

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis doctoral

LA DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA
COMO EJE DEL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO

M^a DOLORES SÁNCHEZ GALA

2007



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de
Comunicación Audiovisual
y Publicidad



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN
AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD

SALIDA nº 30

Fecha 29/11/2006

F. Ciencias de la Comunicación. Universidad de Málaga

**DR. ANTONIO CANTOS CEBALLOS, PROFESOR TITULAR DEL
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

CERTIFICA:

Que Dña. M^a Dolores Sánchez Gala, ha realizado en el Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa, bajo mi dirección, el trabajo titulado: **LA DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO EJE DEL APRENDIZAJE LUDICO-CREATIVO.**

Revisado dicho trabajo estimo que reúne los requisitos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

Málaga a 29 de noviembre de 2006

Fdo: Dr. Antonio Cantos Ceballos



**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

**LA DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA
COMO EJE DEL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO**
Hacia una mejora de la asertividad y la adaptación escolar.

**TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:
M^a DOLORES SÁNCHEZ GALA.**

**DIRIGIDA POR:
ANTONIO MIGUEL CANTOS CEBALLOS.**

MÁLAGA, MAYO DE 2007

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

*Con inmenso agradecimiento, a todas las personas
que han hecho posible este trabajo:
Profesores, alumnos, compañeros... A mis amigos.
Manuel, Manolo y David... A mi familia.
Y a todo lo que existe tan hermoso:
vida, tierra, mar y cielo... ¡A la esperanza!*

CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

FASES DEL PROCESO CREATIVO.....	52
CUADRO COMPARATIVO DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS.....	73
LOS CONOCIMIENTOS, EL APRENDIZAJE Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE CREATIVO.....	78
RESUMEN DE LAS TIPOLOGÍAS.....	103
ESTILOS DE LIDERAZGO EN LOS GRUPOS.....	108
LA PIRÁMIDE DE MASLOW.....	118
TABULACIÓN DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	126
LOS JUEGOS Y EL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO.....	144
VISIÓN SINCRÓNICA DEL TEATRO Y LA EDUCACIÓN.....	175
LA DRAMATIZACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR DE LA CREATIVIDAD.....	206
EXPRESIÓN Y PROCESO CREADOR.....	209
TIPOS DE INTERACCIÓN EN LOS GRUPOS.....	221
DESARROLLO DEL JUEGO DRAMÁTICO DEL NIÑO.....	229
EJEMPLAR DE ACTICREA.....	277
EJEMPLAR DE ACTIASERT.....	288
FASES DE LA SESIÓN DE DRAMATIZACIÓN DEL PROYECTO EJE	296
VALORES SOCIOMÉTRICOS.....	356
SIMBOLOGÍA SOCIOMÉTRICA.....	357
ESTILOS DE LIDERAZGO CONSIDERADOS.....	361
CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO UTILIZADO.....	363
ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO INICIAL EN EL GRUPO PILOTO 5ºA	
Sociomatriz.....	370
Valores sociométricos.....	371
Sociograma de elecciones.....	371
Sociograma de rechazos.....	372
ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO INICIAL DEL GRUPO CONTROL 5ºB	
Sociomatriz.....	376
Valores sociométricos.....	377
Sociograma de elecciones.....	377
Sociograma de rechazos.....	378
ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO FINAL. GRUPO PILOTO (5ºA)	
Sociomatriz.....	387
Valores sociométricos.....	388
Sociograma de elecciones.....	388
Sociograma de rechazos.....	389
ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO FINAL EN EL GRUPO CONTROL, 5ºB	
Sociomatriz.....	391
Valores sociométricos.....	392
Sociograma de elecciones.....	392
Sociograma de rechazos.....	393

GRÁFICOS

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS, ACTICREA Y ACTIASERT.....	329
GRÁFICOS DE CAJA.	
1ª Hipótesis parcial.....	330
2ª Hipótesis parcial.....	333
3ª Hipótesis parcial.....	335
GRÁFICAS Q-Q	
1ª Hipótesis parcial.....	331
2ª Hipótesis parcial.....	333
DIAGRAMA DE DISPERSIÓN 4ª Hipótesis parcial.....	338
GRÁFICA DE DISPERSIÓN MATRICIAL 7ª Hipótesis parcial.....	442
RENDIMIENTO ACADÉMICO INICIAL EN AMBOS GRUPOS.....	367
REGISTRO INICIAL DE RASGOS OBSERVABLES DE AMBOS GRUPOS.....	368
RENDIMIENTO ACADÉMICOS FINAL EN AMBOS GRUPOS.....	385
REGISTRO FINAL DE RASGOS OBSERVABLES AMBOS GRUPOS.....	386
INCIDENCIA DEL P. EJE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	396
ASIMILACIÓN PERDURABLE DE CONCEPTOS. TEMA 10.....	397
INCIDENCIA DEL P. EJE SOBRE LA CREATIVIDAD.....	398
INCIDENCIA DEL P. EJE SOBRE LA ASERTIVIDAD.....	400

ÍNDICE GENERAL

LA DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO EJE DEL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO

CUADROS Y GRÁFICOS.....	9
ÍNDICE GENERAL.....	11
INTRODUCCIÓN.....	19

CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN.

1.1. CONCEPTOS DE CREATIVIDAD.....	27
1.1.1. TEORÍAS DE LA CREATIVIDAD.....	28
1.1.2. EL SUJETO, LA PERSONA CREADORA.....	30
1.1.2.1. Factores de la creatividad.....	31
1.1.2.2. Los rasgos de la persona creativa.....	35
1.1.2.3. La inteligencia del individuo creativo.....	39
1.1.2.3.1. Inteligencia y creatividad como una realidad integrada.	
1.1.2.4. Personalidad y creatividad.....	43
1.1.3. EL PROCESO CREATIVO.....	46
1.1.3.1. Fases del proceso creativo.....	48
1.1.4. EL PRODUCTO CREADO.....	52
1.1.4.1. ¿Qué es el producto creativo?.....	53
1.1.4.2. El criterio de novedad.....	54
1.1.4.3. Los criterios de valor, verdad y utilidad.	
1.1.5. EL MEDIO CREATIVO.....	55
1.1.5.1. La creatividad como un concepto globalizador.....	56
1.1.5.2. Creatividad y evolución. Aplicaciones de la creatividad.....	58
1.1.5.3. La creatividad y el poder. El control del saber.....	62
1.2. LA CREATIVIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.....	65
1.2.1. EL APRENDIZAJE ACTIVO.	
ANTECEDENTES DE UNA PEDAGOGÍA CREATIVA.....	65
1.2.1.1. Comenio.....	67
1.2.1.2. Pestalozzi.....	68
1.2.1.3. Herbart.....	69
1.2.1.4. Decroly.....	69
1.2.1.5. El aprendizaje por descubrimiento.....	70
1.2.1.6. Cuadro comparativo de los enfoques didácticos.....	73
1.2.2. ACTUALES PEDAGOGÍAS CREATIVAS.....	74
1.2.2.1. Aprender simulando la realidad.....	74
1.2.2.2. Aprender expresando.....	75
1.2.2.3. Aprender de los errores.....	76
1.2.2.4. Aprender creando. El aprendizaje creativo.....	77
1.2.3. TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	
INDIVIDUAL	79
1.2.3.1. Su aplicación en E. P.....	81

1.2.3.2. Las preguntas y la creatividad.....	84
1.2.3.3. la música para la creatividad.....	86
1.2.3.3.1. Efectos neurofisiológicos de la música.....	87
1.2.3.3.2. Actividades musicales para la creatividad.....	90
1.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 1.....	91

CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD COLECTIVA. CARÁCTER GRUPAL Y LÚDICO DE LA CREATIVIDAD.

INTRODUCCIÓN.....	95
2.1. LA CREATIVIDAD COMO BIEN SOCIAL	
2.1.1. CREATIVIDAD GRUPAL. DIFERENTES APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE GRUPO.....	98
2.1.2. TIPOS DE GRUPOS.....	99
2.1.3. PROCESO DE LA DINÁMICA DE GRUPOS.....	100
2.1.3.1. Estadios.....	101
2.1.3.2. Estatus y roles.....	102
2.1.3.3. Tipologías.....	103
2.2. EL GRUPO CLASE COMO GRUPO SOCIAL.....	103
2.2.1. DISTRIBUCIÓN DE ROLES EN EL GRUPO CLASE.....	105
2.2.1.1. Estilos de liderazgo según el grupo.....	107
2.2.1.2. Los roles en el grupo clase.....	108
2.2.1.3. La convivencia en el grupo clase.....	109
2.2.2. LA CLASE COMO GRUPO CREATIVO.....	110
2.2.2.1. La tarea en el grupo creativo.....	111
2.2.2.2. El elemento físico.....	112
2.2.4.2.1. El espacio del aula	
2.2.4.2.2. El mobiliario.	
2.2.4.2.3. Los objetos.	
2.2.2.3. El elemento humano. El profesor.....	115
2.2.3. OBSTÁCULOS A LA CREATIVIDAD EN EL GRUPO CLASE.....	115
2.2.3.1. Derivados del perfil institucional, docente o discente.....	115
2.2.3.2. Derivados de conflictos individuales.....	117
2.2.3.3. Derivados de las necesidades del alumnado.....	117
2.2.4. EL CLIMA CREATIVO EN EL AULA.....	120
2.2.4.1. Características del grupo creativo.....	121
2.3. HABILIDADES SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.	
2.3.1. CONCEPTUALIZACIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES..	122
2.3.1.1. Habilidades sociales y asertividad.....	123
2.3.1.2. La asertividad como equilibrio entre agresividad e inhibición.	124
2.3.2. VERTIENTE COGNITIVA DE LAS HABILIDADES SOCIALES...	124
2.3.2.1. Inteligencias múltiples.....	126
2.3.3. TENDENCIAS EN LA FORMA DE ABORDAR EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.....	127

