Hoy mas que en ninguna otra época, la educación debe ser considerada como una actividad esencial para el futuro de las personas, las organizaciones y las sociedades. Es la educación orientada a desarrollar la creatividad la que responde a las exigencias de un mundo cuyo rasgo mas saliente es el cambio. Y efectivamente la educación formal no es capaz de ponerse a la altura de éstos nuevos desafíos, podría ser sobrepasada como institución y finalmente reemplazada.

No es arriesgado suponer que precisamente uno de los cambios que experimenta la sociedad contemporánea, es el progresivo perfeccionamiento de mecanismos diferentes a los tradicionales para resolver la demanda por educación. En la actualidad ya ni siquiera podemos quedar satisfechos con provocar un aprendizaje de tipo únicamente reproductivo. Esto es, lograr que

se aprenda lo que ya está incorporado a la cultura, sin que el proceso involucre la responsabilidad de producir un nuevo conocimiento. Una educación verdaderamente creativa requiere de provocar un aprendizaje generativo, caracterizado por la incorporación, producción o generación de nuevo conocimiento, de nuevos métodos y la identificación de nuevas aplicaciones. En este sentido la creatividad queda incorporada como una categoría básica de trabajo que permite un aprendizaje de notables prácticas.

III. 9 La atención de los niños menores de seis años en áreas de pobreza

Las carencias básicas, la prevalencia de enfermedades gastrointestinales, infecciones respiratorias y otras, asociadas a los bajos niveles de nutrición de la población infantil en Bolivia, afectan el desarrollo psíquico del niño con un significativo riesgo en su capacidad de atención, reacción y disminución de sus habilidades motoras. Todo ello incide en sus posibilidades de un adecuado rendimiento intelectual, y no deja de reflejarse en los indicadores de desarrollo humano y en la realidad económica en ellos implicada.

En un contexto social y político de grandes reivindicaciones y amplia participación de la sociedad civil; a partir de 1980 se ha hecho posible formular y ejecutar planes nacionales de atención para niños menores de seis años en áreas de pobreza, a través de la implementación de diversas estrategias, como los Centros Infantiles Integrales (CIIS), los Centros de Leche y los Centros de Educación Inicial (CEIS), modalidades que a través de los años dieron lugar a los actuales Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDIS), que brindan la atención integral, entendida como el cuidado

de la salud, la nutrición y la estimulación temprana, a mas de 30.000 niños en 130 municipios del país.

Este gran esfuerzo contó con la decidida cooperación internacional que identifico, como factor aglutinador y dinamizador del proceso, el recurso alimentario donado por el Programa Mundial de Alimentos (PMA). Este Programa ha posibilitado a través de mas de diez años, y con un aporte de 24 millones de dólares, dar continuidad a este invaluable servicio, proveyendo alimentos a los niños y al personal de atención en los 993 Centros.

A su vez, la comunidad ha concretado su participación designando a 3.000 educadoras y promotores de dichos Centros.

Ellos, después de recibir la capacitación en atención integral, son los administradores del servicio. Esta capacitación les permite, asimismo, contar con un real perfil laboral, si bien aun **no** reconocido en el país. Además, se ha motivado he involucrado a los padres de familia en las actividades dirigidas a sus hijos, que asisten a dichos Centros.

El grado de conciencia de la realidad social y económica, desarrollado bajo una filosofía de apoyo solidario, alcanzado por los promotores, educadoras y padres de familia de los CIDIS ha promovido un enorme potencial de creatividad. Este se puede apreciar en los juguetes escogidos, elaborados a partir de la utilización de materiales de desecho y del medio natural. Se trata de una contribución que brinda a esos niños elementos de aprendizaje de bajo costo, y a la vez, oportunidades que nunca tuvieron.

Estos juguetes reflejan una destacable voluntad creativa y participativa que se ha manifestado en los logros alcanzados pues se desea que estos puedan ser compartidos, y sumar a ellos las nuevas experiencias que los mismo inspiren.

Hay pocos espectáculos mas agradables que el que presenta un niño feliz cuando juega. Observar a niños que juegan es presenciar la realización de un acertado plan de la naturaleza ordenado al desenvolvimiento de sus facultades. El juego es, en verdad, un gran constructor. Forma cuerpos haciendo trabajar los músculos. Forma mentes, ya que el niño que juega agudiza su inventiva, esta alerta y se enfrenta a problemas que debe resolver de inmediato. Forma la conciencia social, pues, mientras juega, debe tener en cuenta a los demás.

Es saludable, pues el juego activo significa estar al aire libre y al sol. También posibilita que el niño exprese sus sentimientos mas hondos. Por todo ello, el juego contribuye a su adaptación, y es uno de los medios por los que este se acostumbra a las diversas situaciones a las que la vida lo expone.

Una de las teorías mas conocidas sobre el juego es la propuesta por Jean Piaget. Sostiene que el juego es la manera que tiene el niño de conocer el medio ambiente en que vive y, a la vez, de desarrollar formas y métodos de adaptación a el.

Piaget vinculó el juego con el desarrollo de la inteligencia. Su teoría sugiere que el desarrollo orgánico requiere dos procesos: el de asimilación y el del ajuste. El de la asimilación es aquel por el cual la información recibida es digerida y transformada para poder ser, luego, utilizada. El proceso de ajuste, en cambio, es el proceso de adaptarse al mundo exterior, adaptación que todo individuo debe realizar para poder proveerse de la información que necesita como insumo del proceso de asimilación.

Desde esa perspectiva, el juego es para Piaget netamente asimilación que digiere información para ajustarla a las necesidades de adaptación al individuo.

Otros analistas reconocidos remarcan que el juego es la actividad propia y característica del niño. Propia, porque el niño juega todo el tiempo, y todo lo que hace lo hace como juego. Y característica, porque la necesidad de jugar lo distingue del adulto, cuyo comportamiento esta caracterizado por otras actividades y por modos distintos de ponerse al frente de la realidad. El niño vive en "estado de juego", es una persona constitutivamente jugadora. El "Homo Ludens" tiene su mejor expresión y su mas plena vigencia, en la edad infantil. El niño se forma en un proceso de juego, de interacción lúdica con las otras personas, con los objetos, con los animales y con los hechos. Hasta estos, antes de ser "la dura realidad", son materia maleable de su juego¹⁷.

A partir del nacimiento de un niño, el juego se convierte en la actividad fundamental de su vida, siendo esta 'una forma, universal y única que se da espontáneamente. A través del juego el niño se acerca a los primeros conocimientos del medio social y natural; jugando se incorpora al mundo de los adultos y se asoma a los roles que tendrá que desempeñar mas tarde en la vida.

Desarrolla, así, sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para comunicarse.

Se puede considerar el juego del niño como la forma infantil que asume el ser humano para elaborar sus propias experiencias cognoscitivas referentes al mundo y a si mismo, y por tanto, como medio para expresar sus emociones, sentimientos, ideas y fantasías.

Durante el tiempo de juego son ellos quienes asumen responsabilidades, y no los adultos que normalmente los rodean.

¹⁶ Johan Huizinga, Homo Ludens. El Juego como elemento de Cultura. Perspectiva 1980. Sao Paulo.

¹⁷ Vital Didonet, El Derecho del niño a jugar. Conferencia en el Seminario Internacional de la OMP. México, Julio de 1996.

El juego posibilita a los niños liberarse de muchas tensiones liberadas de las restricciones que les impone la vida diaria, como la de tener que crear y mantener vínculos sociales y familiares. Así mismo, les posibilita descargar frustraciones, también, aprender a compartir, a dar, a recibir, a cooperar, a enseñar formulas para superar obstáculos, a dominar el ambiente, y a contactarse con el mundo natural y social.

Ya en el año 1937, F. Froebel, al fundar el primer jardín infantil, utilizaba el juego como base de sus actividades educativas. En su obra capital, "La Educación del Hombre" advertía que "el juego no debe ser mirado como una cosa profundamente significativa. Toda la vida del hombre hasta su postrer aliento, toda esa vida serena o sombría, pacífica o turbulenta, activa y fecunda o inerte y estéril, tiene su origen en esta época del hombre niño" .

Existe, entonces, una relación íntima entre el juego del niño en sus primeros años y la seguridad posterior de vivir con alegría.

El proceso de experimentación del juego se traduce en una actividad seria. No puede ser visto como una fácil pérdida de tiempo, Cuando el niño juega, aislado o en grupo, esta poniendo a prueba la fuerza de sus instintos y de su potencial. Aun cuando jugando imite a los adultos y se divierte con ello, esta ejerciendo una acción seria, desarrollada conforme a ciertas reglas que el y todos cuantos quieren participar de su juego, deben respetar. El juego le exige este respeto y esta entrega a la vez que le brinda un placer profundo e íntimo en la aparente abstracción parece envolverlo y separarlo del mundo real.

18 Volosky, Rosenthal, Manual para la Educación de Párvulos.
CAPIT. III, p. 70. Santiago de Chile.

Muchos psicólogos coinciden en afirmar que, desde sus primeros meses, el niño realiza diferentes movimientos, sonidos, manipulaciones, que en apariencia son inútiles. Sin embargo, se trata de actividades exploratorias que van afirmando funciones como, por ejemplo, la del hablar o del caminar. En este proceso exploratorio inicial, no discrimina los objetos con los cuales ejercita la función.

Simplemente, siguiendo sus impulsos internos, encuentra placer o satisfacción en la acción experimentada y en cierta manera, una suerte de goce sensorial, pero sin trascender todavía la instancia del juego animal. Cuando ya comienza a verificarse el juego en sentido riguroso, este se manifiesta con una variedad y complejidad tal, que se torna dificultoso poder encontrar una definición precisa y globalizante del mismo.

El juego, a la vez representa diversión, es también evasión del mundo real y compensación de ciertas carencias. Es preparación para la vida adulta, pero también abstracción de la vida real. Es una conquista gradual de autonomía para poder intervenir en la adultez.

Una etapa de creatividad, de plenitud, de imaginación que acapara toda la pasión del niño y moviliza todas sus fuerzas.

Como lo señala Jean Chateau, es una "prueba de sus posibilidades que le permite afirmar su Yo ... lo que importa para el niño que ha construido una torre, no es tanto la torre como resultado concluido, sino la edificación de una obra realizada por El".

Aceptando la explicación que describe Claparede de que el juego es la única atmósfera en la cual el ser psicológico del niño puede respirar, en consecuencia, puede actuar se justifica

¹⁹ Jean Chateau, Psicología de los juegos infantiles, p. 15

²⁰ Ibid. Pág. 24

plenamente la reivindicación del derecho que tiene el niño a jugar.

El desarrollo general de un niño, la estructuración de su personalidad, las posibilidades de aprender, y la madurez intelectual dependen, en gran medida, de la cantidad de estímulos y experiencias que se le puede ofrecer desde su nacimiento y sobre todo, durante los primeros años de su vida.

Los juguetes son objetos que posibilitan al niño realizar sus fantasías, estimular su imaginación y darle compañía y placer. En general, son replicas pequeñas de objetos grandes del mundo adulto. Esto sustenta la teoría de que, a través del juego, el niño se prepara para asumir su rol en dicho mundo.

En el desarrollo del niño, entre las edades de 1 y 6 años, se produce un sorprendente progreso en la coordinación de sus movimientos. Al principio, solo es capaz de mover el cuerpo en su totalidad. Cuando el bebe, acostado de espaldas, quiere alcanzar un juguete colgado al lado de su cuna, agita desordenadamente brazos y piernas, poniendo todo su cuerpo en movimiento.

Pero cuando un niño de 6 años toma un juguete, mueve solo el brazo y los dedos, habiendo alcanzado ya el dominio de todos sus movimientos.

La capacidad de utilizar solo ciertos grupos de músculos, y no usar otros, es la base de la coordinación motriz. El juego y los juguetes son el principal medio que el niño tiene a su alcance para adquirir esta coordinación motora, así como el desarrollo de otras áreas. Al principio, debe disponer de juguetes voluminosos, que exijan el empleo de los grandes músculos, para luego, gradualmente, llegar al desarrollo necesario que le permita hacer uso de los músculos pequeños, como los que entran en acción

cuando recorta con una tijera siguiendo una línea, o cuando ajusta las distintas piezas de un rompecabezas, o ensarta cuentas o fideos.

Sin embargo, la esencia del juego no implica necesariamente la presencia de juguetes específicos. Se puede jugar sin juguetes, pero no se puede jugar sin desprendimiento, sin amor y sin el componente imaginativo que estimule la creatividad.

Puede haber habitaciones de niños, o centros infantiles saturados de juguetes, donde, sin embargo, no se de un ambiente que invite al juego que, despertando su interés, motive al niño a actuar o a interactuar.

Muchas veces, un niño preferirá, por ejemplo, un palo de escoba con el cual jugar al caballito, antes que un sofisticado juguete, por encontrar en el mayor alegría y espacio para su imaginación.

Con esto no se quiere negar que, naturalmente los juguetes sean necesarios. Por el contrario, son de especial importancia en situaciones de atención masiva de niños, en las que es necesario contar con todo tipo de juguetes como un recurso material que el niño pueda manipular a su antojo y en los cuales pueda proyectar todo aquello que su imaginación le indique.