2.3.3.1. Tendencia conductual.....	127
2.3.3.2. Tendencia social-cognitiva.....	128
2.3.3.3. La sociometría en E. Primaria.....	130
2.3.4. CREATIVIDAD Y RESILIENCIA.....	133
2.3.4.1. Principios didácticos que favorecen la resiliencia.....	134
2.3.4.2. Inteligencia emocional junto a inteligencia racional.....	134
2.3.4.3. Felicidad frente a productividad.....	135
2.3.4.4. Eliminar los obstáculos a la creatividad.....	136
2.4. JUEGO Y CREATIVIDAD. CÓMO CONSEGUIR EL AMBIENTE DISTENDIDO Y LA INTEGRACIÓN EN EL GRUPO CLASE.....	137
2.4.1. REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE EL JUEGO. EL ORIGEN DEL JUEGO.....	138
2.4.1.1. ¿Qué es el juego? La naturaleza social del juego.....	139
2.4.2. TEORÍAS SOBRE EL JUEGO.....	140
2.4.2.1. Teorías clásicas.....	141
2.4.2.2. Teorías modernas o psicológicas. Finalidad didáctica.....	142
2.4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS POR SUS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS.....	145
2.4.3.1. Según la perspectiva evolutiva.....	146
2.4.3.2. Según el aspecto de la personalidad que desarrolla.....	147
2.4.3.3. Según su finalidad educativa.....	148
2.4.3.4. Según la actividad que generan.....	153
2.4.3.5. Las técnicas lúdicas para el desarrollo de la creatividad.....	155
2.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 2.....	157

CAPÍTULO 3. DRAMATIZACIÓN Y APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.

INTRODUCCIÓN.....	161
3.1. LA DRAMATIZACIÓN EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD	
3.1.1. CREACIÓN DEL ACERVO CULTURAL CON LA AYUDA DEL TEATRO.....	161
3.1.1.1. El teatro en la Edad Antigua: Egipto, Atenas y Roma.....	162
3.1.1.2. El teatro en la Edad Media. Cristiano y pagano.....	164
3.1.1.3. El teatro en la edad Moderna. Renacimiento y Barroco.....	164
3.1.1.4. El teatro en la Edad Contemporánea.....	166
3.1.2. CICLOS DEL TEATRO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN	171
3.1.2.1. Visión sincrónica del teatro y la educación.....	173
3.1.3. NUEVAS MANIFESTACIONES DEL HECHO TEATRAL. LA DRAMATIZACIÓN VIRTUAL.....	176
3.1.3.1. Cine y televisión, transmisores de valores culturales.....	176
3.1.3.2. Televisión y cultura de masas.....	178
3.1.3.3. Cultura de masas, arte y publicidad.....	180
3.1.3.3.1. Características del spot publicitario televisivo.....	181

3.1.3.4. Videojuego: hipertexto en imágenes dramatizadas.....	184
3.1.3.5. La imagen audiovisual aplicada en la enseñanza.....	186
3.2. LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	
3.2.1. CONCEPTO ESCOLAR DE DRAMATIZACIÓN.....	191
3.2.1.1. Dramatización y expresión. El lenguaje dramático.....	193
3.2.1.2. Elementos del esquema dramático.....	193
3.2.1.3. El elemento físico. Dónde y con qué jugar.....	195
3.2.1.3.1. Aulas diferentes. El multiespacio.....	196
3.2.1.3.1. Los materiales. El multiobjeto.....	197
3.2.1.4. El elemento humano. Los jugadores: profesores y alumnos...	198
3.2.1.4.1. Maestros diferentes.....	199
3.2.1.4.2. Promoción actitudinal del educador.....	203
3.2.1.5. Valor pedagógico de la Dramatización.....	204
3.2.2. LA DRAMATIZACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR DE LA CREATIVIDAD.....	205
3.2.2.1. Procedimientos dramáticos para desarrollar la creatividad...	206
3.2.2.2. Componente lúdico emotivo del juego dramático.....	207
3.2.3. LA DRAMATIZACIÓN COMO METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE CREATIVO.....	208
3.2.3.1. Momentos del taller de Dramatización.....	210
3.2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DRAMATIZACIÓN EN E.P.....	211
3.2.4.1. La Dramatización en el currículo del alumno de E.Primaria.	213
3.2.4.2. Uso de la expresión dramática en los colegios andaluces.....	214
3.2.4.3. La dramatización en el currículo de los futuros maestros.....	215
3.3. DRAMATIZACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES.....	216
3.3.1. RELACIONES INTERPERSONALES EN LA DRAMATIZACIÓN	218
3.3.1.1. El trabajo cooperativo en la dramatización.....	219
3.3.1.2. La comunicación y la amistad en la dramatización.....	221
3.3.1.3. Diferencias sociales en el juego dramático.....	222
3.3.1.4. El papel del educador.....	223
3.3.1.5. El papel del alumno. Etapas evolutivas.....	225
3.3.2. EL PSICODRAMA: UNA TÉCNICA DRAMÁTICA PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HHSS.....	229
3.3.2.1. Aproximación teórica.....	229
3.3.2.2. Elementos del psicodrama.....	231
3.3.2.3. Las etapas del proceso.....	232
3.3.2.4. Los recursos técnicos.....	233
3.3.2.5. Adaptación del psicodrama en la escuela.....	234
3.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 3.....	235

CAPÍTULO 4. CREATIVIDAD, ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

INTRODUCCIÓN.....	241
4.1. LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD.....	242
4.1.1. EVALUACIÓN VERSUS AUTOEVALUACIÓN.....	244
4.1.2. LA MEDIDA DE LA CREATIVIDAD.....	245
4.1.2.1. Evaluación de la persona creativa.....	249
4.1.2.2. Evaluación del proceso creativo.....	251
4.1.2.3. Evaluación del producto creativo.....	251
4.1.2.4. Evaluación del ambiente creativo.....	252
4.1.3. REFLEXIÓN SOBRE LOS TESTS DE CREATIVIDAD.....	253
4.2. EL TEST ACTICREA.....	254
4.2.1. JUSTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	255
4.2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	256
4.2.2.1. Medida de la creatividad en el ámbito escolar.....	258
4.2.3. CONCEPTOS BÁSICOS PARA SU ELABORACIÓN.....	259
4.2.3.1. Los tests de creatividad tomados como referencia.....	260
4.2.3.2. Interacción de la personalidad y la creatividad.....	261
4.2.3.3. La creatividad como estilo cognitivo.....	261
4.2.3.4. Encontrar múltiples soluciones a un problema y múltiples problemas a una solución.....	263
4.2.3.5. La imaginación o fantasía.....	264
4.2.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	266
4.2.4.1. Objetivos.....	270
4.2.4.2. Contenido: actividades que lo integran.....	270
4.2.4.3. Normas de aplicación y ejemplar.....	275
4.3. LA EVALUACIÓN DE LA ASERTIVIDAD	281
4.3.1. EL TEST ACTIASERT. JUSTIFICACIÓN.....	282
4.3.2. FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO.....	283
4.3.2.1. Los test de asertividad de referencia.....	284
4.3.3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.....	286
4.3.3.1. Normas de aplicación y ejemplar.....	286
4.3.4. VALIDACIÓN DE ACTICREA Y ACTIASERT.....	290
4.4. EL PROYECTO EJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA DRAMATIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE CREATIVO.....	291
4.4.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	293
4.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO EJE. OBJETIVOS.....	294
4.4.2.1. La sesión de Dramatización en el Proyecto Eje. Fases.....	295
4.4.3. METODOLOGÍA MÁS APROPIADA.....	301
4.4.3.1. Recogida de datos.....	301
4.4.3.2. El elemento físico y el elemento humano.....	303
4.4.4. EJEMPLOS DE SESIONES DE DRAMATIZACIÓN.....	307
4.4.4.1. Ejemplo 1. Musicalidad de las palabras.....	307
4.4.4.2. Ejemplo 2. Fracciones cotidianas.....	311
4.4.4.3. Ejemplo 3. El recorrido de una gota de sangre.....	314
4.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 4.....	318

CAPITULO 5. EL PROYECTO EJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO CREATIVO.

INTRODUCCIÓN.....	323
5.0. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS.....	324
5.1. PRIMERA INVESTIGACIÓN: RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.....	324
5.1.1. 1ª PARTE DE LA HIPÓTESIS.....	324
5.1.2. OBJETIVOS.....	325
5.1.3. METODOLOGÍA. PROCEDIMIENTOS.....	325
5.1.3.1. Población y muestra.....	326
5.1.3.2. Normas para la recogida de datos.....	327
5.1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	329
5.1.4.1. Primera hipótesis parcial.....	330
5.1.4.2. Segunda hipótesis parcial.....	332
5.1.4.3. Tercera hipótesis parcial.....	334
5.1.4.4. Cuarta hipótesis parcial.....	337
5.1.4.5. Quinta hipótesis parcial.....	339
5.1.4.6. Sexta hipótesis parcial.....	340
5.1.4.7. Séptima hipótesis parcial.....	341
5.1.5. CONCLUSIONES A LA 1ª INVESTIGACIÓN.....	344
5.2. SEGUNDA INVESTIGACIÓN. APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO.	
5.2.1. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS.....	346
5.2.1.1. Hipótesis.....	346
5.2.1.2. Objetivos.....	347
5.2.1.3. El campo de acción. El acceso al campo. La muestra.....	348
5.2.1.4. El área de actuación.....	349
5.2.2. METODOLOGÍA SEGUIDA. ESTUDIO DE CASOS.....	349
5.2.2.1. Técnicas de observación individual utilizadas.....	350
Notas de campo. Registro de rasgos. Registros anecdóticos.	
Entrevista. Grabación en vídeo. Observador no participante.	
5.2.2.2. Técnicas sociométricas de observación colectiva utilizadas.....	355
sociomatrix, sociogramas y los valores e índices sociométricos.	
5.2.2.3. El sociograma utilizado.....	362
5.2.3. PROCEDIMIENTOS. RECOGIDA INICIAL DE DATOS.....	366
5.2.3.1. Rendimiento académico inicial en ambos grupos.....	367
5.2.3.2. Registro inicial de rasgos observables de ambos grupos.....	368
5.2.3.3. Análisis sociométrico inicial en el Grupo Piloto. 5ºA.....	370
5.2.3.3.1. Conclusiones iniciales para 5ºA.....	373
5.2.3.4. Análisis sociométrico inicial en el Grupo Control, 5ºB.....	376
5.2.3.4.1. Conclusiones iniciales para 5ºB.....	379
5.2.4. PROCEDIMIENTOS A LO LARGO DEL CURSO.	
APLICACIÓN DEL P. EJE EN EL GRUPO PILOTO, 5ºA.....	380
5.2.4.1. Sesiones de Dramatización para el área de C.M.....	380
5.2.4.2. Sesiones de Dramatización para el desarrollo del tema Transversal Educación para la Paz y la Convivencia.	
El spot publicitario para la educación en valores.....	382

5.2.5. RECOGIDA FINAL DE DATOS.....	385
5.2.5.1. Rendimiento académico final en ambos grupos.....	385
5.2.5.2. Registro final de rasgos observables.....	386
5.2.5.3. Análisis sociométrico final en el Grupo Piloto, 5ºA.....	387
5.2.5.3.1. Conclusiones finales para 5ºA.....	390
5.2.5.4. Análisis sociométrico final en el Grupo Control 5ºB.....	391
5.2.5.4.1. Conclusiones finales para 5ºB.....	393
5.3. VALIDACIÓN Y EFICACIA DEL PROYECTO EJE.	395
5.3.1. SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	395
5.3.1.1. Incidencia sobre la asimilación perdurable de conceptos.....	397
5.3.2. SU INCIDENCIA EN LA ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD.	380
5.3.3. SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE ASERTIVIDAD.....	400
5.3.4. PROPUESTAS DE MEJORA.....	403
5.4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 5.....	405
5.5. CONCLUSIONES FINALES.	407
 BIBLIOGRAFÍA.....	 415
 ANEXO I	 515
SESIONES DE DRAMATIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO CORRESPONDIENTES AL PRIMER CURSO DEL TERCER CICLO DE E. PRIMARIA.	
1. Ecosistemas en acción.....	516
2. Animales Vertebrados.....	519
3. Animales Invertebrados.....	522
4. Plantas con flores.....	525
5. Función de relación en el hombre.....	528
6. La tierra en el universo.....	531
7. El agua y el aire.....	534
8. La materia.....	537
9. La energía en nuestras vidas.....	540
10. Los avances técnicos cambian nuestra vida.....	545
11. La vida en el pasado	547
12. Andalucía en la Edad Media.....	549
13. La organización política y social de Andalucía.....	552
14. Las actividades económicas y políticas de Andalucía.....	555
15. El paisaje de Andalucía.....	558

ANEXO II.....	560
SESIONES DE DRAMATIZACIÓN PARA LA APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE EN UN TEMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA. EL SPOT PUBLICITARIO NO COMERCIAL PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.	
INTRODUCCIÓN.....	560
UNIDAD DIDÁCTICA: EL SPOT.....	562
1. Primera sesión. Introducción al spot publicitario.....	565
2. Segunda sesión. Herramientas y procesos de realización.....	568
3. Tercera sesión. Creación del spot. El guión literario.....	571
4. Cuarta sesión. El guión técnico.....	574
5. Quinta sesión. Práctica de realización audiovisual.....	576
 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	 579
 ANEXO III	
ANEXO FOTOGRÁFICO.....	581
PRODUCTOS CREATIVOS DEL ALUMNADO.....	591

LA DRAMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO EJE DEL APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.

INTRODUCCIÓN

¿Qué pasa en la enseñanza Primaria? ¿Por qué hay tanto fracaso escolar? ¿Qué pasa en las clases? ¿Por qué hay tanta falta de interés en los alumnos por las tareas escolares?...Si la sociedad actual está demandando una educación que capacite al individuo para afrontar los vertiginosos cambios a que se verá sometido en el futuro, dados los incesantes avances de la ciencia y la tecnología, hoy mas que nunca se debería educar para la novedad, para ser capaces de adaptarse y dominar las tecnologías que dan acceso a la información y al conocimiento de determinados contenidos útiles en un momento preciso... En definitiva, de desarrollar en el individuo potencias mentales inherentes a la persona, como la creatividad, que con frecuencia quedan anquilosadas por la enseñanza tradicional. Entonces, ¿por qué en la escuela primaria se sigue dando tanta importancia a los contenidos memorizados, olvidando aspectos tan importantes para la educación del ser humano como la creatividad?

El problema de la educación hunde sus raíces en lo más profundo de una realidad social en la que parece primordial compaginar economía y formación y conseguir ser formativos con el menor gasto posible. Ser a la vez productivos y formativos. Para lo primero se han experimentado y puesto a punto técnicas grupales de creatividad que constatan su utilidad en la empresa, pero con frecuencia se olvida el aspecto formativo que habría que desarrollar desde la edad escolar. La educación actual debería, perseguir el doble objetivo de ser productivos y ser formativos e incluir el aprendizaje de lo interhumano en una realidad social dada, abarcando a la vez la socialización y la actitud de vida creativa, procurando, como sugiere Rogers¹, ayudar a los individuos a conseguir libertad y seguridad psicológicas para la creatividad.

Ayudar a dejar en libertad todo el potencial creador que se posee es reconocer en toda la plenitud el potencial humano. Y para que esto sea posible, no podemos olvidar la educación de las habilidades sociales. Las dificultades que encontramos para el método y la investigación no deben ser motivo para descuidarnos y dejar olvidado el problema siempre latente de que algo es mejorable o cambiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Rogers, C. (1978): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.

Los métodos de enseñanza que se ponen en práctica de manera generalizada, siguen estando orientados básicamente hacia la adquisición por parte de los alumnos de ingentes cantidades de información contenida en los libros de texto con el fin de recordarla a la hora de hacer los temidos controles. Todo el entorno educativo fuerza al maestro a seguir estas pautas y le presenta problemas para poner en práctica una enseñanza dirigida a la comprensión y al desarrollo de la creatividad del alumno, por supuestas exigencias del currículo (realmente es una exigencia comercial de los libros de texto) y de tácitas normas de disciplina, basadas en cuestiones de poder, según las cuales es buen profesor el que mantiene a sus alumnos sentados y haciendo tareas en silencio.

Ante esta situación nos surgen aun más interrogantes: ¿Por qué no desarrollamos la creatividad a través de los propios contenidos del currículo? ¿Es cierto que el alumno creativo suele ser indisciplinado e inadaptado y se suele encontrar marginado? ¿Quién lo margina, el profesor, los alumnos, él mismo...? ¿Es la creatividad una causa o un efecto de la marginación social de un individuo? ¿Qué relación existe entre la creatividad y la adquisición de habilidades sociales? ¿Son las habilidades sociales objeto de aprendizaje? ¿Se favorece la integración social de un alumno creativo mediante la creatividad colectiva y el trabajo en grupo? ¿Es conveniente canalizar la creatividad individual hacia la creatividad colectiva para favorecer la adquisición de habilidades sociales que capaciten a los alumnos de una disciplina interna? ¿Puede el juego dramático ser útil en este sentido? ¿Cómo podemos utilizar el juego dramático para favorecer la comprensión y creatividad en los alumno/as de E. Primaria en todas las áreas del currículo?

Ciertamente, sobran los motivos para justificar la presencia del juego en la vida de un niño, (¿quizás también en la de un adulto?) entonces, ¿por qué no incluirlo en el quehacer educativo? Cuando la actividad escolar se presenta como un juego, la cosa cambia...Y mucho más si proponemos hacer dramatizaciones. El juego dramático es siempre la actividad favorita de los alumnos, incluso para los más desintegrados, o especialmente para ellos. Entonces, parece un error no aprovechar estas ventajas pedagógicas de la dramatización en la escuela.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que en el ámbito escolar es donde el niño pasa una gran parte de la jornada y donde, por lo general y cada día más, tiene la oportunidad de estar en contacto con otras personas que no sean sus progenitores, sobre todo en las ciudades donde no se pensó mucho en los niños a la hora de construirlas y la mala distribución de parques y jardines, unido a los peligros que acarrea dejar a los niños salir solos, han limitado mucho sus posibilidades de jugar.