Según Pestalozzi, existe una fuerte relación entre la educadora y el niño. Mas allá de los juguetes, de la curiosidad y de la atracción sensorial, si el niño no percibe el afecto de la educadora y de sus compañeros, no tendrá la confianza necesaria que le permita participar en los juegos y utilizar los juguetes.

Con esto se quiere explicar que una atmósfera estimulante conforma un todo en el cual han de interactuar, equilibradamente, las partes intervinientes, es decir, los niños, los juguetes, los juegos y las/ los educadores.

En los primeros años de vida del niño es importante considerar que debe tener con que jugar. Necesita objetos simples para su manipuleo. Pueden ser juguetes específicos, o cualquier otro objeto que actúe como generador o activador de la imaginación.

Entre los juguetes que apoyan el desarrollo sensorial y a la percepción visual, gracias a referencias recibidas por los sentidos (sonidos, formas, colores, texturas, olores, etc.), se identifica y se procede a la incorporación de objetos exteriores en nuestro registro inteligente para así comprender y apropiarse del mundo exterior. Los juguetes de apoyo a la percepción visual, se pueden usar tanto para estimular a los bebés puestos sobre cunas, para que cuando estén despiertos miren los colores, las formas y el movimiento, como también para decorar el ambiente de los preescolares de modo de volverlo más atractivo, estimulante y acogedor.

Entre los juguetes que apoyan el desarrollo de la percepción auditiva, la música representa la expresión del espíritu. Al ofrecer al niño una variedad de instrumentos y actividades musicales, se facilita su incursión en el mundo del sonido, de la melodía, del ritmo y de la armonía que representan las bases para el desarrollo del pensamiento, de las distinciones auditivas y del lenguaje.

Entre los juguetes que apoyan el desarrollo de la percepción táctil, los juguetes que se les ofrecen al niño desde muy temprana edad, deben ser suaves, de diferentes formas, tamaños y texturas, y sobre todo, de colores brillantes, para incentivarlos a manipular, observar e investigar.

Estos mismos juguetes pueden ser usados con niños en edad preescolar, escondidos en una "caja de sorpresas" para que adivine, identificando por asociación, a través de formas y texturas, lo que

tiene en la mano, prescindiendo del sentido de la vista, sentido al que se le da especial énfasis en casi todas las culturas.

Entre los juguetes que favorecen la construcción de conceptos, así como se necesita construir cimientos antes de levantar redes, los niños deben estar familiarizados con algunas actividades como por ejemplo: prestar atención, concentrarse, seguir instrucciones, **diferenciar, aprender el alfabeto, ser mas independientes**, contar, reconocer los numerales y su valor, reconocer las diferentes formas geométricas, aplicar el uso practico de los números, etc., antes de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Entre los juguetes que apoyan el desarrollo de la motricidad fina, el desarrollo de la motricidad fina requiere una capacidad de coordinación de movimientos específicos, coordinación intersensorial y precisión en aprehensión fina, calculo de distancias, seguimiento visual, organización espacial y control muscular fino y preciso, destrezas que son la base para aprender a escribir.

Al ofrecer al niño actividades como el ensarte, trabajo con arcilla o masas caseras, etc. Le damos la oportunidad de desarrollar esta área.

Entre los juguetes que apoyan el desarrollo de la motricidad gruesa, los juguetes y actividades van dirigidos a apoyar al niño para que logre el control de tono y postura, la coordinación motriz de cabeza, miembros y tronco, su ubicación en el espacio, así como la noción y el dominio de izquierda y derecha, satisfaciendo la necesidad física de mucho movimiento que tiene el preescolar.

Al ofrecerle actividades en las que puede desarrollar su creatividad, disponiendo de una variedad de objetos y materiales muy diversos, no se le debería imponer como usarlos, sino mas bien,

dejar que los materiales por si solos provean el estimulo imaginativo y creativo, de modo que su propia energía, compromiso y participación lo lleven a alcanzar el objetivo propuesto. El experimentar creativamente es un proceso natural de aprendizaje.

III. 10 Divergencia y Convergencia

La capacidad de las personas para utilizar el pensamiento divergente o convergente es muy variable. Quienes tienen altas calificaciones en las pruebas normales de inteligencia (pensamiento convergente), también tienden a ser más creativos que el promedio de la gente (pensamiento divergente); pero a algunas personas cuyo coeficiente intelectual (CI), es elevado, se les dificulta resolver problemas para pensamiento divergente, y viceversa (Kershner y Ledger, 1985).

El pensamiento divergente es el pensamiento que satisface los criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad.

El pensamiento convergente es el pensamiento dirigido hacia la solución correcta de un problema.

Los métodos creativos son numerosos. Distintas publicaciones dan cuenta de ellos sin que haya mucho acuerdo en la forma de presentarlos, de clasificarlos, y hasta de designarlos. Llega a ocurrir que un mismo método es dividido y convertido en dos sin mediar justificación. Comúnmente, además, las explicaciones que acompañan la presentación de cada método son confusas o insuficientes, de modo que difícilmente una persona no iniciada podría apropiarse de ellos.

Un aspecto clave para comprender los métodos creativos, así como el proceso de enfrentamiento y solución de problemas, es la distinción entre pensamiento divergente y convergente. En la

literatura especializada esta distinción está especialmente representada por autores como J. P. Guilford y Paul Torrance, y ha sido recogida por otros autores usando expresiones propias. Con denominaciones, que no siempre alcanzan a ser sustantivas de pensamiento lateral y vertical, se contraponen la fantasía a la lógica fluida a la rígida, o el pensamiento bisociativo al jerarquizado y lineal.

El pensamiento divergente equivale a mirar desde distintas perspectivas. Es por sobre todo un pensamiento que no se restringe en un plano único, sino que se mueve en planos múltiples y simultáneos.

Característicamente busca más de una respuesta frente a un desafío o problema. Actúa removiendo supuestos, desarticulando esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones. Es un pensamiento que explora, ensaya, abre caminos y se mueve en un universo sin límites, frecuentemente hacia lo insólito y original. En un sentido similar Edward de Bono habla de pensamiento lateral, para referirse a un pensamiento orientado a la destrucción de esquemas, y a un conjunto de procesos para generar nuevas ideas mediante una estructuración perspicaz de los conceptos disponibles en la mente. Por su parte, Arthur Koestler incorpora el pensamiento bisociativo que tiene un significado muy aproximado.

Señala que el término bisociación permite distinguir entre rutinas de pensamiento que se desarrollan en un solo plano y las modalidades creadoras que siempre operan en más de un plano. Es una forma de pensar que asume la percepción de una situación o acontecimiento en el contexto de una interconexión que previamente no existía. La divergencia es un aspecto medular del proceso

creativo, sin embargo, la propia definición de creatividad, en cuanto incluye la idea de alcanzar un resultado, requiere de la convergencia.

Efectivamente, el movimiento divergente nos ayuda a producir discontinuidad, escapar a las percepciones habituales y generar nuevas relaciones, pero eso no es todo. El pensamiento convergente, con sus diferencias, se vincula igualmente con la creatividad en la medida en que representa la capacidad de ordenar las alternativas abiertas, discriminar, evaluar y hacer elecciones.

En general el pensamiento convergente se emplea para resolver problemas bien definidos cuya característica es tener una solución única. En estos casos se enfrenta un universo cerrado, con límites definidos, con elementos o propiedades conocidos desde el comienzo, que no varían a medida que avanza el proceso de búsqueda de una solución. El pensamiento se mueve en una dirección, en un plano. Intenta básicamente arribar a la respuesta correcta. Un problema característico de tipo convergente es la pregunta de selección múltiple. Paradójicamente, no obstante la sugerente designación de "múltiple", la elección está restringida a alternativas definidas y a la elección de aquella que tiene el atributo de correcta. La pregunta es una totalidad cerrada, dentro de la cual no se pueden hacer modificaciones, no se puede quitar o agregar nada. En este caso no se construye una respuesta sino que se identifica. El pensamiento se desplaza siguiendo una secuencia prevista, es conducido por un camino ya trazado. Se ofrecen múltiples maneras de equivocarse, pero sólo una de estar en lo correcto. El énfasis exagerado en situaciones de este tipo puede llegar a ser extremadamente limitante. Por de pronto, el modelo de problema representado en una prueba de selección múltiple no es

en absoluto un buen modelo de lo que son la mayor parte de los problemas de vida. En primer lugar, salvo situaciones matemáticas, lógicas u otras similares, lo usual es que muchos problemas admitan numerosas respuestas, y no es esperable que estén definidas en alguna parte.

En propiedad, un problema tendrá tantas soluciones como las que pueda construir. Por último, los problemas personales o de convivencia no tienen nunca respuesta correcta, tienen respuestas o soluciones adecuadas según las personas comprometidas, las variables que se consideren y las consecuencias esperadas. De Bono (1974) recurriendo a sus propios términos desarrolla un contrapunto entre estas dos formas de pensamiento:

El vertical es selectivo	El lateral es creador
El vertical tiene una dirección establecida	El lateral crea una dirección
El vertical es analítico	El lateral es provocativo
El vertical tiene una secuencia	El lateral efectúa saltos
El vertical da pasos correctos	El lateral asume riesgos
El vertical cierra opciones con la negación	El lateral no rechaza ningún camino
El vertical excluye lo que no es atinente	El lateral explora aún lo ajeno al tema
El vertical tiene categorías fijas	El lateral está abierto a toda posibilidad
El vertical sigue un proceso finito	El lateral sigue un proceso probabilístico

Por cierto, la cuestión planteada no concluye en un pronunciamiento a favor o en contra de alguna de estas formas de pensamiento. La idea es llamar la atención sobre el grado de complementariedad, encuentro, continuidad y conflicto que se produce entre ambas. En último término, se trata de reflexionar sobre el modo como se potencian recíprocamente como ocurre concretamente en los métodos creativos.

IV. TEORÍA DE SUSTENTO

La teoría de Piaget constituye durante muchos años el marco de referencia dominante de la psicología de la inteligencia del niño.

Esta teoría es ahora un punto de referencia, incluso para rebatirla y aún suscita trabajo, tanto empíricos como teóricos.

Desde un punto de vista general, las nociones de "esquema" de "adaptación" (alcanzar el equilibrio por asimilación - acomodación) y de organización tiene un papel central. En la perspectiva desarrollista de la inteligencia del niño, encontramos la idea de "estadio" en tanto estructura global de funcionamiento que implica modos de funcionamiento viso - motriz en diferentes áreas y que es objeto de una gran atención por parte de los investigadores.

La inteligencia del niño pasaría por dos grandes períodos: un período de inteligencia sensorio - motriz que precedería a la adquisición del lenguaje y de la representación y un período de verdadera inteligencia, concreta antes de convertirse en operatoria (hacia los siete u ocho años) y después formal (hacia los doce años).

Cada uno de estos períodos está dividido en sub - estadíos.

El período sensorio - motriz comprende seis sub — estadíos y a partir del cuarto puede hablarse de inteligencia.

En la corriente cognitiva, Piaget menciona que el estadio cognitivo se divide en dos grandes estadíos: el sub - estadio del desarrollo pre-operatorio que va de los 2 a los 7 años, en el que el niño(a) piensa en imágenes, conceptos y símbolos.

El segundo sub - estadio del desarrollo operacional concreto profundiza la función de pensar imágenes, conceptos y símbolos, hace uso de la memoria y se cuestiona con una curiosidad en aumento. Estas operaciones son llamadas concretas porque el niño,

al producir pensamiento (inteligencia operativa) opera, razona e independiza los objetos hacia el manejo de la inteligencia operativa plena (pensamiento lógico).

En cuanto a los aspectos estructurales del pensamiento puede decirse que los niños y las niñas antes de los 7 años no poseen la capacidad de realizar operaciones mentales.

En dichas operaciones se definen acciones interiores y reversibles; con esto lo que se quiere decir es que el niño tiene una ida y vuelta en el pensamiento.

Un niño(a) en esta edad se encuentra en el período de las operaciones concretas. La edad de los niños que se toma en este trabajo es de 5 a 7 años; la considero importante por sus características y por la experiencia del niño en esta edad. Su capacidad de entendimiento, su necesidad de ver y tocar para adquirir conocimiento y además a través de los materiales de desecho (cajas de cartón, botellas de plástico, plastoformo, cajitas de fósforo, periódicos, envases plásticos, tapas de refrescos, etc.) en los diferentes ejercicios de creatividad, el niño(a) tiene variedad de opciones para adquirir conocimientos.

A los 7 años aproximadamente, en el niño(a) aparece no solamente la capacidad de conservar, sino también de clasificar, seriar y de resolver problemas.

Entre las características de psico - motricidad fina en esta edad, los dedos forman un trípode con los dedos pulgar, índice y mayor, para lograr precisión para agarrar el lápiz y/o pincel.

Es necesario aclarar que no todos los niños/as llegan a segundo de primaria con esa precisión; es entonces que a través de las actividades manuales se practica, se enseña, se reafirma, el lograr firmeza al agarrar el lápiz por medio de la manipulación, en

primera instancia del pincel y luego de los diversos materiales de pinturas como ser: crayones, colores, tizas. Al trabajar con estos se está preparando al niño al paso de la siguiente etapa que es el estadio de las operaciones formales, es decir incentivar en el niño el poder de abstracciones.

Es por todo ello que se eligió trabajar con la corriente cognitiva puesto que ésta enfatiza sobre todo el proceso intelectual del aprendizaje y de la producción, por tanto toma en cuenta los propios conocimientos o experiencias del educando cuando tiene que enfrentarse a resolver una situación problemática.