Desde la Administración, la investigación pedagógica y la sociedad en general, se plantea el tema de que la escuela tiene que asumir la labor de proporcionar al niño la posibilidad de jugar y ser feliz, así como también tendrá que asumir la función de sustituir al clan familiar formado por padres, hermanos, abuelos, tíos, primos,... donde el niño obtenía una compensación afectiva adecuada y que actualmente ha quedado reducido a un traumatizante pequeño núcleo familiar. Sin embargo, y a pesar de que los nuevos planes de educación, como la LOGSE, promueven un tipo de educación basada en valores humanos y sociales, en la práctica, los educadores se siguen viendo presionados por una serie de circunstancias que les llevan a utilizar metodologías tradicionales. Después de muchos años en el mundo de la educación, nos seguimos preguntando ¿por qué no hay progreso en el campo de la educación? En cualquier otro campo el progreso es evidente. Por ejemplo, un médico del siglo XIX estaría sorprendido y no sabría cómo actuar en un quirófano actual dada su sofisticación tecnológica. Pero un maestro del pasado, incluso de varios siglos atrás, no observaría grandes cambios en un aula actual, pues la situación sería muy similar a la de su época: el maestro explicando de viva voz, los alumnos sentados en su mesa o pupitre, la pizarra, la tiza, el borrador, el libro de texto y el cuaderno de ejercicios.

Tal vez la clave está en la falta de recursos, ya que ningún gobierno invierte mucho en educación; tal vez sea cuestión de una deficiente formación de los educadores; tal vez la presión política y social empeñada en perpetuar una ideología sobre la que basar su existencia, impiden que las cosas sean de otra manera...En cualquier caso, no podemos quedarnos esperando a que los gobiernos decidan conceder a la educación la importancia que tiene y comprendan que es la mejor inversión a largo plazo. Entre tanto, apostamos por el aprendizaje creativo, proponiendo una metodología de carácter lúdico y dramático que pueda ser útil para que maestros y alumnos tengan la posibilidad de desarrollar su actividad de manera eficaz para los tiempos actuales y gratificante a nivel personal. Una metodología capaz de aprovechar las ventajas pedagógicas de la Dramatización, entendida ésta no sólo como un apartado incluido en el Área de Expresión Artística, sino como un sistema de comunicación en el que se integran todas las formas de expresión, verbal y no verbal (música, gesto, movimiento, emoción, trazo, color...) y desde el que sea posible globalizar todas las áreas, artísticas y no artísticas.

Queremos investigar si esta forma de Dramatización, puede desarrollar estrategias de enseñanza a partir de situaciones problematizadas y con fuerte carga lúdica, de manera tal, que generen un trabajo afectivo en grupos operativos, que facilite situaciones de práctica

de la creatividad individual y colectiva motivando el aprendizaje de contenidos diversos y la captación intuitiva de habilidades sociales (principalmente asertividad, autoestima, tolerancia, cooperación y responsabilidad) tan necesarias para todos los alumnos, ya que la falta de estas habilidades parece ser la verdadera causa de muchos problemas de fracaso escolar.

Pensamos que de manera natural el niño/a se aprovecha de la expresión dramática verbal y no verbal, pues ésta siempre está presente, de manera consciente o inconsciente, en el aprendizaje de todo ser humano. Autores como Desmond Morris², Allan Peace³ y Mark L. Knapp⁴ coinciden en afirmar que aprendemos el código de signos que nos transmiten los gestos y los movimientos corporales, antes que el código de comportamiento transmitido por las palabras y llegamos a comprender que la verdad está más en el gesto y la expresión corporal que en las propias palabras. Albert Mehravian⁵ investigó estadísticamente el tema, comprobando que en la comunicación interpersonal el 7% de la información corresponde a la palabra, el 38% al tono de la voz y el 55% al gesto y movimientos corporales. El sistema de comunicación no verbal interviene también de manera eficaz para la transmisión de valores, incluso cuando no lo pretendemos. El niño o la niña en la escuela tradicional, donde supuestamente no se utiliza la dramatización, aprende a ser sumiso o ser libre, a mentir o decir la verdad, aparentar o ser sincero, reprimir sus deseos o expresarlos... dependiendo, en gran parte de la actitud, gestos y movimientos de sus profesores y de los demás niños.

Pero a medida que vamos creciendo, vamos reprimiendo nuestros medios de expresión verbal y sobre todo gestual, en base a normas de “buena educación”, imponiendo la autocensura, reduciendo la expresión lo más posible a un sistema verbal y gestual estricto, de normas rigurosas.

Por todo esto, pensamos que el educador debería aprender primero él mismo técnicas de la expresión dramática, para utilizar correctamente los gestos y expresiones que acompañan a sus palabras y al dominio de su voz. La expresión dramática debería estar muy presente en todos los programas de formación de profesionales de la enseñanza como técnica básica y muy útil cualquiera que sea después la metodología empleada para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, se puede constatar el hecho de que a partir del primer ciclo de E. Primaria se suele abandonar la práctica de actividades de dramatización, por lo

² Morris, D. (1968): *El mono desnudo*, Plaza y Janés, Barcelona.

³ Peace, A. (2000): *El Lenguaje del Cuerpo*, Planeta, Buenos Aires.

⁴ Knapp, Mark L. (1984): *La comunicación no verbal*, Paidós, Barcelona.

⁵ En Peace, A. (2000): op. cit., pp 11 - 12

que hemos considerado conveniente que esta investigación se haga en el tercer ciclo de E. Primaria con niños/as de 10 y 11 años; un momento importante para la consolidación del autoconcepto como miembros de un grupo.

En definitiva, lo que nos mueve a realizar esta investigación es encontrar la fórmula, el nexo de unión entre las necesidades afectivas, cognitivas y sociales que tienen los escolares y el desarrollo de su creatividad.

La finalidad de esta tesis se orienta a la mejora de la calidad de la enseñanza A través de la práctica educativa, tomando como referente el Tercer Ciclo de Educación Primaria:

- Investigando la relación entre creatividad y habilidades sociales en dicho ciclo, para una mejor adaptación de los alumnos creativos que redunde en beneficio de la colectividad. Para esta investigación diseñamos el test de actitud hacia la creatividad, ACTICREA, y el test de actitud asertiva, ACTIASERT.
- Utilizando la Dramatización en el proceso de aprendizaje creativo, para lo que diseñamos el PROYECTO EJE que se concreta, en desarrollar, experimentar, mejorar y validar mediante técnicas de investigación cualitativa y ecológica, materiales curriculares denominados Sesiones de Dramatización, destinados a fomentar el aprendizaje activo y la creatividad de profesores y alumnos, globalizando contenidos de las distintas áreas a través de los contenidos del área de Conocimiento del Medio.

Distribuimos su contenido de la siguiente manera:

- CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN. Fundamentación teórica y científica. Recopilación de información sobre los conceptos de creatividad y su tratamiento en la historia de la Pedagogía. Aproximación al aprendizaje creativo.

- CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD COLECTIVA. CARÁCTER GRUPAL Y LÚDICO DE LA CREATIVIDAD. Fundamentación teórica y científica. Recopilación de Información sobre conceptos de dinámica de grupos, habilidades sociales y su relación con la creatividad como actividad grupal y lúdica.

- CAPÍTULO 3. DRAMATIZACIÓN Y APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO. Fundamentación teórica y científica sobre la Dramatización en la Historia de la sociedad occidental y su relación con la Pedagogía.

- CAPÍTULO 4. CREATIVIDAD, ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

Previamente a la investigación de la hipótesis planteada, diseño de los instrumentos de medida necesarios: de la actitud creativa, ACTICREA, y de la actitud asertiva, ACTIASERT. Propuesta didáctica para el aprendizaje creativo, Proyecto EJE.

- CAPITULO 5. CAPÍTULO 5º. APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO- CREATIVO. SU INCIDENCIA SOBRE LA ASERTIVIDAD Y LA ADAPTACIÓN ESCOLAR. Investigación sobre la hipótesis planteada, dividida en dos partes; cuantitativa, la primera, para estudiar la relación entre creatividad, asertividad y adaptación escolar; cualitativa, la segunda, para observar la incidencia de la Dramatización según el Proyecto Eje sobre estas variables.

CAPÍTULO 1

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN

1.1. CONCEPTOS DE CREATIVIDAD

A mediados del siglo XX surge un gran interés por el concepto de creatividad, ante la gran demanda de nuevas soluciones a los problemas de un mundo en constante cambio. Actualmente se mantiene una creciente preocupación por la creatividad, aun cuando son pocas las investigaciones que se realizan a nivel práctico para comprenderla y desarrollarla. ¿Cómo definir, entonces, la creatividad? Aun hoy en día, resulta complicado distinguirla de conceptos como genialidad, superdotación o arte, situarla en un marco neurofisiológico, discernir si ubicarla en la personalidad o en la inteligencia... Esto hace imposible una definición precisa y unánime. Como dice Boden⁶, hasta ahora, tenemos definiciones operativas de la creatividad, pero no una definición conceptual. Es decir, estamos en una situación similar a la del descubrimiento de la electricidad: nadie sabía qué era aquello, pero se tenía una clara experiencia de su descarga. El mismo planteamiento habrá que adoptar para la creatividad, pues la enorme complejidad del concepto imposibilita su definición.