La corriente cognitiva busca que el educando se acostumbre mediante los métodos activos a desarrollar un proceder intelectual, autónomo de manera que adquiera una mayor predisposición a la resolución de problemas, una mejor capacidad de transferencia y una mayor motivación intrínseca al experimentar la satisfacción de redescubrir por sí mismo.

CAPITULO III
MARCO REFERENCIAL DE LA SOCIEDAD
CATÓLICA DE SAN JOSÉ

I. ORIGEN DE LA INSTITUCION

La Sociedad Católica de San José ha estado constituida siempre por socios católicos comprometidos, que dedican su tiempo y trabajo a una labor que nunca fue comprendida por la comunidad.

La entidad se constituyó básicamente sin recursos. Fueron los primeros socios quienes con cuotas mensuales hicieron un pequeño fondo, al que se sumó el producto de bazares organizados por sus esposas y algunas socias. Con esos recursos se trajo a las Hermanas de la Caridad de la Orden de San Vicente de Paul, para hacerse cargo del Hospicio y Asilo de Huérfanos y Mendigos, instituciones que se ubicaron en una casa donada por la Municipalidad, la antigua "Casa de Moneda".

La casa fue ampliada, comprándose terrenos y canchones vecinos con fondos particulares provenientes de donaciones.

El Hospicio - posteriormente llamado Hogar San José - albergó en su larga vida a miles de huérfanos, dándoles albergue y educación. Muchos de ellos son hoy día gente de bien, dedicados a oficios varios. Algunos alcanzaron a tener una profesión lograda gracias al trabajo y esfuerzo personal, así como también hay muchos que no lograron salir adelante y pasan situaciones difíciles. La constatación de este último hecho ha constituido la motivación definitiva para que la Sociedad hubiera liderizado, en los últimos tiempos - y por efecto de las conclusiones de un Simposio sobre la Niñez Abandonada que organizó en 1986 - un trabajo de Apoyo Social desde una perspectiva moderna y muy diferente de la tradicional. Las conclusiones del Simposio han servido para que la

Sociedad Católica de San José encontrara un modo de acción acorde con principios modernos de Apoyo a la Niñez Abandonada, que no se basan ya en mero altruismo, sino que ofrecen un medio de subsistencia respetuoso del entorno familiar y comunal, por leve que éste sea.

Sin embargo, parece que el trabajo desinteresado es algo muy difícil de hacer entender a la gente. La Sociedad no solo tuvo problemas de recelo, sino que soportó hasta el ataque frontal del Estado y de los ciudadanos no laicos que, a lo largo de su existencia, amargaron la generosidad de los que trabajaron por ella.

La Sociedad contrarrestaba los ataques publicando por la prensa - a principios de siglo - sus balances anuales, haciendo partícipes de ellos al Consejo Municipal y a la Contraloría.

Pero no por eso las denuncias de malversación de fondos disminuyeron, optándose por hacer caso omiso y seguir adelante con la labor, guardando con rigurosidad todos los balances, movimientos bancarios y auditorias, para ser utilizadas en cualquier momento.

II. NATURALEZA DE LA INSTITUCION

La Sociedad Católica de San José es una Asociación Civil sin fines de lucro con la misión de dar respuesta adecuada a las necesidades de la población en riesgo.

La Institución ha cumplido 125 años dedicados a la atención del menor y su familia en extrema pobreza.

Desde su fundación en 1878, instituyó escuelas gratuitas para gente necesitada, una Casa de Huérfanos y un Hospicio.

En la década de los 80 la Sociedad Católica de San José desarrolla propuestas de apoyo y atención al niño y su familia mediante Proyectos de Inversión Social en zonas peri urbanas de la

ciudad de La Paz. En estos Proyectos se realiza un trabajo preventivo en las áreas de Salud, Educación, Orientación Jurídica y Resolución Alternativa de Conflictos como una respuesta mas apropiada a la problemática social que enfrenta al País.

Para desarrollar este trabajo, la Sociedad Católica de San José cuenta con el apoyo de Instituciones con las que firma Convenios de Cooperación y/o Financiamiento.

III. VISION

La Sociedad Católica de San José ha cumplido 125 años dedicados a la atención del menor, más de un siglo lleno de sacrificios, satisfacciones y también muchos tropiezos y problemas.

Fue fundada cuando el General Hilarión Daza, de ingrata memoria en la Historia de Bolivia, ejercía la Presidencia de la República, en 1878, un año antes de la Guerra del Pacífico.

Desde sus inicios hasta nuestros días, la Sociedad ha estado conformada por religiosos y laicos, como son llamados en el lenguaje eclesiástico los miembros del pueblo de Dios, los bautizados en la Iglesia. Se fundó con la bendición del Obispo de La Paz, Juan de Dios Bosque. Por mucho tiempo ha desarrollado su actividad en un estilo asistencial y paternalista, cobijando durante años centenares de menores bajo su techo del Hospicio.

Modernamente, al haber entrado en controversia el modelo del internado como asilo de huérfanos, los proyectos de promoción social se han orientado hacia la prevención del abandono del menor.

A partir de las condiciones de subdesarrollo del país se han desarrollado respuestas mas apropiadas a la problemática actual del niño pobre, como el Centro abierto que sustenta la Sociedad en el Barrio de Las Lomas.

La Sociedad, ha tenido actividad permanente, si bien en forma discreta, como parte de la Iglesia, así como su continuidad a lo largo del tiempo y el rasgo singular de haberse mantenido siempre con sus propios recursos, gracias a la generosidad de personas particulares.

IV. MISION

Pocas instituciones privadas se preocupan por mantener viva la memoria de su pasado. La falta de conciencia histórica es común.

La enseñanza que nos da la historia, una historia no solo triste por tratarse de los niños abandonados, sino porque para llevar a cabo esa labor se tuvo y tiene que enfrentarse todavía, a la constante crítica de la sociedad y del Estado que, no comprende el desprendimiento cristiano.

La misión de la Sociedad es la de fundar escuelas gratuitas para gente necesitada.

V. LOGROS Y OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- * Trabajo Centenario ininterrumpido
- * Fortalecimiento a través de programas en Educación, Salud, Nutrición y Apoyo Escolar, Resolución Alternativa de Conflictos y Orientación Jurídica a Familias y Comunidad de las zonas de afluencia a los Proyectos.
- * Proyectos y Programas ejecutados con resultados exitosos.

VI. PROGRAMAS EDUCATIVOS

La Sociedad Católica de San José implementa dos proyectos:

Centro Integral San José Las Lomas, el objetivo principal de este proyecto es el de apoyar a niños(as), jóvenes y sus familias en situación de alto riesgo a través de intervenciones en educación, salud, nutrición, alfabetización, apoyo escolar, resolución alternativa de conflictos, orientación jurídica y psicología.

Se llega directamente a 2064 niños(as) y jóvenes, a 603 familias e indirectamente a una población de 45.370 familias.

Los diferentes programas que se desarrollan en el Proyecto son: - Apoyo Escolar - Biblioteca

- Recreación, Deporte y Cultura
- Posta Médica - Atención en Salud Primaria y Odontología
- Atención al Desnutrido
- Apoyo Jurídico a la Comunidad
- Capacitación de Padres de Familia
- Apoyo Psicológico al niño y su familia
- Capacitación constante al Personal empírico y profesional.

Centro Integral Santa María - Alpacoma, después de una experiencia altamente positiva, en la ejecución del "Proyecto de Escolarización para Niños/as Trabajadores de 7 a 12 años de Edad", la Sociedad Católica de San José, en cumplimiento a su mandato, decide continuar trabajando con la población beneficiada, durante dos años en un inmueble alquilado y desde octubre del 2001 traslada el Proyecto a la zona de San Miguel de Alpacoma (Ladrilleras) a un inmueble propio, adecuado para ejecutar este programa. En este Proyecto se atiende diariamente a 260 niños(as) y adolescentes.

El objetivo general del Centro Integral Santa María - Alpacoma, que es financiado con recursos propios, es el de brindar al beneficiario los siguientes servicios:

- Programa de Apoyo Escolar
- Capacitación a padres de familia
- Capacitación a los Niños(as) y jóvenes
- Centro de Orientación Jurídica
- Centro de Resolución Alternativa de Conflictos

CAPITULO IV

INVESTIGACION DE CAMPO

METODOLOGIA

I. Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo de investigación, se caracteriza por ser de tipo explicativo, puesto que se llevo a cabo una investigación para aplicar, emplear, utilizar y demostrar la aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz.

Los estudios explicativos, según el autor Hernández Sampieri, están dirigidos a responder las causas de los eventos físicos o sociales; su interés se centra en explicar porque ocurre un fenómeno y e que condiciones se da este, o porque dos o mas variables están relacionadas.

El diseño es cuasi-experimental; en este los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos.

Se emplea la comparación con tratamiento de pre-test y post-test; utilizando dos grupos: uno recibe el tratamiento experimental y el otro no. Los grupos son comparados en la post-prueba para analizar si el tratamiento experimental tuvo un efecto sobre la variable dependiente (01 con 02). El diseño puede diagramarse de la siguiente manera:

Gr 1 X Gr2

Gr 1 — Gr2

En el presente trabajo de investigación se utiliza la vía hipotético-deductiva, ya que se establece una hipótesis que se pretenderá verificar a lo largo de la investigación.

II. Formulación de Hipótesis

Tomando en cuenta las hipótesis de la diferencia entre grupos, cuyo fin es comparar grupos, la hipótesis es formulada de la siguiente manera:

"La mayor aplicación de materiales de desecho aumenta la expresión de la creatividad en los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz".

III. Variables

vI: Aplicación de materiales de desecho

vD: Expresión de la creatividad

IV. Operacionalizacion de Variables

Variables	Definición	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Variable Independiente Afectación de la creatividad	Centro Educativo San José Las Lomas		Prueba de Creatividad: - Imaginación figurativa - Asociaciones forzadas - Problemas paradójicos - Manejo de colores y volúmenes (Comodación)	Pre-test de creatividad Test de creatividad Post-test de creatividad Ejercicios de r. José Luis Espindola Castro adaptados a la edad de 5 a 7 años
Variable Dependiente Ejecución de la creatividad	Centro Educativo San José Las Lomas		Prueba de Creatividad: Imaginación figurativa Asociaciones forzadas Problemas paradójicos Manejo de colores y volúmenes (Comodación)	Pre-test de creatividad Test de creatividad Post-test de creatividad Ejercicios de r. José Luis Espindola Castro adaptados a la edad de 5 a 7 años.

V. Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio fueron niños y niñas de 5 a 7 años de edad que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, que pertenecen a clases sociales media-baja y baja.

La edad de los sujetos fue determinada de acuerdo al estudio de la investigación y a los objetivos de la misma.

El número total de participantes que intervinieron en el estudio fue de 40, de los cuales 20 formaron parte del grupo experimental y 20 del grupo control.

La selección de los grupos fue determinada mediante la equivalencia de las características según la edad, el sexo, el tiempo de permanencia en la institución, el grado y el cociente intelectual (C.I.). Ambos grupos (experimental y control), estuvieron conformados por niños(as) de primero y segundo de primaria que asisten a diferentes establecimientos fiscales de la ciudad de La Paz.

Se eligió este Centro Integral de acuerdo al planteamiento del problema para poder determinar y mejorar las destrezas creativas de los niños(as).

Cabe destacar que dicho trabajo de investigación ya se lo realizó en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz con niños(as) de primaria de 6 y 7 años de edad como prueba piloto para ser posteriormente aplicada al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz y cuyo consentimiento fue aprobado por parte de la directiva de la institución.

VI. Población y muestra

En un diseño cuasi-experimental, lo primero que hay que determinar es la unidad de análisis; es decir, quienes van a ser medidos. Después se delimita la población objeto de estudio. "...una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones"²¹.

Los sujetos con los que realmente se trabaja durante la investigación, constituyen la muestra. La muestra es un sub-grupo que se selecciona entre la población.

En el presente trabajo de investigación, la muestra es no probabilística, "...la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a formulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas..."²².

Puesto que, en el diseño cuasi-experimental, se quiere ver el efecto de la manipulación de una variable independiente sobre una variable dependiente, hay que dar distintos grados de manipulación de esa variable.

Esto se hace dividiendo la muestra en varios grupos y dando a cada grupo un grado de manipulación de la variable. En la presente investigación, se trabajo con dos grupos. A uno de ellos se le aplico varios grados de manipulación de la variable independiente, como se detalla mas adelante, y el otro quedo como grupo de control.

²¹ Metodología de la investigación. Hernández Sapieri, Roberto y otros
Editorial Mc Graw-Hill. Colombia año 1997. Pág. 210

²² Ibíd. Pág. 213

Se trabajo con grupos intactos..."los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos..." .

Para dar mayor validez a la investigación cuasi-experimental, hay que cuidar la equivalencia inicial de los grupos,"...los grupos son similares entre si al momento de iniciarse el experimento...no se refiere a equivalencia entre individuos, sino entre grupos..." .

Parafraseando a los autores Justo Arnal, Delio del Rincón y Antonio Latorre, este diseño se utiliza con mucha frecuencia en el ámbito educativo, donde no es viable modificar la estructura de los grupos ya formados.