Según Runco y Sakamoto⁷, *"La creatividad se encuentra entre las más complejas conductas humanas. Parece estar influida por una amplia serie de experiencias evolutivas, sociales y educativas, y se manifiesta de maneras diferentes en una diversidad de campos"*. Seguramente esto es así porque la creatividad no es un rasgo simple de la persona, sino que tiene que ver con muchos otros rasgos de su mente y su personalidad, los procesos cognitivos que realiza, su mundo afectivo y motivacional. Por lo tanto hemos de considerarla en principio como un factor de orden superior. Pero además, no podemos comprender a una persona si nos limitamos al estudio aislado de su interior. Los individuos humanos no existen como islas y no se puede comprender la conducta del individuo sin el análisis de la interacción con su entorno (ambiente general, grupo social e influencias sociales y culturales que recibe y con las que interacciona).

El resultado es que lo que llamamos creatividad, es un fenómeno de tal manera complejo que algunos investigadores optan por describirla como un síndrome, es decir, un

⁶ Boden, M. (1994): *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Gedisa, Barcelona, p. 75. El problema para la definición de la creatividad, parece similar al que existe en la Psicología sobre la definición de la inteligencia. Durante muchos años los psicólogos se han estrellado tratando de dar una definición que conceptualizara el fenómeno de la inteligencia: en 1921 y en 1986, sendos simposios mundiales sobre el tema sirvieron para comprobar la imposibilidad de la definición. Hoy día se abre camino la postura de, reconocer a la inteligencia como un concepto primitivo, no definido ni definible, pero que encuentra significación en las teorías.

⁷ Runco y Sakamoto, (1999): *Experimental Studies of creativity*. En Sternberg, R. (1999): *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 62.

conjunto de síntomas, y le atribuyen tal complejidad que para poder comprenderla consideran la necesidad de una nueva disciplina: la Creatología⁸

1.1.1. TEORÍAS DE LA CREATIVIDAD.

El marco teórico en el que los diferentes investigadores han considerado a la creatividad, genera distintas concepciones de la misma y por lo tanto existe gran cantidad de definiciones de la creatividad, algunas muy diferentes de otras.

Etimológicamente el origen de este término se encuentra en el vocablo latino “creare”, es decir, crear, hacer algo nuevo, cosas nuevas a partir de otras ya existentes a las que damos otra utilización (reciclar, transformar energía)

En el diccionario, aparece por primera vez en 1961 como habilidad de crear en el Webster's Hind Dictionary. En el Diccionario de la Lengua Española, en 1984 como facultad de crear.

Sintetizar la historia de la preocupación y la investigación de la creatividad es bastante complejo. Partiendo de la clasificación de Taylor⁹ podríamos decir que la creatividad ha sido tratada desde todos los ángulos y puntos de vista posibles e imaginables:

- Inicialmente puede hablarse de una línea *mágica* o *poética* desde la postura de asombro hacia los "inspirados" o embargados por la "locura divina", que de alguna manera intenta mantener vivo el impulso primitivo de la magia, y que ha persistido hasta hace poco (Rothbart, 1972).
- En los planteamientos más generalizados de la Psicología, se ha tratado la creatividad desde un aspecto básicamente *biológico* (Galton, 1869; Berlyne, 1971)
- Básicamente *ambiental* (Osborn, 1953; Parnes, 1962)
- Como un *resultado mixto* de fuerzas hereditarias y ambientales (Wertheimer; 1945),
- Como un *producto de la personalidad* estudiado tanto desde la teoría de los rasgos como desde el psicoanálisis o las teorías humanistas,
- Como un *producto básicamente cognitivo* (Guilford, 1968; Sternberg, 1988).

⁸ En Corbalán, J. y otros (2003): *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*, TEA ediciones, Madrid, p.13.

⁹ Taylor, I. A. (1975): *A retrospective view of creative investigation*, en *Perspectives in creativity*, Aldine, Chicago. En esta obra, Taylor realizó una reconocida síntesis que da una idea bastante detallada de líneas de investigación y autores, así como referencias puntuales más significativas, según la cual ya en 1957 encontró más de cien definiciones diferentes de creatividad.

Toda esta complejidad hace que la definición conceptual de la creatividad resulte una tarea imposible. Pero esto no impide que haya innumerables intentos de definición, incluso algunos con intención conceptual, otros operativa y otros con una ambiciosa mezcla de las dos intenciones y el problema puede surgir, según Taylor, porque muchos han caído en la fácil tentación, cuando no se tienen comprobaciones empíricas suficientes, de adelantar en las definiciones las teorías aún no comprobadas¹⁰.

En la bibliografía consultada hemos encontrado infinitas definiciones de creatividad, mostrando diversidad según la teoría de la cual se parte, generalmente destacando por dar más importancia al proceso de creación o al producto creado. Pero aunque parten de diferentes teorías y paradigmas, y necesariamente se diferencian entre sí, en general estas definiciones no se enfrentan contradictoriamente si no que existe una confluencia importante entre las diferentes teorías actuales de la creatividad que, aun desde paradigmas y métodos diversos, están haciendo propuestas perfectamente compatibles e integradoras.

Por esto, en un intento de ordenar y clasificar todas estas investigaciones, nos ha parecido interesante aglutinarlas por afinidad, ya que podemos considerar que generalmente se orientan en las siguientes líneas de estudio:

El sujeto, la persona creadora.

El proceso.

El producto.

El contexto.

Teniendo en cuenta estas líneas de estudio, analizaremos aquí, de manera breve, las definiciones más significativas de la creatividad en relación a esos cuatro apartados, lo cual no quiere decir que cada definición se ajuste únicamente a ese apartado, sino que contiene matices mas destacados por los que la hemos incluido en ese grupo.

¹⁰ "Las definiciones de creatividad son frecuentemente engañosas: dicen demasiado o excesivamente poco. Pueden, con todo, proporcionar un punto de arranque para una investigación más extensa y sistemática". En Taylor, I. A (1975): op. cit., p.2.

1.1.2. EL SUJETO, LA PERSONA CREADORA.

En este apartado estarían, principalmente, las investigaciones de aquellos autores que han considerado la creatividad como una característica de la persona, destacando los aspectos de su temperamento, sus rasgos, sus valores, aptitudes y actitudes.

Guilford¹¹, uno de los pioneros del estudio de la creatividad, la define como el pensamiento divergente que se caracteriza por la presentación de una amplia variedad de respuestas ante un mismo estímulo: “ La creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que resulta novedoso... en sentido limitado, se refiere a las aptitudes características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente...la personalidad creativa se define, pues, según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad aparece en una conducta creativa que incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición, la planificación Los individuos que dan pruebas manifiestas de esos tipos de comportamiento son considerados como creativos”.

También es conceptualizada como rasgo de la personalidad por Torrance¹² quien sugiere como claves de la personalidad creadora *flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, conciencia de si mismos, originalidad y capacidad de percepción*. Para Torrance la creatividad es un proceso que vuelve al individuo sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas, y lo induce a buscar soluciones, hacer especulaciones, formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis y modificarlas si es preciso.

La mayoría de estas investigaciones llevan a cuestionar el hecho de si la creatividad es un rasgo característico de una cierta personalidad. ¿Qué es una persona creativa? Fernández Huerta¹³ considera que las personas creativas emplean una estrategia divergente. Y según Sternberg y Lubart¹⁴ " Los psicólogos generalmente están de acuerdo en que para ser creativo se necesita generar ideas que sean relativamente nuevas, apropiadas y de alta calidad".

¹¹ Guilford, J. P. y otros. (1978): *La creatividad: presente, pasado y futuro en Creatividad y Educación*, Paidós, Buenos Aires, p. 25.

¹² Torrance, E. P. (1978): *Creatividad en el Proceso Educativo*, Ed. Trillas, México.

¹³ "...la persona no creadora intenta resolver las dificultades mediante el empleo de recursos aprendidos y mostrados como eficaces en alguna área". En Fernández Huerta, J. (1968): *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar*, Tiempo y Educación, Madrid, p.105.

¹⁴ En Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997): *La creatividad en una cultura conformista, Un desafío a las masas*, Paidós, Barcelona, p. 18.

Para Alonso Monreal¹⁵ la persona creativa es la que tiene "la capacidad de utilizar la información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas".

Por su parte Gardner¹⁶ define al individuo creativo y cuestiona la noción de una cualidad creativa de aplicación universal en su "teoría de las inteligencias múltiples".

También Rogers¹⁷ y Maslow¹⁸ consideran que la creatividad se encuentra integralmente en todo el ser humano y no sólo en un aspecto parcial de la personalidad: "Somos un montón de fabricantes de aparejos y calesas cuya destreza es actualmente inútil".

1.1.2.1. Factores de la creatividad

Siguiendo a Guilford¹⁹ y Torrance²⁰, las personas creativas se caracterizan porque en ellas se conjugan diversos factores que citamos a continuación, siendo los tres primeros los que fundamentan la creatividad.