Se opto por este diseño, ya que se pretende analizar las relaciones de dependencia al manipular la variable independiente (aplicación de materiales de desecho).

VII. Ambiente

El ambiente donde se desarrollo la investigación fue la dirección del departamento de Psicología, ubicada en el primer piso de la institución, la cual se encuentra en la zona de Bajo Llojeta de la ciudad de La Paz, específicamente en el Barrio de Las Lomas, lugar con temperatura moderada.

Las condiciones ambientales fueron propicias para las exigencias del estudio. Tanto para el grupo experimental como para el grupo control se determino la habitación con las comodidades básicas: un espacio físico adecuado, buena iluminación, sillas y mesas de trabajo acordes al tamaño de los sujetos.

²³ Ibíd. Pág. 210

²⁴ Ibíd. Pág. 128

VIII. Instrumentos

El primer instrumento que se utilizo en la siguiente investigación fue la prueba de creatividad basada en los ejercicios del Dr. José Luis Espíndola Castro y adaptada a la edad de 5 a 7 años. **Ver Anexo 1**

Esta prueba se aplico al grupo experimental en tres etapas:

1. Pre-test
2. Test
3. Post-test

Al grupo control se le aplico directamente la prueba post-test.

Esta prueba de creatividad consta de cuatro ejercicios que se toman en cada etapa de manera individual y grupal:

- Imaginación figural, en el cual el niño(a) expresa su creatividad mediante trazos y dibujos(completar figuras) esto le ayuda al niño a incursionar en planteamientos ideativos para resolver problemas.
- Asociaciones forzadas, en el cual el niño(a) expresa su creatividad mediante asociaciones forzadas de conceptos(oraciones), esto le ayuda al niño a mejorar su capacidad de atención.
- Problemas paradójicos, en el cual el niño(a) expresa su creatividad resolviendo problemas paradójicos (completando dibujos), esto le ayuda al niño a mejorar su capacidad viso-motriz.
- Manejo de colores y volumen (Consolidación), en el cual el niño(a) expresa su creatividad mediante alternativas de practica(obras de arte, maquetas,

cuadros), esto le ayuda al niño a mejorar su capacidad viso-motriz y de atención.

Para cada una de estas actividades, el niño(a) posee aproximadamente 30 minutos, haciendo un total de dos horas para su aplicación y media hora para socialización y coordinación de las actividades.

El segundo instrumento que se utilizó fue el test de Goodenough que tiene como objetivo medir el cociente intelectual (C.I.) realizando un dibujo de la figura humana, **Ver Anexo 2** para lo cual el niño(a) posee tiempo ilimitado, pero generalmente lo realizan en 15 a 30 minutos.

Ambos instrumentos son de carácter cuantitativo y cualitativo, uno enfatiza la expresión de la creatividad y el otro el nivel de inteligencia que posee el niño(a) en esta edad.

En la prueba piloto, el instrumento que se utilizó para precisar la validez y la confiabilidad fue la prueba de creatividad (Dr. Jose Luis Espíndola Castro) en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz.

IX. Materiales

Para el grupo experimental, los materiales utilizados fueron:

Prueba de creatividad (pre-test, test y post-test): fotocopias, lápices, gomas de borrar, hojas bon, hojas sabana, tijeras (para cada niño(a)), colores, crayones, carpicola, acuarelas, pinceles, cartulina, materiales de desecho (plastoformo, cartón, periódicos usados, botellas de plástico, palitos de fósforo, palitos de helado, papel de regalo, lanas de colores, papel celofán, pilas usadas, tapas de refrescos, envases descartables (desodorantes), papel lustre, envases de yogurt, gomas usadas, corchos, chalas de choclo, envases de crema,

envases de pegamento (uhu), rollos de películas, latas (de aceite, de sardina, de leche, de cremas, etc.), botones...).

- Test de Goodenough: fotocopias, hojas sabana, lápices y gomas de borrar.

Para el grupo control, los materiales utilizados fueron:

- Prueba de creatividad (post-test) : fotocopias, lápices, gomas de borrar, hojas bond, hojas sábana, tijeras (para cada niño(as), colores, crayones, carpicola, papel de regalo.

Test de Goodenough: fotocopias, hojas sábana, lápices y gomas de borrar.

X. Procedimiento

El grupo experimental estuvo conformado por 20 niños(as), el grupo control conformado también por 20 niños(as). Los alumnos asisten a primero y segundo de primaria de diferentes establecimientos educativos fiscales de la ciudad de La Paz, con un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo.

El proceso de investigación fue dividido en etapas que reflejan paso a paso todas las instancias de experimentación:

Etapas 1. Socialización con los niños(as)

Como proceso inicial se entrevistó a la directora de la institución para explicarle el plan de trabajo, luego de su consentimiento se designó a los niños(as) que comprendían la edad de 5 a 7 años, haciendo un total de 40 niños(as) a los cuales se subdividió en 20 niños(as) para el grupo experimental y 20 niños(as) para el grupo control.

Luego se hizo la presentación formal con ambos grupos para explicarles brevemente la dinámica del trabajo.

Etapla 2. Selección de sujetos

En esta etapa se selecciono a los niños(as) en dos grandes grupos de diez cada uno de la siguiente manera:

Grupo experimental	Grupo control
10 niños	10 niños
10 niñas	10 niñas

Etapla 3. Administración de la prueba de creatividad

En esta etapa se procedió a administrar la prueba de creatividad de la siguiente manera:

Grupo experimental	Grupo control
Pre-test: 2 horas	
Test : 2 horas	
Post-test: 2 horas	Post-test: 2 horas

Los ejercicios individuales se administraron en una hora y los ejercicios grupales también en una hora, haciendo un total de dos horas, y media hora para la organización de los mismos.

Etapla 4. Aplicación de las pruebas Pre-test y Post-test

Las sesiones de aplicación fueron distribuidas de acuerdo al tiempo, de la siguiente manera para ambos grupos:

Pre-test

Ejercicios individuales	Ejercicios grupales
Imaginación figural	Imaginación figural
Realizar la mayor cantidad de dibujos utilizando figuras geométricas (15 minutos)	Responder con la mayor cantidad de respuestas (10 minutos)
Asociaciones forzadas	Asociaciones forzadas
Completar oraciones (15 minutos)	Responder que se puede hacer con un pedazo de papel y realizar una figura con eso (30 minutos)

Problemas paradójicos	Problemas paradójicos
Dibujar la casa ideal (15 minutos)	Escribir 10 preguntas (10 minutos)
Manejo de colores y volumen (consolidación)	Manejo de colores y volumen (consolidación)
Completar y colorear dibujos (15 minutos)	Dar la mayor cantidad de respuestas y dibujar (10 minutos)

Test

Ejercicios individuales	Ejercicios grupales
Imaginación figural	
Combinar figuras y dibujar (20 minutos)	- -
Asociaciones forzadas	Asociaciones forzadas
Dibujar escenas (20 minutos)	Dar la mayor cantidad de respuestas (15 minutos)
Problemas paradójicos	Problemas paradójicos
Identificar y completar dibujos (20 minutos)	Realizar carteles de propagandas (15 minutos)
	Manejo de colores y volumen (consolidación)
	Realizar obras con materiales de desecho (10 minutos)

Post-test

Ejercicios individuales	Ejercicios grupales
Imaginación figural	Imaginación figural
Realizar la mayor cantidad de dibujos utilizando figuras geométricas (15 minutos)	Responder con la mayor cantidad de respuestas (10 minutos)
Asociaciones forzadas	Asociaciones forzadas
Completar oraciones (15 minutos)	Responder que se puede hacer con un pedazo de papel y realizar una figura con eso (30 minutos)

Problemas paradójicos	Problemas paradójicos
Dibujar la casa ideal (15 minutos)	Escribir 10 preguntas (10 minutos)
Manejo de colores y volumen (consolidación)	Manejo de colores y volumen (consolidación)
Completar y colorear dibujos (15 minutos)	Dar la mayor cantidad de respuestas y dibujar (10 minutos)

Cabe destacar que al grupo control se le administro directamente la prueba post-test de creatividad.

Etapas 5. Aplicación de los materiales de desecho (VI)

En esta etapa y durante un mes, se procedió a aplicar los materiales de desecho, dándoles a cada niño(a) un material de desecho por día para que pueda crear la obra o juguete que mas le guste.

Esta aplicación se realizo en una hora diaria, mas 10 minutos para la organización.

El material de desecho fue sorteado al azar y los niños(as) trabajaron con mucho entusiasmo con los mismos; también se les proporciono el material de escritorio necesario como ser: lápices, colores, crayones, gomas de borrar, tijeras, carpicola...y el material de desecho respectivo (plastoformo, cajas de cartón, botellas de plástico, tapas de refrescos, periódicos, etc.).

Etapas 6. Administración del Test de Goodenough

En esta etapa se procedió a administrar a los niños(as), el test de Goodenough, en el cual tienen que dibujar una persona.

El material utilizado para ello fue: hojas de papel sabana tamaño oficio, lápices y gomas de borrar para cada niño(a).

Esta prueba se aplico a los dos grupos experimental y control, aproximadamente en 30 minutos, en cuatro sesiones repartidas de

10 niños(as) por sesión, esto después de la aplicación de los materiales de desecho nombrados en la etapa 5.

Etapla 7. Evaluación final

Finalmente en esta etapa se pudo realizar una previa verificación de la hipótesis, en la cual efectivamente aumento la expresión de la creatividad mediante la aplicación de los materiales de desecho, pues como resultado final, los niños(as) demostraron sus obras y juguetes creados y mejorados durante el proceso de aplicación, el cual fue optimo y de mejor calidad.

Luego se procedió al agradecimiento y despedida de las autoridades de la institución y de los niños(as) respectivamente.

Los días que se trabajaron fueron Lunes y Martes de 15:00 a 17:30 p.m., pues los niños(as) de esta edad de 5 a 7 años asisten estos días a sus aulas de apoyo en el Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz.

XI. Verificación de Hipótesis

La prueba de hipótesis se confirma una vez aplicadas las pruebas para su debida verificación.

En el presente estudio de investigación efectivamente la mayor aplicación de materiales de desecho **si** aumenta la expresión de la creatividad en los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz.

Los niños(as) aumentaron su expresión creativa de acuerdo a los indicadores básicos del pensamiento creativo que propone Guilford (1980) y los cuales son:

- 1) Sensibilidad a los problemas (fallas, perfección)

- 2) Fluidez (productividad: capacidad para elaborar un gran numero de ideas y relaciones)
- 3) Flexibilidad (respuestas variadas)
- 4) Originalidad (nuevo, diferente o poco habitual)
- 5) Evaluación (juicio respecto a la validez)

Estos factores o variables se tomaron en cuenta para la evaluación del trabajo de investigación. Y es por ello que se puede decir que los materiales de desecho favorecen y desarrollan la creatividad, agudizan el ingenio, estimulan el pensamiento divergente y mantienen el interés, llegando de esa forma a verificar la hipótesis planteada de manera optima y positiva en este trabajo de investigación.

CAPITULO V

RESULTADOS

I. Descripción de la muestra

De acuerdo a los objetivos planteados, los sujetos seleccionados para esta investigación son niños y niñas de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, distribuidos de la siguiente manera:

Grupo Experimental	Grupo control	Total
10 niños	10 niños	20 niños
10 niñas	10 niñas	20 niñas

Haciendo un total de 40 niños(as) a los cuales se les administro la prueba de creatividad y el test de Goodenough.

CUADRO N° 1

PROMEDIO DE EDAD Y COCIENTE INTELECTUAL DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

Edad	Promedio 78.75 meses	Desviación Standard 12.10	Promedio 59-102 meses
Cociente Intelectual (C. I.)	Promedio 153.45	Desviación Standard 23.62	Promedio 109-199

En el cuadro N° 1 se observa de manera general, los puntajes promedio obtenidos de acuerdo a la edad y el cociente intelectual de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

El promedio para la edad es de 78.75 meses, desviación Standard 12.10 y promedio 59-102 meses.

El promedio para el cociente intelectual (C.I.) es 153.45, desviación Standard 23.62 y promedio 109-199.

CUADRO N° 2

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA VARIABLE TIEMPO DE PERMANENCIA DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

Permanencia desde	Frecuencia	Porcentaje
Cunas	24	60.0
Kinder	12	30.0
Primero	4	10.0
TOTAL	40	100.0

En el cuadro N° 2 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo al tiempo de permanencia de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

Desde cunas con un porcentaje de 60.0, desde kinder 30.0 y desde primero con un porcentaje de 10.0.

CUADRO N° 3

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA VARIABLE SEXO DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	20	50.0
Masculino	20	50.0
TOTAL	40	100.0

En el cuadro N° 3 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo al sexo de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

El sexo femenino con un porcentaje de 50.0 y sexo masculino con un porcentaje de 50.0.

CUADRO N° 4

FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LA VARIABLE GRADO DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Kinder	18	20.0
Primero	15	37.5
Segundo	17	42.5
TOTAL	40	100.0

En el cuadro N° 4 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo al grado de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

El grado kinder con un porcentaje de 20.0, primero 37.5 y segundo con un porcentaje de 42.5.