- A) Fluidez de pensamiento.
- B) Flexibilidad.
- C) Originalidad de ideas.
- D) Sensibilidad para los problemas.
- E) Capacidad de redefinición.
- F) Elaboración
- G) Comunicación

Todas estas cualidades, no se manifiestan de forma aislada, sino que suelen estar interrelacionadas y son importantes para desarrollar un pensamiento creativo.

A) FLUIDEZ.

Es la aptitud de producir una gran cantidad de ideas y respuestas diferentes en un tiempo determinado. Según Guilford, la fluidez consiste en "la capacidad de recuperar

¹⁵ Alonso Monreal, C. y Corbalán Berna, E.J. (1997): *Psicología Diferencial. Guía de Estudios*, Diego Marin, Murcia, p.84.

¹⁶ Gardner, H. (1993): *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona.

¹⁷ Rogers (1961): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.

¹⁸ Maslow, A. H. (1987): *La personalidad creadora* (3^a ed.), Kairós, Barcelona, p. 127.

¹⁹ Guilford (1978): op. cit.

²⁰ Torrance, E. P. (1978): op. cit.

información del caudal de la propia memoria y se encuentra dentro del concepto histórico de recuerdo de la información aprendida”.

Las personas creadoras se diferencian de las que no lo son porque sus pensamientos no son rígidos y fluyen libremente.

Es el caso de personas como Leonardo da Vinci, Beethoven, Lope de Vega, Mozart, Einstein o Picasso, especialmente dotadas de este factor, lo que les permitió producir un número de obras superior a lo normal dentro de su especialidad.

B) FLEXIBILIDAD.

Es la posibilidad de cambiar, de transformar o renovar. Este concepto se opone a la imposibilidad de reformar o modificar ideas previas y por lo tanto implica la necesidad de olvidar principios arraigados y observarlos desde otras perspectivas.

Guilford distingue dos tipos de flexibilidad:

- La flexibilidad adaptativa, relacionada con el conjunto de impresiones que nos lleva a encontrar la solución a un problema.
- Y la flexibilidad espontánea relacionada con la inspiración y ocurrencia instantánea, que suele ser la mas frecuente.

Dentro de este factor incluiríamos también la **apertura mental** citada por Marín Ibáñez²¹ y A. Gervilla²² que hace referencia a aquellas personas creativas que están siempre predispuestas a nuevas alternativas, a profundizar, a preguntarse sin descanso el “porqué” o el “para qué”. Según este factor, no pueden ser creadores los que no enjuician la realidad desde numerosas posibilidades, siendo capaces de ir más allá.

C) ORIGINALIDAD

Torrance considera este factor como uno de los más importantes a la hora de identificar la creatividad, y por ello lo define como “la habilidad para producir respuestas poco comunes: para evocar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas”.

Este factor está muy relacionado con el contexto donde se produce esa idea original, pues hay que tener en cuenta que la sociedad no siempre acepta el talento creador. En

²¹ Marín Ibáñez, R. (1991): *Manual de la creatividad: Aplicaciones educativas*, Vicens Vives, Barcelona.

²² Gervilla, A. (1992): *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la Reforma*, Dykinson, Madrid, p.220. “Desarrollo de la personalidad de cada sujeto para tomar decisiones propias a fin de explorar y cambiar cuanto le rodea”.

efecto, un mismo pensamiento puede ser valorado como original en una situación determinada y no en otra. Por lo tanto, podríamos deducir que es la característica que define al proceso, al producto o a la idea como algo inhabitual y poco común. En este sentido, la conformidad entra en oposición directa con la originalidad y ser original significa mantenerse separado de las corrientes de moda, pero también tener un cierto instinto para lo nuevo y seguir reflexionando cuando los demás dejan de hacerlo.

Como ejemplos podemos citar a Gutenberg, a quien se considera como inventor de la imprenta cuando realmente lo que hizo fue adaptar y difundir y popularizar este invento que ya usaban los chinos desde principios de nuestra Era. Por su parte Karl Marx, también rompió los esquemas materialistas de moda mediante un nuevo concepto de dinámica histórica como la lucha de clases sociales. Y posteriormente lo hizo Gandi con la resistencia pasiva y no violenta. Otros sujetos creadores dignos de mención serían Marie Curie, a quien se le debe el descubrimiento del radio en 1898; A. Shonberg, inventor de la música dodecafónica o Bill Gates, quien ha generalizado el sistema Windows en las nuevas tecnologías.

Ciertamente, hay personas a las que se les reconoció, en su momento, su labor creativa, pero en otros casos aparecen otros personajes como Bach y Van Gogh que, aun siendo grandes creadores, no fueron valorados por sus contemporáneos, o bien la sociedad de aquella época no los reconoció como tales. Por ejemplo las composiciones de Bach estuvieron sepultadas en el coro de una iglesia hasta que Mendelssohn las descubrió y las mostró al mundo siendo valoradas y aceptadas por las generaciones posteriores con gran admiración.

Es el contexto sociocultural el que valora y acepta como novedosa una idea propuesta por el sujeto, de lo contrario queda en el anonimato sin ser reconocida ni valorada por la sociedad. En cualquier ámbito ya sea científico, público, privado son muchos los que tienen excelentes ideas pero no las pueden llegar a poner en práctica ya que el pensamiento de moda, estándar y burocrático, se impone con mayor eficacia que las ideas que rompen con lo establecido como socialmente aceptable anteponiendo la realidad estéril a las ideas originales, como si se tratara de una cuestión de seguridad y temor a la novedad.

Volveremos sobre esta cuestión a propósito de la creatividad como bien social.

D) SENSIBILIDAD A LOS PROBLEMAS

Tanto Guilford como Torrance consideran que las personas creativas muestran una peculiar facilidad para fijarse en cosas inusuales y para advertir dónde están los problemas. Es decir, son receptivas a la hora de percibir los problemas; pueden intuir posibles complicaciones así como formular y dar argumentaciones precisas, formular preguntas y encontrar posibles soluciones.

Las personas con gran sensibilidad pueden hacer un problema de las cosas aparentemente insignificantes y encontrar nexos causales allí donde no parecía haberlos.

E) CAPACIDAD DE REDEFINICIÓN

Guilford califica este factor como un tipo de flexibilidad del pensamiento opuesto a la rigidez del juicio y establece una diferencia entre “sensitividad cognitiva” y “sensitividad evaluativa”. Es el momento inicial o de la apertura hacia la creatividad sin juicios previos que interfieran dicho proceso y se encuentra en todo proceso creativo. Por el contrario la sensitividad devaluativa se encuentra en la última fase, en el producto, en el momento de valorar los nuevos descubrimientos adecuados al entorno.

Así pues, entendemos la redefinición como la capacidad de percibir un mismo problema desde distintos puntos de vista pasando por alto las vinculaciones funcionales, para dar a los objetos usos, funciones y aplicaciones diferentes.

Como ejemplo podríamos citar al escultor que convierte materiales como el hierro en objetos de arte. En la vida cotidiana, se puede observar en los indigentes, que transforman las cajas en mantas para calentarse. En el juego simbólico de los niños, se aprecia cómo esas mismas cajas pasan a ser distintos objetos, como televisores o casitas.

F) ELABORACIÓN

Para Torrance, es la capacidad de completar la representación sustancial con detalles significativos, típicos y reveladores. Es un factor que aparece en todas las dimensiones de la creatividad, cualquiera que sea el campo de referencia y reconocible por el nivel y la riqueza de detalles, complejidad y desarrollo de las ideas que matizan la creación original.

Guilford la define como una producción semántica, como una producción pormenorizada para la confección de una idea con precisión meticulosa. Elaborar sería entonces un concepto próximo a perfeccionar y determina la calidad de la obra creada.

Para su valoración este factor se opone al de productividad cuando se tienen en cuenta las respuestas en un tiempo determinado.

Como ejemplo, podemos citar el arte barroco, la escritura china y los jeroglíficos egipcios. Gaudí es un representante más actual del concepto de elaboración, ya que en su obra aparecen multitud de motivos decorativos, así como la mezcla de diferentes estilos y materiales.

G) COMUNICACIÓN

La comunicación es la capacidad para expresar ideas o pensamientos a los demás. Es anticiparse a lo que otros piensan, sienten y, no han sabido o no han podido expresarlo adecuadamente. Así, la comunicación nos conduce a la búsqueda de soluciones compartidas, que por lo tanto se oponen al enfrentamiento y a la confusión y se abre al diálogo y a la búsqueda de propuestas de mejora.

1.1.2.2. La personalidad creadora. Rasgos de la persona creativa.

Las características personales de los individuos creativos han sido estudiadas desde la psicología de los rasgos por diferentes autores, con resultados bastante uniformes que muestran la existencia en las personas creativas de aspectos semejantes y características que las identifican. Pero lo más destacable de estos estudios es haber resuelto una cuestión fundamental que, de alguna manera, se enfrentaba a la corriente más vieja del pensamiento mágico que estimaba que la creatividad era cosa de pocos y privilegiados.

Puede decirse que ha sido relativamente lento llegar a la convicción definitiva de que la creatividad es una característica universal de todos los individuos. Una abundante investigación²³ ha encontrado correlaciones entre personalidad y creatividad que llevan a la conclusión de que **la creatividad es un rasgo universal, una aptitud con la que el individuo nace, pero que puede inhibirse por aculturación.** Por lo tanto, no existiría diferencia entre creativos y no creativos, sino que son los conflictos íntimos los que inhiben la creatividad y **lo que realmente hace que se produzca el acto creativo es la motivación.** Esto parece hablar a favor de una posible predictibilidad como ayuda y como parte del complejo multidimensional de componentes de conducta que producen los actos creativos, en los que cabe destacar que el sistema afectivo-motivacional acompaña a dicho acto creativo, pero no lo produce. Se hace, pues, necesaria una amplia investigación, y no sólo de la predicción de la capacidad básica de la creatividad, sino sobre todo de la

²³ Steinberg (1964), Martin (1950, 1952) y Maddi (1965), citados en Corbalán, F.J. (2003): *Claves para el desarrollo de la Creatividad personal. Programa Crea*, TEA, Universidad de Murcia.

predicción de las distintas formas y estilos de creatividad, que es donde más influencia predictiva parecen tener las características de personalidad.

Por otra parte, lo que nadie dice es que este rasgo sea del mismo nivel en todos los individuos sino que presenta formas y potencias distintas en cada uno.

A. Monreal²⁴ ha hecho una síntesis de las características de personalidad, que han ido descubriendo las investigaciones pertenecientes a la Psicología de los rasgos, que ahora resumimos:

- *Complejidad*. Los individuos creativos sienten preferencia por la complejidad, son psicodinámicamente complejos, pero a la vez con mayor potencial para una síntesis compleja del yo. Poseen un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad y prefieren el desorden, al menos en las formas visuales, aunque con deseo de resolver la ambigüedad y el desorden.

- *Impulsividad*. Son impulsivos y aparecen en ocasiones como poco disciplinados y menos controlados ya que rechazan la supresión como mecanismo para el control del impulso por lo que se prohíben menos pensamientos, no aceptan los tabúes y tienen un cierto tipo de indisciplina que corresponde psicoanalíticamente al primer estadio anal. Tienen gran sentido del humor. Necesidad de aventura que puede ser la razón de su tendencia al riesgo. Pero esto no impide que sean personas genuinamente serias y responsables. La creatividad está asociada con el positivismo y el entusiasmo más que con actitudes críticas negativas.

- *Identidad sexual*. Los creativos tienden a tener una puntuación alta en femineidad, lo que puede explicarse por el amplio abanico de intereses que poseen, muchos de los cuales son propios del sexo femenino. La tendencia a modelos femeninos de interés y conducta podría relacionarse con la bisexualidad de los creativos de que hablan los psicoanalistas que parece haberse originado en una identificación ambigua con los padres. Los jóvenes artistas tienen intereses femeninos y las jóvenes artistas tienen intereses masculinos. En los individuos originales se ha encontrado que tienen imperfectamente interiorizadas las reglas paternas, particularmente las acompañadas por una clase contrastante de reglas, es decir, la fuerza del “superyo” es baja. También nos han parecido dignas de mención conclusiones como que los científicos en general no sienten gran admiración por la madre, aunque no se

²⁴ Alonso Monreal, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*. Universidad Complutense, Madrid. Se basa para esta síntesis en las investigaciones realizadas por diversos autores como Guilford, 1975; Rees y Goldman, 1961; Barron, 1968; Thurstone, 1952; McKinnon y otros, 1961; Getzels y Jackson, 1958; Brim y Hoef, 1957; Getzels y Csikszentmihalyi, 1976; Anderson, 1966; Thurstone, 1952; Garwood, 1964; McOelland, 1962; Oaridge, 1972; Woody y Oaridge, 1977; McKinnon, 1962; Maslow, Rogers y May 1968 y 1969; Carwood, 1964; Taylor y Ellison, 1964)

rebelan contra ella, si no que se muestran más bien distantes que rebeldes. Y en los físicos investigadores aparece una mayor distancia entre padre-hijo.

- *Sociabilidad*. Los individuos creativos presentan bajo nivel de sociabilidad. Son menos amistosos, más hostiles y agresivos, lo que podría interpretarse como inseguridad, pero a la vez muestran seguridad y valentía ante el grupo social. Son, eso sí, introvertidos, menos extravertidos y sociales que el promedio de las personas. Tal vez por esto aparece una fuerte relación entre el pensamiento divergente y el psicoticismo.

- *Disposiciones para el cambio*. Tienen un alto nivel de intereses. Son menos sumisos a la realidad, es decir, no aceptan las cosas como son, intentan buscar otros caminos para mejorarlas. También sienten gran necesidad de variedad. Y son más flexibles y fluidos.

- *Autoconfianza*. Su autoevaluación y autoconfianza son altas. Tienen seguridad y valentía ante el grupo social, aunque los perciben inseguros y por eso agresivos. Son más líderes que seguidores. Sienten fuerte necesidad de ser reconocidos por los otros. Tienen un alto nivel de aspiración para sí mismos.

- *Autosuficiencia*. Dan un alto nivel de autosuficiencia, pero con fuerte necesidad de autonomía y autodirección y muy preocupados con la propia suficiencia como personas.

- *Independencia de juicio*. Valoran su propia independencia o autonomía. La inconformidad parece ser condición indispensable para que exista la creatividad. Las conclusiones sobre este aspecto son generalmente aceptadas. Las personas originales son más independientes en sus juicios y esto implica que posean:

- a) Una cierta evaluación positiva del entendimiento y la originalidad cognitiva, así como del espíritu de libertad de prejuicios.

- b) Un alto grado de implicación personal y reacción emocional

- c) Falta de facilidad social o ausencia de las virtudes sociales comúnmente evaluadas.

- *Salud mental*. El tema de la relación de la creatividad con la salud mental ha sido un tema muy estudiado, y lo sigue siendo en la actualidad, sobre todo en estudios de Psiquiatría. Curiosamente, podemos encontrar dos líneas de investigación contradictorias:

- 1.- La que relaciona la creatividad con el conflicto mental.

- 2.- Y la que relaciona la creatividad con la salud mental.

1.- Entre los investigadores que relacionan la creatividad con el conflicto psicológico o mental destaca Lombroso²⁵, quien al hacer un estudio de los genios históricos llega deducir

²⁵ Lombroso, C. (1891): *The man of genius*, Scott, London.

que la genialidad es una "psicosis degenerativa del grupo epileptoide". Actualmente nadie acepta esta teoría, pero existe una prolongación real de ella a partir del psicoanálisis. Efectivamente, Freud²⁶ establece que la obra artística equivale a la sublimación de la neurosis del artista originada en los conflictos edípicos que están así presentes en todas las obras del artista y llegó a afirmar que un artista psicoanalizado dejaría de ser artista.

Según Javier Corbalán²⁷, más recientemente, han investigado sobre el tema Sandblom, quien analiza cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música y Hasenfus y Magaro que han hecho estudios sobre creatividad y esquizofrenia entre las que encuentran cierta relación, concretamente, una igualdad de constructos empíricos, fluencia ideacional, súper inclusión y complejidad de la percepción. Con esto no llegan a afirmar que el creativo sea esquizofrénico, ni siquiera esquizotímico, pero abren interrogantes para las conexiones entre salud y enfermedad.

2.- Por el contrario, la posición que tiende a predominar entre psicólogos y científicos es la de que la creatividad se relaciona más con la salud mental. Entre ellos está Vigotsky²⁸, quien niega las concepciones psicoanalíticas del arte y lo define como catarsis, en el sentido de solución de problemas de personalidad; Drevdahl y Cattell²⁹, quienes dicen que el individuo creativo es el "divino descontento" porque en él se encuentra con frecuencia un alto grado de ansiedad, a la que no atribuye una significación patológica si no de ser simplemente superior respecto a la media.

Guilford³⁰ concluye que los creativos no son ni neuróticos ni psicóticos, ya que los individuos que puntúan alto en producción divergente, tienden a puntuaciones un poco más bajas en tendencia neurótica o inmadurez emocional, lo cual es consistente con la observación común de que los neuróticos son menos creativos.

McKinnon y otros³¹, afirman que no hay evidencia empírica que apoye la postura de una relación necesaria entre creatividad y neurosis, es decir, que no hay indicios de que la creatividad esté relacionada con el desajuste emocional en la población experimental.

²⁶ Freud, S. (1910): *Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci*, Obras completas, Biblioteca Nueva, Madrid.

²⁷ Sandblom (1995), Hasenfus y Magaro (1976). En Corbalán, J. (2003): op. cit.

²⁸ Vigotsky, L.S. (1972): *Psicología del arte*, Barral, Barcelona.

²⁹ Drevdahl, J.E. & Cattell, R.B. (1958): *Personality and creativity in artists and writers*. Journal of Clinical Psychology, 14, 107-111.

³⁰ Guilford, J. P. (1986): *La naturaleza de la inteligencia humana*, Paidós, Barcelona.

³¹ Los estudios del IPAR han mostrado que las personas creativas son superiores en las escalas de fuerza del yo, lo que presumiblemente ofrece creativos con mecanismos adecuados para manejar los problemas. En McKinnon, D.W. (1961): *Creativity in architects. Proceedings of the Conference on the Creative Person*. Lake Tahoe, California. University of California Extension.

Otras teorías, aún situando el origen de la creatividad en relación con el conflicto, subrayan el esfuerzo por alejarse de él. Aquí situaríamos a Jung³² quien en realidad sigue pensando que la obra de arte realiza una función estructurante y terapéutica de la personalidad del artista.