II. Resultados de la Pruebas

De acuerdo a la prueba de creatividad administrada a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, se obtuvieron los siguientes resultados:

CUADRO N° 5

MEDIA Y DESVIACION STANDARDE LA PRUEBA PRE-TEST DE CREATIVIDAD DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

	Media	Desviación Standard
Imaginación Figural	5.55	2.52
Asociaciones Forzadas	9.20	1.36
Problemas Paradójicos	6.45	1.82
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	14.75	5.12
Imaginación Figural	4.50	1.54
Asociaciones Forzadas	12	8.21
Problemas Paradójicos	5	5.13
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	9.25	26

En el cuadro N° 5 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo a la media y a la desviación Standard de la prueba pre-test de creatividad administrada a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

La media de Imaginación Figural (individual) es 5.55 y desviación Standard 2.52.

La media de Asociaciones Forzadas (individual) es 9.20 y desviación Standard 1.36.

La media de Problemas Paradójicos (individual) es 6.45 y desviación Standard 1.82.

La media de Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (individual) es 14.75 y desviación Standard 5.12.

La media de Imaginación Figural (grupal) es 4.50 y desviación Standard 1.54.

La media de Asociaciones Forzadas (grupal) es 12 y desviación Standard 8.21.

La media de Problemas Paradójicos (grupal) es 5 y desviación Standard 5.13.

La media de Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (grupal) es 9.25 y desviación Standard 26.

CUADRO N° 6

MEDIA Y DESVIACION STANDARDE LA PRUEBA TEST DE CREATIVIDAD DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

	Media	Desviación Standard
Imaginación Figural	38.85	7.44
Asociaciones Forzadas	7.50	7.50
Problemas Paradójicos	19	1.03
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	20	00

En el cuadro N° 6 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo a la media y a la desviación Standard de la prueba test de creatividad administrada a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

La media de Imaginación Figural es 38.85 y desviación Standard 7.44.

La media de Asociaciones Forzadas es 7.50 y desviación Standard 7.50.

La media de Problemas Paradójicos es 19 y desviación Standard 1.03.

La media de Manejo de Colores y Volumen (Consolidación) es 20 y desviación Standard 00.

CUADRO N° 7

MEDIA Y DESVIACION STANDARDE LA PRUEBA POST-TEST DE CREATIVIDAD DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

	Media	Desviación Standard
Imaginación Figural	4.18	2.61
Asociaciones Forzadas	8.48	1.05
Problemas Paradójicos	8.48	2.07
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	15.58	4.66
Imaginación Figural	8.70	1.59
Asociaciones Forzadas	15	5.06
Problemas Paradójicos	12.05	4.68
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	10	00

En el cuadro N° 7 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de acuerdo a la media y a la desviación Standard de la prueba post-test de creatividad administrada a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

La media de Imaginación Figural (individual) es 4.18 y desviación Standard 2.61.

La media de Asociaciones Forzadas (individual) es 8.48 y desviación Standard 1.05.

La media de Problemas Paradójicos (individual) es 8.48 y desviación Standard 2.07.

La media de Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (individual) es 15.58 y desviación Standard 4.66.

La media de Imaginación Figural (grupal) es 8.70 y desviación Standard 1.59.

La media de Asociaciones Forzadas (grupal) es 15 y desviación Standard 5.06.

La media de Problemas Paradójicos (grupal) es 12.05 y desviación Standard 4.68.

La media de Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (grupal) es 10 y desviación Standard 00.

III. Comparación de grupos control y experimental

De acuerdo a la descripción de la muestra, el grupo experimental estuvo conformado por los primeros 20 niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, a los cuales se les administro las tres pruebas de creatividad: pre-test, test y post-test.

El grupo control estuvo conformado por los 20 niños(as) restantes y a los cuales solamente se les administro la prueba post-test de creatividad.

CUADRO N° 8

GRUPOS COMPARATIVOS EXPERIMENTAL Y CONTROL POR EDAD Y COCIENTE INTELECTUAL DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

Grupo	Edad	Cociente Intelectual (C. I.)	Imaginación Figural	Asociaciones Forzadas	Problemas Paradójicos	Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	Imaginación Figural	Asociaciones Forzadas	Problemas Paradójicos	Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)
Experimental	82.05	148.30	7.40	9.20	7.30	16.15	9	20	10	10
Control	75.45	158.60	6.95	9.75	9.65	15	8.40	10	14.10	10
Significación	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	000	N.S.	N.S.	N.S.	004	N.S.

En el cuadro N° 8 se observa de manera general, los puntajes obtenidos de los grupos comparativos experimental y control y su significación, de acuerdo a la edad y el cociente intelectual de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San Jose Las Lomas.

El grupo experimental tiene en edad 82.05, cociente intelectual (C.I.) 48.30, Imaginación Figural (individual) 7.49, Asociaciones Forzadas (individual) 9.20, Problemas Paradójicos (individual) 7.30, Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (individual) 16.15. En Imaginación Figural (grupal) 9, Asociaciones Forzadas (grupal) 20, Problemas Paradójicos (grupal) 10, Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (grupal) 10.

El grupo control tiene en edad 75.45, cociente intelectual (C.I.) 158.60, Imaginación Figural (individual) 6.95, Asociaciones Forzadas (individual) 9.75, Problemas Paradójicos (individual) 9.65, Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (individual) 15. En Imaginación Figural (grupal) 8.40, Asociaciones Forzadas (grupal) 10, Problemas Paradójicos (grupal) 14.10, Manejo de Colores y Volumen (Consolidación); (grupal) 10.

IV. Comparación de pruebas Pre-test y Post-test

Los datos estadísticos elaborados a continuación, muestran de manera global la correlación entre ambas pruebas administradas a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz.

CUADRO N° 9

MEDIA, SIGNIFICACION Y VALOR T DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DE CREATIVIDAD DE NIÑOS(AS) DE 5 A 7 AÑOS DEL CENTRO INTEGRAL SAN JOSE LAS LOMAS

	Media	Significación	Valor T
Imaginación Figural	Pre-test 5.55 Post-test 7.40	.007	3.021
Asociaciones Forzadas	Pre-test 9.20 Post-test 9.20	1.000	0.00
Problemas Paradójicos	Pre-test 6.45 Post-test 7.30	.175	1.408
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	Pre-test 14.75 Post-test 16.15	.263	1.152
Imaginación Figural	Pre-test 4.50 Post-test 9.00	.000	7.846
Asociaciones Forzadas	Pre-test 12.00 Post-test 20.00	.000	4.359
Problemas Paradójicos	Pre-test 5.00 Post-test 10.00	.000	4.359
Manejo de Colores y Volumen (Consolidación)	Pre-test 9.25 Post-test 10.00	.000	13.077

En el cuadro N° 9 se observa de manera general los puntajes obtenidos de acuerdo a la media, significación y valor T de las pruebas pre-test, test y post-test de creatividad administradas a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas.

La media de Imaginación Figural (individual) en el pre-test es 5.55, post-test 7.40, significación .007 y valor T 3.021.

La media de Asociaciones Forzadas (individual) en el pre-test es 9.20, post-test 9.20, significación 1.000 y valor T .000.

La media de Problemas Paradójicos (individual) en el pre-test es 6.45, post-test 7.30, significación .175 y valor T 1.408.

La media de Manejos de Colores y Volumen (Consolidación); (individual) en el pre-test es 14.75, post-test 16.15, significación 2.63 y valor T 1.152.

La media de Imaginación Figural (grupal) en el pre-test es 4.50, post-test 9.00, significación .000 y valor T 7.846.

La media de Asociaciones Forzadas (grupal) en el pre-test es 12.00, post-test 20.00, significación .000 y valor T 4.359.

La media de Problemas Paradójicos (grupal) en el pre-test es 5.00, post-test 10.00, significación .000 y valor T 4.359.

La media de Manejos de Colores y Volumen (Consolidación); (grupal) en el pre-test es 9.25, post-test 10.00, significación .000 y valor T 13.077.

La descripción cualitativa del mejoramiento y aumento de la creatividad en el trabajo de investigación se lo realiza de acuerdo a las fases en el campo de la creatividad (Torrance y Claparede), las cuales son: 1) existencia de una cuestión, en este caso la aplicación de los materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años de Centro Integral San José Las Lomas, 2) elaboración o selección de una hipótesis de trabajo, en este caso "la mayor aplicación de materiales de desecho aumenta la expresión de la creatividad en los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas", y 3) verificación de la misma, en este caso "la mayor aplicación de materiales de desecho si aumenta la expresión de la creatividad de los niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas.

De acuerdo a la puntuación de los ejercicios, estos son elaborados por ítems del 1 al 50, haciendo un total de 100% de manera individual y grupal.

Extrañamente se vincula a la creatividad con el autoconocimiento, la habilidad comunicativa o el manejo de conflictos, con el desarrollo personal o la sabiduría, con las formas de sentir e interactuar; de manera que en este trabajo de

investigación y mediante la aplicación de materiales de desecho se demuestra lo contrario.

CAPITULO VI

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

I. DISCUSIÓN

A manera de síntesis, en el presente trabajo de investigación que lleva como título la "Aplicación de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con niños(as) de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, el principal objetivo fué facilitar la expresión creativa a los niños (as) en esta etapa de sus vidas, a través de diferentes ejercicios los cuales incluyen el material de desecho que se usa y se tira pero que merecen una segunda oportunidad, sobre todo para el incentivo de actividades creativas.

Según el autor Piaget el estadio cognitivo se subdivide en sub-estadio del desarrollo pre-operatorio(2 a 7 años) y sub-estadio del desarrollo operacional concreto(? a 11-12 años)en las cuales las capacidades cognitivas del niño(a) se vuelven más complejas y diferenciadas. Es por ello que se toma en esta investigación esta edad.

Se aplicaron el test de creatividad del Dr. José Luis Espíndola Castro (ejercicios adaptados a la edad de 5 a 7 años) y el test de Goodenough que mide el cociente intelectual.

Se realizó la prueba piloto en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz para validar las pruebas, y en las cuales los niños(as) respondieron positivamente.

Se tomó en cuenta para el trabajo de campo a los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, perteneciente a la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La

Paz, por ser ésta de gran apoyo educativo para la comunidad, principalmente de recursos económicos reducidos.

La metodología se la realizó conforme al estudio que es de tipo explicativo, con dos variables una dependiente y otra independiente, la hipótesis se la verifica de acuerdo a la investigación que es de comparación de grupos control y experimental y diseño cuasi-experimental de pruebas pre - test y post - test.

Los sujetos fueron seleccionados de acuerdo a la investigación y los datos son recolectados de acuerdo a los instrumentos que son la prueba de creatividad y el test de Goodenough. Los resultados se los realiza de acuerdo a las estadísticas obtenidas en cuadros por edad, sexo, cociente intelectual (C.I.), tiempo de permanencia en la institución y grado escolar de los niños(as) de 5 a 7 años que hacen un total de 40 alumnos(as).

En base a los resultados de la investigación realizada se pueden sugerir las siguientes conclusiones:

1. 1 Limitación de la investigación

En el presente trabajo de investigación, la limitación del tema se dio mas que todo en la parte de la aplicación del pre - test debido al desconocimiento del tema por parte de los niños(as); esta variable hizo que se sintieran al comienzo un tanto tímidos y luego ansiosos.

De acuerdo a la justificación de la investigación, lo que se proponía es cambiar la visión de los niños(as) con respecto a la utilización del material de desecho, punto que fue alcanzado de manera óptima pues de ahora en adelante pueden crear sus juguetes ellos mismos en sus casas con material de desecho.

Otro punto era desarrollar la imaginación, meta que fue alcanzada de manera favorable, sobre todo en la parte de la utilización de materiales de desecho.

Llegar a aprovechar los recursos está ligado a la visión que tengan acerca de estos, que en este caso es favorable, tanto cualitativamente como cuantitativamente.

Y finalmente la meta de llegar a ser creativos fue alcanzada en un 62.5 % cuantitativamente y cualitativamente de manera óptima puesto que demostraron originalidad y buen manejo viso - motriz.

Un criterio claro para precisar los límites de este trabajo realizado en el Centro Integral San José Las Lomas es que la extensión del trabajo se da a nivel individual y grupal, es decir que llega a dos niveles dificultando acceder a un nivel mas universal, por ejemplo a toda la Institución. De esta manera lo que no se logró fue dar a conocer sobre el tema a los otros cursos; aunque sea de manera verbal.

Lo que debería haberse hecho es dar una previa charla de una o dos sesiones acerca de qué son los materiales de desecho es decir que los niños(as) conozcan y sepan diferenciar los materiales no tóxicos y con los que se pueden trabajar y crear cosas, objetos, juguetes, y que con la ayuda de estos se eleva la expresión creativa.

Las debilidades se dan en la prueba pre - test en los ejercicios de Asociaciones Forzadas debido a los conceptos que no sabían asociar a otros conceptos, en Problemas Paradójicos no se llevaban bien entre ellos(as) y al comienzo no querían compartir sus materiales (colores, carpicola); y en Consolidación las pinturas con acuarelas fueron de manera rápida debido al tiempo que les faltó.

Lo que estuvo mal fue al comienzo trabajar con los niños primero y luego con las niñas, es decir separarlos según el sexo.

Posteriormente se arregló esta falla.

1. 2 En relación a la Justificación

En el presente trabajo de investigación, con relación a la justificación se puede decir que se incrementó la expresión creativa de los niños(as) de 5 a 7 años de manera optima, aplicando los materiales de desecho que intervienen en la vida cotidiana y por ser esta edad adecuada para dicho estudio.

Haciendo una comparación de datos con la prueba piloto aplicada en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz en la gestión 2002, en esta también se obtuvieron datos significativos con relación a dichas pruebas.

Es por ello que se cuenta con los materiales de desecho que se recuperan de manera sencilla y que están inmersos en la vida cotidiana, por ser estos sencillos y de gran utilidad para elevar la creatividad de los niños(as) en esta edad y sí se logró conseguir las metas planteadas de visión, imaginación, aprovechamiento y expresión creativa.

De manera positiva se aportó en el aula con esta investigación que conlleva mucho mas recorrido.

1. 3 En relación a los objetivos de la investigación

En la presente investigación que tiene como objetivo general facilitar la expresión de la creatividad de los niños de 5 a 7 años del Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica San José de la ciudad de La Paz aplicando materiales de desecho, a manera de conclusión se puede decir que sí se logró alcanzar el objetivo general planteado puesto que el material de

desecho que se aplicó a los niños(as) de esta edad les elevó su expresión creativa, facilitándoles mayor capacidad de expresarse.

Con relación a los objetivos específicos, los ejercicios fueron aplicados, empleados, utilizados y demostrados de manera individual y grupal facilitándoles de manera positiva la expresión de su creatividad.

Como ya se mencionó anteriormente en la limitación de la investigación; en los ejercicios de Asociaciones Forzadas, Problemas Paradójicos y Manejo de colores y volumen (Consolidación) en lo que respecta a la prueba pre - test se obtuvieron datos no significativos debido a la poca familiarización con el tema por parte de los niños(as).

1. 4 En relación a la VI y VD

En el presente trabajo de investigación, la variable independiente que es la aplicación de materiales de desecho tuvo efecto positivo sobre la variable dependiente que es la expresión de la creatividad, en cuanto incremento y facilitó la expresión creativa de los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas en un 62.5%.

Aportando de esa manera e incentivando a la aplicación de los materiales de desecho que están inmersos en la vida diaria y son de uso práctico, económico y que merecen una segunda oportunidad para realizar trabajos creativos, y que además los niños(as) aprenden a reciclar y aumentar su creatividad a través de sus propios juguetes.

En la operacionalización de variables se plasman de manera objetiva las variables independiente(aplicación de materiales de desecho) y dependiente(expresión de la creatividad), así como la

dimensión que llega a ser el Centro Integral San José Las Lomas; los indicadores que son: sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad y evaluación; las técnicas en la que esta la prueba de creatividad con los ejercicios de Imaginación figural, Asociaciones forzadas, Problemas paradójicos, Manejo de colores y volumen (Consolidación) y los instrumentos que son las pruebas pre-test, test y post-test de creatividad, ejercicios del Dr. José Luis Espíndola Castro adaptados a la edad de 5 a 7 años.

1. 5 En relación a la Prueba Piloto

La Prueba Piloto, se la llevó a cabo en la gestión 2002 en la escuela fiscal Cristo Rey de la ciudad de La Paz, con una muestra reducida para validación del test de creatividad propuesta por el Dr. José Luis Espíndola Castro y cuyos ejercicios se los adaptó de acuerdo a la edad de la investigación.

Los niños(as) fueron seis en total, tres niños y tres niñas los cuales estaban en primero de primaria cabe señalar de 6 y 7 años.

Debido a la cantidad las pruebas fueron aplicadas en tres sesiones y los niños(as) accedieron fácilmente al tema y de manera muy positiva. Su expresión se elevó favorablemente y haciendo una comparación con los niños(as) del Centro Integral San José Las Lomas, los niños(as) de la escuela fiscal Cristo Rey elevaron con mas facilidad su expresión creativa y de acuerdo a su escala de evaluación esta fue mayor que en los niños(as) del Centro Integral San José Las Lomas.

Se eligió esta escuela para administrar la prueba piloto por ser esta de accesibilidad con las respectivas autoridades y por ser una escuela fiscal y los niños(as) son de bajos recursos económicos al igual que los niños(as) del Centro Integral Las Lomas.

Los niños(as) de la escuela Cristo Rey eran más sociables que los de Las Lomas, se colaboraban y prestaban el material.

1. 6 En relación a la aplicación en la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz

Se aplicó esta investigación en el Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz, porque se tuvo acceso positivo a dicha institución, además de ser este un Centro que ayuda a los mas necesitados, es una institución que incentiva a seguir investigando en el campo psicológico - educativo.

Otra razón de aplicación para dicho trabajo es que los niños(as) de esta institución son mas accesibles al tema, aunque al comienzo se tuvieron algunas limitaciones ya mencionadas lo mas positivo que se puede resaltar es que aprendieron a socializar mas entre ellos y de esta manera se ayudaban y se colaboraban en relación al material tanto de escritorio como con los materiales de desecho, de los cuales comentaban y les agradó bastante trabajar con éstos.

A manera de conclusión general se puede decir que los niños(as) de 5 a 7 años que asisten al Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José de la ciudad de La Paz sí elevaron su creatividad a través de la aplicación de los materiales de desecho y de esta manera se facilitó su expresión de manera altamente positiva.

II. RECOMENDACIONES

Muchas de las impresiones que tienen los niños respecto del arte parecen ser una parte natural de su desarrollo cognitivo. Aún sin recibir instrucción, un niño aprenderá, con el tiempo que una pintura no es literalmente el objeto que representa. Y a su debido momento los niños aprenden las diferencias entre el empleo mecánico de un pincel y la pintura, entre el arte animal y el humano, y entre el canto de un pájaro y la sinfonía.

Pero debido a que rara vez se enfrentan con planteos de este tipo, muchos niños pueden no adquirir ni las formas más básicas de la comprensión artística. Los niños pequeños no aprenden qué es lo que hace que una forma de arte sea distinta de otra, en qué se diferencia la música del sonido de la lluvia, o de qué modo una gran obra de arte es superior a otra mediocre. Declaran en cambio, que el artista necesita un modelo, al tiempo que ellos mismos pintan alegremente sin ninguno.

Y crean incontables dibujos y rimas, pero piensan que las pinturas y los poemas provienen de las fábricas.

Los docentes y los padres podrían contribuir a mostrar a los niños, en las etapas adecuadas de su desarrollo, en qué radican estas contradicciones. Si al comienzo del período escolar los niños pudieran ver trabajar a distintos artistas y hablar con ellos, el arte podría pasar a resultarles más real, menos remoto. Si los niños de los grados inferiores pudieran observar la creación de una pintura desde el principio hasta el final, podrían comprender mejor la diferencia entre un objeto y su representación. Y si los escolares que cursan los grados intermedios escribieran poemas en clase y analizaran juntos porqué una frase, o una palabra, es preferible a cualquier otra, podrían empezar a apreciar los criterios formales que

sustentan los juicios críticos. No todas las obras de arte son igualmente buenas; la música es diferente del ruido, y las pinturas no tienen porqué ser copias fotográficas de la realidad. No transmitir a los niños estos modos de pensar sobre las obras creativas o el arte en sí significa defraudarlos, escamotearles algo. En efecto, si se deja a los niños solos, para que aprendan por sí mismos a comprender el arte, es muy posible que todo el campo artístico permanezca para ellos tan distante como una estrella y tan misterioso como las palabras de una lengua muerta.

II. 1 En relación a futuras investigaciones

Lo que se recomienda en relación a esta investigación, es que se incentive a los niños mediante programas de estimulación y expresión creativa, en especial entre los 5 a los 7-8 años de edad, puesto que en esta etapa se encuentran en pleno desarrollo de sus facultades cognitivas y de esa manera pueden elevar su expresión creativa, brindándoles materiales de apoyo como se sugiere en este trabajo los materiales de desecho que son una fuente accesible a todos y de fácil manejo.

Asimismo se sugiere mejorar los ejercicios 2, 3 y 4 que corresponden a Asociaciones Forzadas, Problemas Paradójicos y Manejo de colores y volumen (Consolidación) en la prueba pre — test de creatividad sugerida y aplicada en este trabajo de investigación y los cuales pueden ser mejor adaptados a los niños(as) de acuerdo al contexto de estudio.

II. 2 En relación a la aplicación

La aplicación . de materiales de desecho para facilitar la expresión de la creatividad con niños(as) de 5 a 7 años, es un aporte

que se realizó, aplicando dicho tema en dos instituciones educativas de la ciudad de La Paz, como son la escuela fiscal Cristo Rey y el Centro Integral San José Las Lomas, Proyecto de la Sociedad Católica de San José.

Se eligió este tema, debido a la problemática que se vive en muchos establecimientos educativos tanto fiscales como particulares del país.

Por tanto lo que se recomienda es aplicar mas programas y proyectos en relación al tema, además de incentivar a los estudiantes con la aplicación de materiales de desecho como propuesta para mejorar la expresión creativa y el rendimiento escolar y social.

La observación, la inducción, la metáfora y los medios expresivos son objetivos esenciales de una propuesta de estimulación creativa planteada en esta investigación y respaldada por el modelo cognitivo; estos mejoran el incentivo para forjar personas creativas y que sepan valorar los recursos naturales.

BIBLIOGRAFIA

Ayudas Educativas: la utilización de recursos y materiales de desecho www.magisterio.com.co/producto.php

Barron, F. Personalidad Creadora y Proceso Creativo. Marova. Madrid. 1976.

Beaudot, A. La Creatividad. Narcea. Madrid. 1980.

Bloch, H. ; Chemama R. y otros. Gran Diccionario de Psicología. Ediciones del Prado. Madrid. 1996.

Clauss, G. -- Hiebsch, H. Psicología del Niño Escolar. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F. 1966.

Construcción de juguetes con material de desecho
www.Medicadetarragona.es/padres/consejos/juquetes.htm

Curtis, J. y otros. Implicaciones Educativas de la Creatividad. Anaya. Salamanca. 1976.

De Bono, E. El pensamiento creativo. Paidos. Barcelona. 1994

Doc. De Trabajo N° 22. Cambio Cultural, Educación y Creatividad. CPU. Santiago. 1994.

Escobari, L. 113 años de Historia. Sociedad Católica de San José. Editorial Sociedad Católica de San José. La Paz-Bolivia. 1991.

Esprui, R.M. El niño y la Creatividad. México. Editorial Trillas. 1° Edición. 1993.

Espíndola, J.L. Creatividad. Estrategias y técnicas. Ediciones Rodríguez. México. 2000.

Gardner, H. Arte, mente y cerebro. Una aproximación a la creatividad. Ediciones Paidos Ibérica, S.A. Barcelona. Buenos Aires. México. 1987.

Gardner, H. Mentes Creativas. Paidos. Barcelona. 1995.

Guesell, A. El niño de 5 a 10 años. Buenos Aires, Paidós. 1° Edición. 1954.

Guilford, J.P. y otros. Creatividad y Educación. Paidós Educador. 3° Edición. Barcelona. Buenos Aires. México. 1994.

Hernández, S.R. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. México. 2° Edición. 1991.

Inchauste, J. Portillo D. Guía de Expresión y Creatividad para el Nivel Primario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La Paz-Bolivia. 1997.

Keil, J. Creatividad. McGraw-Hill. México. 1988.

Lieury, A. Manual de Psicología General. Editorial Herder. Barcelona. 1992.

Ley de Reforma Educativa. Gaceta Oficial de Bolivia. La Paz-Bolivia. 1994.

Marín, R. La creatividad en la Educación. Editorial Kapeluz. Buenos Aires. 1980.

Marín, R. y De la Torre S. Manual de Creatividad. Aplicaciones Educativas. Vivens Vives. Barcelona. 1991.

Mayesky. M; Neuman D.; Vlodkowski J. Reymond. Actividades creativas para niños pequeños. Editorial Diana. México. 1978.

Morris, G. Psicología. Un nuevo enfoque. México. 7° Edición. 1992.

Payne, R. Experiencias Creativas para niños. La Paz-Bolivia. 1976.

Programa Mundial de Alimentos. Niños y juguetes. Materiales de desecho, creatividad y destreza. La Paz-Bolivia. 1997.

Prontuario de la Creatividad

www.biblioteca digital.Unicentral.cl/documentos/libros/Ricardo%20Lopez/Prontuario.htm

Rodríguez, M. y Ketchum M. Creatividad en los juegos y juguetes. México. 1992.

Ulmann, G. Creatividad. Rialp. Madrid. 1972.

Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Organización Pedagógica. Secretaria Nacional de Educación. La Paz-Bolivia. 1997.

Valcárcel, R. Manual de Creatividad para Maestros de Escuela. Editor SEAMOS. Modulo 2. La Paz-Bolivia. 1995.

Wittig, A. Introducción a la Psicología. Editorial McGraw-Hill. Bogotá Colombia. 1977.

ANEXOS

ANEXO 1

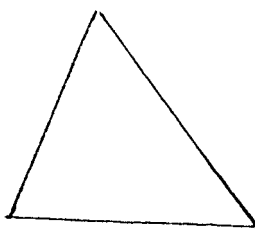
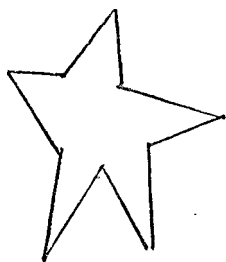
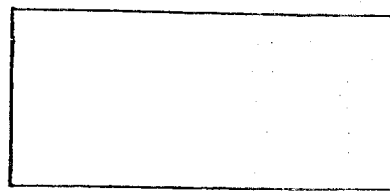
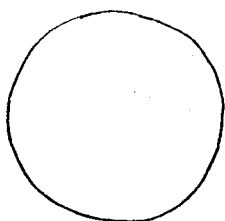
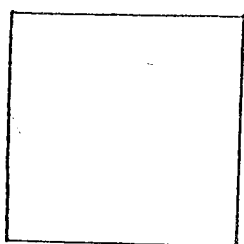
Prueba de creatividad

PRUEBA PRE-TEST DE EXPRESION DE LA CREATIVIDAD

Nombres y apellidos
Edad
Colegio
Curso

IMAGINACION FIGURAL

1. Realiza la mayor cantidad de dibujos utilizando estas figuras.



ASOCIACIONES FORZADAS

2. Completa las siguientes oraciones

Ej: redondo como una rueda

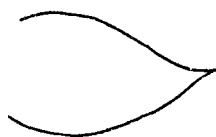
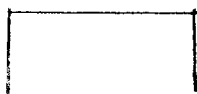
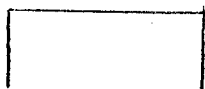
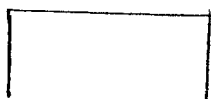
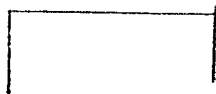
- a) como una manzana
- b) como un televisor
- c) como un elefante
- d) como una flor
- e) como un ladrón

PROBLEMAS PARADOJICOS

3. Dibuja la casa que es ideal o que más te gusta a ti.

MANEJO DE COLORES Y VOLUMEN (Consolidación)

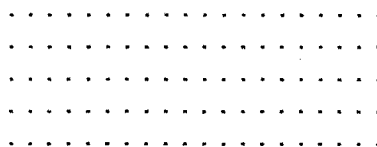
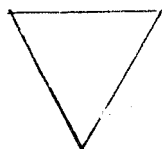
4. Completa y colorea los siguientes dibujos



IMAGINACION FIGURAL

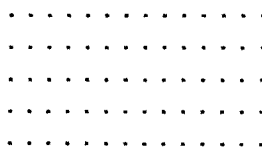
En grupo:

¿Qué es esto?

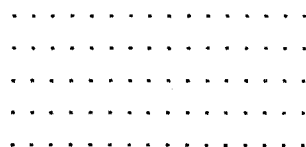
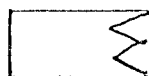


La mayor cantidad posible de respuestas. Cada figura en tres minutos.

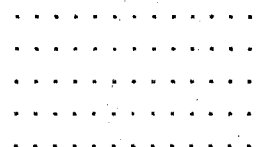
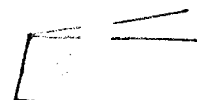
¿Y esto?



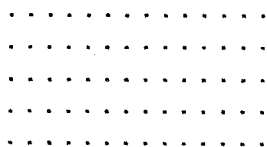
¿Y esto?



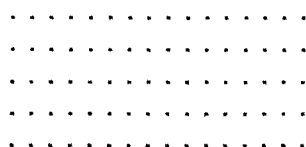
¿Y esto?



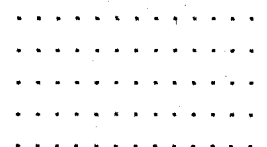
¿Y esto?



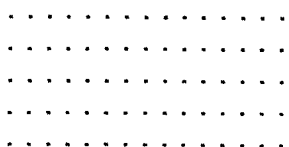
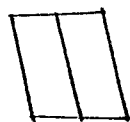
¿Y esto?



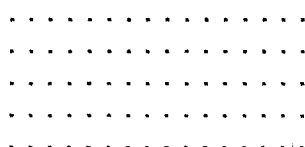
¿Y esto?



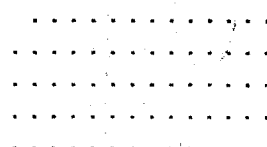
¿Y esto?



¿Y esto?



¿Y esto?



ASOCIACIONES FORZADAS

En grupo:

¿Qué se puede hacer con un pedacito de papel?

- 1.
- 7
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Elija cada uno una respuesta y haga eso con el pedacito de papel que se les entregará

PROBLEMAS PARADOJICOS

En grupo:

Escribir 10 preguntas para mi.

Preguntas acerca de las actividades que estamos realizando, preguntas acerca de la vida, preguntas propias, únicas, creativas.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

MANEJO DE COLORES Y VOLUMEN (Consolidación)

En grupo:

- * Dos niños van a un paseo pero no regresan a sus casas. Nunca se supo que pasó con ellos ¿Qué pasó?. Muchas respuestas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- * Un vecino era malo y se emborrachaba. Un día cambió completamente. Se volvió bueno y alegre y dejó de tomar. ¿Qué pasó?. Muchas respuestas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- * Un angelito (marcianito,enanito) les da una caja con algo muy raro y hermoso. ¿Qué les dio?. Muchas respuestas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* Un gatito dice guau en vez de miau miau. ¿Por qué?. Muchas respuestas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* Al papá de un amigo lo botaron del trabajo. ¿Por que? Muchas respuestas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ahora realicen un dibujo de uno de los protagonistas de las oraciones que les dije. Utilizen lápiz, colores, crayones.

PRUEBA TEST DE EXPRESION DE LA CREATIVIDAD

NOMBRE:

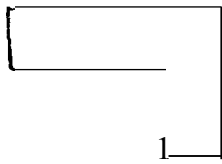
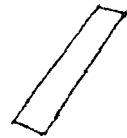
EDAD: ____

ESCUELA

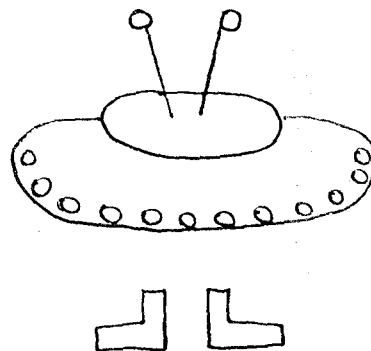
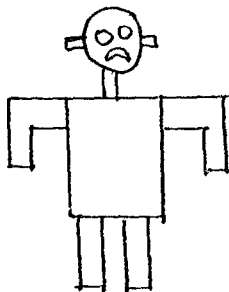
CURSO

IMAGINACION FIGURAL

1. Combina las siguientes figuras que tienes a tu disposición para formar al menos un diseño que te agrade. Puedes repetir las figuras o no usar algunas de ellas. También puedes cambiar su tamaño.



Por ejemplo:

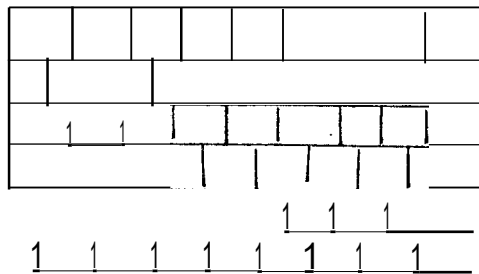


2. Con las mismas figuras dibuja algunas de las siguientes escenas:

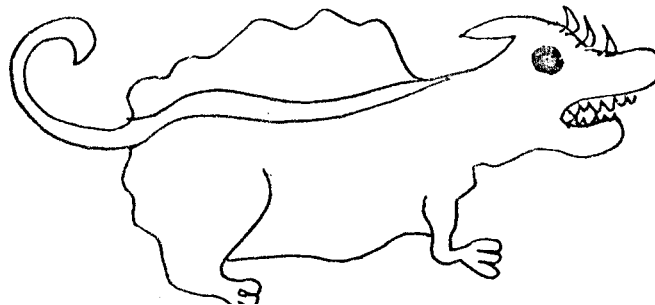
- * Una casa con un paisaje
- * Un señor viendo la televisión
- * Una fábrica de autos

3. Cierta número de objetos y animales se han perdido. Las fotos que les han tomado no permiten identificar de qué animal se trata, pues siempre aparecen escondidos detrás de una pared o un árbol. Ayuda a identificarlos dibujando la figura completa. No hay respuestas correctas, usa tu imaginación y dibuja lo que desees.

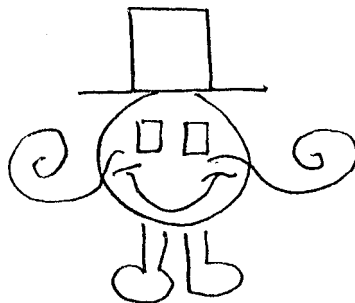
Por ejemplo.



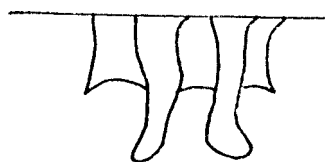
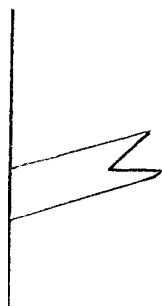
Lo que asoma fuera de la pared puede ser una cola, la de un ser extraño:



O el bigote de una pulga cirquera.



Completa de acuerdo a tu imaginación las figuras siguientes:



ASOCIACIONES FORZADAS

1. ¿En qué se parece un auto a una jirafa?

RESPUESTAS:

2. ¿En qué se parece un auto a una chompa?

RESPUESTAS:

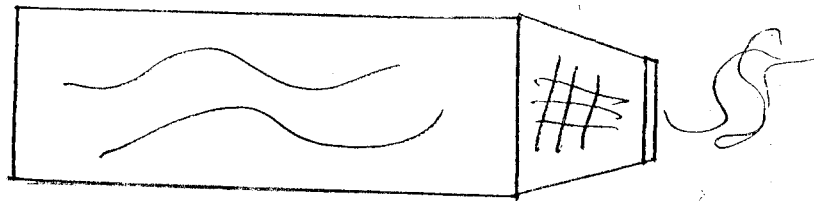
3. ¿En qué se parece un fósforo a una escoba?

RESPUESTAS:

PROBLEMAS PARADOJICOS

1. Elijan y realicen en grupo la propaganda de uno de estos productos como si fueran a venderlos luego a otras personas. Pueden hacer por ejemplo en carteles utilizando los materiales necesarios.

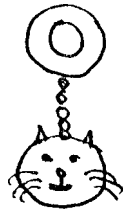
- a) una pasta dental que pinta los dientes de color negro



- b) unos calcetines de piel de rata



- c) unas galletas para gatos con forma de llavero



- d) una línea de collares de espinas de pescado



2. Todos hemos soñado con la casa ideal. Ustedes ahora son los arquitectos para construir dicha casa, elaboren en grupo una maqueta de dicha casa tomando en cuenta los materiales de desecho.

MANEJO DE COLORES Y VOLUMEN (Consolidación)

1. Utilizando los materiales de desecho trata de crear alguna obra que se destaque por su utilidad y belleza.
2. Con la plastilina realiza una pequeña escultura representando conceptos como: la amistad, la madre, el estudio, etc. y luego puedes pintar tu escultura con las acuarelas de un solo color.
3. Puedes realizar el mismo ejercicio anterior, pero en vez de utilizar plastilina, haz una pintura de aquellos conceptos.

ANEXO 2

Test de Goodenough

TEST DE GOODENOUGH

1.	11a.	_____	NOMBRE: _____	
2.	11b.	_____	REG.No: _____	
3.	12a.	_____		
4a.	_____	12b.	FECHA DE NAC. : _____	
4b.		12c.	GRADO ESCOLAR: _____	
4c.		12d.		
5a.		12e.	PONTAJE:	
5b.		13.	EDAD MENTAL: _____ AÑOS	MESES _____
6a.		14a.	EDAD CRON. : _____ AÑOS	MESES _____
6b.		14b.		
7a.		14c.	COCIENTE INTELECTUAL: _____	
7b.		14d.		
7c.	_____	14e.	DIAGNOSTICO: _____	
7d.		14f.		
7e.		15a.		
8a.		15b.		
8b.		16a.		
9a.		16b.		
9b.		16c.		
9c.	_____	16d.		
9d.		17a.		
9e.		17b.		
10a.		18a.		
10b.		18b.		
10c.				
10d.				
10e.	_____			

La Paz de 2004

ESCALA DI

3	CABEZA: Pos.: cualquier contorno. Neg.: lis. sin contorno	1
	PIERNAS: <i>F.</i> Pos.: 2 pa. Pos.: 1 6 2. <i>Tam.</i> : 1 pa. con 2 pi. <i>Tam.</i> : pa. dbprendidas de tr. Neg.: 3 o mis piernas	
4	BRAZOS: <i>F.</i> Pos.: 2 seg. libre con intención de br. <i>P.</i> 1 6 2 br.	
	TRONCO: Pos.: Fig. 1 a 2 dimensiones. <i>Tam.</i> : Fig. única (cb.-tr.) si fcs. agrupadas parte superior. Neg.: hilera de botones sin línea limite inferior	4a
	TRONCO MAS LARGO QUE ANCHO: Pos.: Basta diferencia mínima	4b
	HOMBROS PERFECTAMENTE INDICADOS: <i>F.</i> y <i>P.</i> Pos.: Deformac. cóncavo-convexa parte sup. ☐ tr. Negl: &c. o elipse primitivos. <i>Tam.</i> : hm. rectangulares	4c
5	BRAZOS Y PIERNAS UNIDOS AL TRONCO: Pos.: br. unid. a tr. o a cll. o a lín. unión cb.-tr. <i>Tam.</i> : pa. unid. a tr. <i>Tam.</i> : 1 p. y 1 br. si únic. visibl. Neg.: pa. desunid. de tr. <i>Tam.</i> : falta de tr. Ja	
6	PIERNAS UNIDAS AL TRONCO. BRAZOS UNIDOS AL TRONCO EN CORRECTA UBICACION: <i>F.</i> Pos.: br. unión exacta aunque 4c neg. <i>P.</i> Pos.: inserc. eje del flanco debajo del cll. <i>P.</i> Neg.: br. unidos a cll. o debajo expansión pch-esp.	5b
	CUELLO: Pos.: cualquier indicación clara. Neg.: yuxtaposición cb.-tr. v	6a
7	CONTORNO DEL CUELLO COMO CONTINUACION DE LA CABEZA, DEL TRONCO O DE AMBOS: no hay dificultades	6b
	OJOS: Pos.: 1 ó 2 oj. <i>Tam.</i> : cualquier indicación, por incierta que sea	7a
	NARIZ: <i>F.</i> Pos.: cualquier indicación. <i>P.</i> Pos.: 1 6 2 na.	7b
	BOCA: Pos.: como en el caso anterior	7c
8	BOCA Y NARIZ EN DOS DIMENSIONES. LABIOS SEÑALADOS: <i>F.</i> Pos.: na. elipse central vertical o trian. con base hacia abajo ó 1 U con prolong. en las cj. Neg.: 2 puntos o 1 lín. <i>P.</i> Pos.: bo.: lín. divisor de los lb. <i>P.</i> Pos.: na. dif. de fr. y lbs. señal. <i>Tam.</i> : lb. modelados	7d
	ORIFICIOS DE LA NARIZ: <i>F.</i> Pos.: cualquier indicación clara. <i>P.</i> Pos.: concavidad del contorno ..	7e
	CABELLOS: cualquier indicación; no confundir con sombrero	8a
	CABELLOS QUE NO EXCEDAN LA CIRCUNFERENCIA DE LA CABEZA, MEJOR QUE UN SIMPLE GARABATO Y NO TRANSPARENTES (QUE OCULTEN EL CRANEO). Pos.: exíjanse los tres requisitos	8b
9	VESTIDOS: Pos.: 1 simple hilera de botones. <i>Tam.</i> : serie de líneas horizontales y verticales (tela rayada). Neg.: 1 solo círculo central (se considera ombligo)	9a
	POR LO MENOS DOS PRENDAS DE VESTIR (v. gr., SOMBRERO Y PANTALON) NO TRANSPARENTES: Neg.: sombrero en la coronilla. <i>Tam.</i> : 1 simple hilera de botones	9b
	DIBUJO COMPLETO SIN TRANSPARENCIAS. DEBEN ESTAR REPRESENTADOS LAS MANEGAS Y LOS PANTALONES. Pos.: exíjanse los tres requisitos	9c
	LO MENOS CUATRO PRENDAS DE VESTIR BIEN DEFINIDAS (INCONFUNDIBLES): Pos.: entre éstas: sombrero, calzado, saco, camisa, cuello, corbata, cinturón o tiradores, pantalones 9d	
9	VESTIMENTA COMPLETA SIN INCONGRUENCIAS: Especie definida de vestimentas (calle, trabajo, uniforme, etc.). Complementos indispensables bien definidos	9c
	DEDOS: Pos.: cualquier n9 y forma, sueltos o no. <i>Tam.</i> : en 2 ma. si las 2 se ven y en 1 si única visible 10a	
	NUMERO EXACTO DE DEDOS: Pos.: dd. en 1 ó 2 ma., según las visibles	10b
	CORRECTO DETALLE DE LOS DEDOS: Pos.: más largos que anchos. Y ángulo menor de 180° en 1 6 2 ma., según las visibles	10c

UUGH

- 10d PULGAR EN OPOSICION (1 ó 2 ma., según las visibles): Pos.: 1 dd. lateral más corto. Tajo.: galo mayor que los demás. Tajo.: inserción más próxima a mil.
- 10c MANO DISTINTA DE BRAZO O DEDOS (1 ó 2 ma., según visibles: Pos.: basta pequeña porción asomando en un bolsillo.
- 11a ARTICULACION DE BRAZO (CODO, HOMBRO O AMBOS): cd. Pos.: ángulo a $\frac{1}{2}$ br. Neg.: curva a $\frac{1}{4}$ br. (basta 1 br.) hm. Pos.: br. paralelo eje tr. y cuerda en hm. Neg.: br. no paralelo a
- 11b ARTICULACION DE LA PIERNA (RODILLA, CADERA O AMBAS): cll. Pos.: ángulo a $\frac{1}{2}$ r. Tam.: adelgazamiento a $\frac{1}{2}$ pa. Neg.: curva a $\frac{1}{2}$ pa. Tam.: no basta pts. cortos. cad. Pos.: lios interiores de pa. convergen en el mismo punto.
- 12a PROPORCION-CABEZA: Pos.: cb. igual $\frac{1}{2}$ tr. Tar.: cb. igual a $\frac{1}{10}$ tr.
- 12b PROPORCION-BRAZOS: Pos.: long. br. igual o poco mayor que tr. Tam.: br. más ang. que Neg.: br. hasta rll.
- 12c PROPORCION-PIERNAS: Pos.: pa. igual a tr. Tam.: pa. igual doble tr. Tam.: más ang. que
- 12d PROPORCION-PIE: Pos.: más largo que alto y largo que pi. igual $\frac{1}{3}$ pa. Tam.: largo pi. igual $\frac{1}{10}$ pa. Neg.: pi. corno palos de golf.
- 12c PROPORCION DOS DIMENSIONES: Pos.: br. y pa. 2 dimensiones, aunque ma. y pi. sean en 1 dimensión.
- 13 TACOS: Pos.: cualquier método claro. Tam.: F. pi. en perspectiva o no.
- 14a COORDINACION MOTORA. LINEAS A: Pos.: líneas más o menos firmes sin cruces ni suposiciones (Tolerancia).
- 14b COORDINACION MOTORA. LINEAS B: Pos.: líneas firmes con uniones correctas (Estrictez).
- 14c COORDINACION MOTORA. CONTORNO DE LA CABEZA: Pos.: contorno sin irregularidades intencionadas. Neg.: círculo o elipse primitivos.
- 14d COORDINACION MOTORA. CONTORNO DEL TRONCO: Como en el caso anterior.
- COORDINACION MOTORA. BRAZOS Y PIERNAS: Pos.: br. y pa. en 2 dimensiones. Neg.: estrechamiento en la inserción o cualquier irregularidad.
- 14f COORDINACION MOTORA. FACCIONES: E. Pos.: oj., na. y bo. en 2 dimensiones, y simétricas. P. Pos.: oj. en ler. tercio cb. y na. ángulo obtuso con fr. y bo. proporcionadas a demás fcs.
- 15a OREJAS: Pos.: E., 2 or. P. Pos.: 1 or.
- 15b OREJAS, POSICION Y PROPORCION CORRECTAS: Pos.: más altas que anchas. P. Pos.: B 1 punto como cond. auditivo. Y en 2º tercio cb. y pabellón hacia atrás.
- 16a DETALLE DEL OJO (CEJAS, PESTAÑAS O AMBAS): No hay dificultad.
- 16b DETALLE DEL OJO (IRIS): Pos.: rodeado por líneas de los párpados. Y 1 ó 2 según visibles.
- 16c DETALLE DEL OJO (PROPORCION): F. Pos.: los 2 más anchos que altos. P. Pos.: almendrados o en perspectiva.
- 16d DETALLE DEL OJO (MIRADA): Pos.: (Siempre P) almendrados o perspectiva, iris desplaza hacia F.
- 17a FRENTE Y MENTON: F. Pos.: espacio arriba oj. y debajo lb. inf. F. Neg.: si falta línea de separación con cll. P. Pos.: pueden faltar oj. y bo.
- 17b PROYECCION DEL MENTON. BARBILLA CLARAMENTE REPRESENTADA: P.: facilita crédito; F.: lo dificulta. F. Pos.: clara demarcación sobre dl.
- 18a PERFIL A: Pos.: cb. y tr. y pi. en P. Acéptase uno de estos errores: 1 transparencia o pa. de F. br. unidos al contorno de la esp.
- 18b PERFIL B: Pos.: P. verdadero, sin errores ni transparencias.

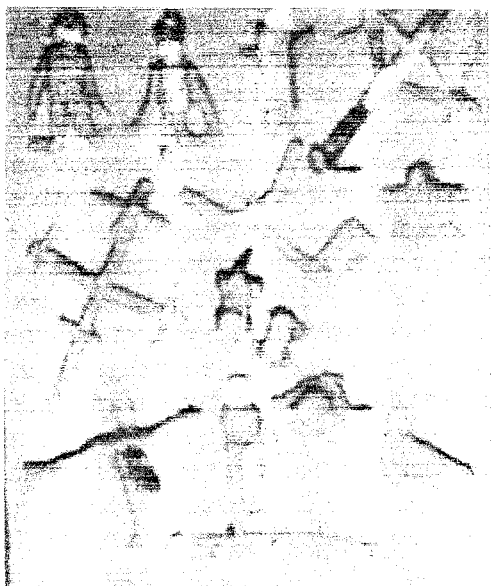
dd.: Dedo
esp.: Espalda
fcs.: Facciones

hm.: Hombro
lb.: Labio
ma.: Mano

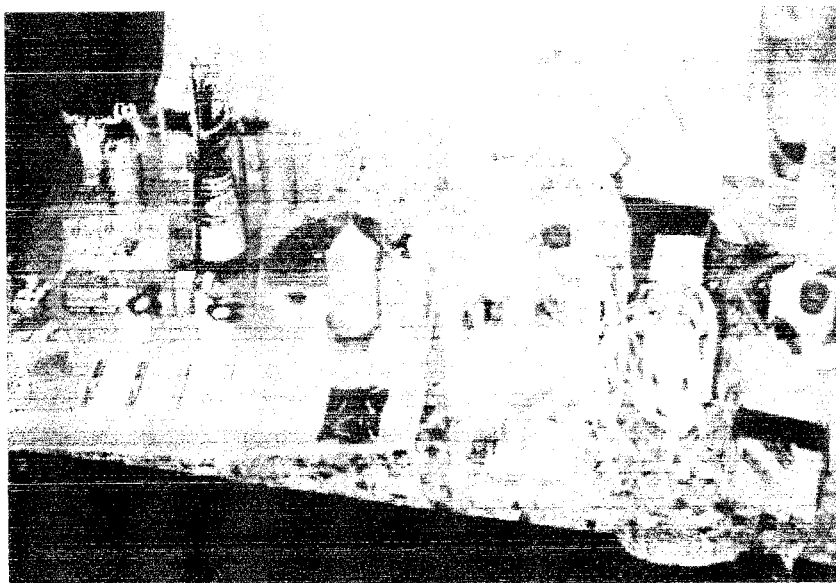
mg.: Manga
mi.: Miembro
mu.: Muñeca

oj.: Ojo
or.: Oreja
pa.: Perna

pi.: Pie
pts.: Pantalones
rll.: Rodilla



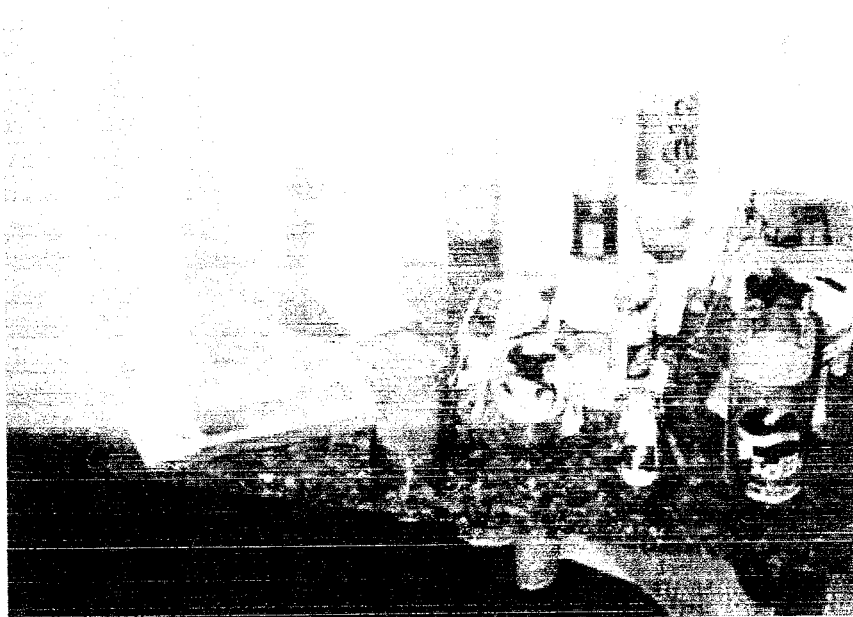
**OBRAS HECHAS CON
PLASTILINA**



**MAQUETA REALIZADA CON MATERIALES
DE DESECHO DE NIÑOS(AS) DE 5 y 6 AÑOS**



**MAQUETA REALIZADA CON
MATERIALES DE DESECHO
DE NIÑOS(AS) DE 7 AÑOS**



**OBRAS Y JUGUETES REALIZADAS CON
MATERIALES DE DESECHO**