También a Kris³³ quien, en relación con el psicoanálisis del arte, afirma expresamente que la potencialidad creativa surge en conexión con los conflictos primitivos de la persona, pero el éxito depende del grado en que la actividad se ha vuelto autónoma y se ha alejado del conflicto.

Estos son los rasgos que se presentan con más frecuencia en las personas creativas, según A. Gervilla³⁴:

- Son más independientes y autónomas en su manera de pensar y de actuar.
- Se adaptan con gran facilidad a cualquier situación.
- Son curiosas y manifiestan un gran interés por las cosas nuevas.
- Presentan introversión y control interior de los procesos de pensamiento.
- Reaccionan contra los obstáculos y limitaciones.
- Son originales cuando expresan sus emociones, propuestas y fantasías.

1.1.2.3. La inteligencia del individuo creativo.

Durante mucho tiempo se identificó al individuo creativo con el individuo inteligente, de manera que no se diferenciaba entre creatividad e inteligencia. Pero en el pasado siglo las relaciones entre creatividad e inteligencia han planteado a los investigadores dos interrogantes básicos. ¿Es lo mismo ser creativo que ser inteligente? ¿A una inteligencia alta o baja corresponde siempre una creatividad alta o baja, y viceversa? Parece ser que esto no es así:

El primero que establece formalmente la diferencia entre creatividad e inteligencia es Guilford³⁵, quien encontró que había determinados factores de la inteligencia que eran característicos de la conducta creativa y otros no tanto. Estos factores los ubica en el eje "operaciones del pensamiento" y confirman la hipótesis de Barron de que los creativos tienen una estructura intelectual más compleja que los no creativos. Los factores de la inteligencia a los que hacemos referencia son los siguientes:

³² Jung, C.G. (1999): *Sobre el fenómeno del espíritu en el Arte y la Ciencia*, Trotta S.A.

³³ Kris, E. (1952): *Psychoanalytic explorations in art*. International University Press. Nueva York.

³⁴ Gervilla, A. (1980): *La Creatividad y su evaluación*, en Revista Española de Pedagogía, N° 149.

³⁵ Guilford, J. P. (1950): *Creativity*, American Psychologist. 5.

a) *Los conocimientos* (cogniciones), que presentan la capacidad de comprender datos. Tienen menor relación con la creatividad.

b) *La memoria* necesaria para el saber, para los conocimientos. También tienen menor relación con la creatividad.

c) *La producción divergente* o pensamiento divergente que conduce a diversas posibilidades de solución de un problema, o, según otros, que se diversifica de la norma social. Ambas acepciones se encuentran en la literatura psicológica como sinónimos de "pensamiento creador".

d) *La producción convergente*. Aunque parezca un factor de difícil correlación con la creatividad, Guilford estima imprescindibles para la misma dos grupos de factores convergentes: la capacidad de establecer un orden entre datos muy diversos y la de proceder a su transformación.

e) *La evaluación*. Según Guilford es necesaria a lo largo de todo el proceso creativo tanto para hacerse cargo del problema inicial como para la comprobación de los pasos lógicos y de la solución definitiva.

La gran aportación de Guilford para la comprensión de la creatividad, la encontramos en su concepto de producción divergente. Según ésta, un sujeto creativo estaría especialmente dotado para resolver problemas en los que son aceptables más de una solución (cómo sobrevivir cuando uno se ha perdido en Siberia, por ejemplo). Frente a ella, la producción convergente, resulta eficaz en resolver problemas en los que sólo cabe una única solución posible (cuál es el cuadrado de la raíz cúbica de 50 por 32, por ejemplo). Hacer, sin embargo, de una buena disposición para la producción divergente una efectiva capacidad creadora exige la participación de algunos elementos convergentes.

Para Eysenck³⁶, los logros creativos exigen algo más que creatividad, "El papel de la inteligencia consiste en reconocer cuál de las nuevas ideas es también una idea buena para asignar recursos efectivamente y realizar otros fundamentos de la resolución de problemas".

Otro ejemplo de la relación entre inteligencia y creatividad lo encontramos en Sternberg y Lubart³⁷ para quienes, sin ser lo mismo, creatividad e inteligencia en algún momento se tocan profundamente y la creatividad está asociada con una alta inteligencia.

³⁶ Eysenck, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press, pp. 20-21.

³⁷ Lo podemos comprender con este ejemplo "A medida que el oso pardo se aproximaba, el primer muchacho calculó la velocidad aproximada del oso y la distancia aproximada que tendría que recorrer para alcanzarles,

Una línea de trabajo que ha resaltado la independencia de la inteligencia respecto a la creatividad, originando controversias, es la de Getzels y Jackson³⁸. El punto de partida fue un estudio con adolescentes, del que dedujo la diferencia entre alta creatividad y alta inteligencia, aunque ambas eran factores predictivos del éxito escolar. En un estudio posterior, Getzels y Jackson encuentran que los profesores suelen preferir a los alumnos de CI elevado más que a los de creatividad elevada, de los que rechazan su humor exasperante. Los de capacidad creadora más elevada son más libres, imaginativos, humoristas, agresivos.

Fue un estudio de Wallach y Kogan³⁹ el que estableció unos resultados que hoy día se aceptan generalmente como comprobados y por los que puede afirmarse que no son lo mismo la creatividad y la inteligencia. Parece que para que exista un buen nivel de creatividad es necesario un cierto nivel de inteligencia. Inteligencia y creatividad interactúan entre sí y dan origen a cuatro grupos básicos de sujetos:

1. *Individuos con inteligencia alta y creatividad alta*: dan pruebas de control de sí mismos y de libertad, tanto en conducta adulta como infantil,
2. *Individuos con inteligencia baja y creatividad alta*: generalmente son individuos con fracaso escolar y personal. Pueden ser favorecidos por un ambiente permisivo.
3. *Individuos con inteligencia alta y creatividad baja*: centrados en el rendimiento escolar: sienten como una tragedia el fracaso escolar.
4. *Individuos con inteligencia baja y creatividad baja*: individuos profundamente perturbados, con grandes problemas de orientación.

- En este sentido nos parece también interesante la aportación contradictoria de Fletscher (1963), de que cuando el CI es más semejante a la población general (más cercano, por tanto, a la media) hay menos relación entre creatividad y éxito académico que entre inteligencia y éxito académico.

dando como resultado que el oso les alcanzaría en unos 17,9 segundos. ¡Ciertamente aquel muchacho era listo! Miró a su compañero y, para su sorpresa, vio como se sacaba las botas y se calzaba su calzado deportivo.

Mira que hay que ser tonto, -dijo el primer muchacho-, nunca correremos más que ese oso pardo. Es verdad, -dijo el segundo-. Pero todo lo que debo hacer es correr más que tú". En Sternberg, R.J.; Lubart, T.I. (1997): *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Paidós, Barcelona, p. 27.

³⁸Getzels, J.W.; Jackson, P.W. (1962): *Creativity and Intelligence*, University of Utah Press, Salt Lake City.

³⁹ Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distinction*. Holt, Rinehart & Winston. New York.

En resumen. Al final de la polémica dentro de la Psicología de los rasgos, la Conclusión más importante puede establecerse en el hecho de que inteligencia y creatividad tienen estructura propia y distinta y que existen profundas interacciones entre una y otra.

Quizás el punto de síntesis lo establece Guilford⁴⁰ en su famoso diagrama explicativo acerca de las relaciones entre medida del CI y de la producción divergente. En él puede observarse cómo existe un sector que no llega a ser ocupado apenas por ningún sujeto, concretamente el que incluye medidas de excelente creatividad con baja inteligencia, encontrándonos con que el contrario, o sea, el relativo a individuos con alta inteligencia y baja creatividad, sí se encuentra ocupado, así como los otros restantes. Esto lleva a pensar a Guilford en la existencia de algún tipo de dependencia de la creatividad respecto de la potencia intelectual, que no ocurre a la inversa.

La capacidad creadora se manifestaría pues, sólo una vez que se alcancen unos determinados mínimos inteligentes, aunque a partir de éstos se abre nuevamente una extensa gama de posibilidades de mayor o menor creatividad, lo que convierte a la creatividad en un constructo nítidamente independiente del CI, una vez superados ciertos mínimos.⁴¹

1.1.2.3.1. Inteligencia y creatividad como una realidad integrada

Existe una propuesta reciente que vuelve de alguna manera al principio de la polémica sobre la identidad de la creatividad, sugiriendo que creatividad e inteligencia pueden entenderse de alguna manera identificadas. Para Glover, Ronning y Reynolds⁴² lo que en realidad sucede es que existe una integración de la creatividad y la inteligencia, entre las que no encuentran una diferencia radical. Ellos dicen que aunque la diferencia entre una visión dicotómica de la inteligencia y la creatividad o una visión integrada pueda parecer sutil, es muy importante para su cultivo y educabilidad. Según su visión, inteligencia y creatividad son en realidad dos facetas de una misma función singular y única que se origina en la capacidad mental: creatividad e inteligencia son expresiones de la capacidad mental.

⁴⁰ Guilford, J. P. (1986): op. cit.

⁴¹ De hecho, Wallach y Kogan encuentran que, si bien diferentes, medidas de CI oscilan en torno a una correlación nunca menor de 0,40, para las que se establecen entre CI y creatividad, las correlaciones suelen estar en torno a 0,10 puntos. En Wallach y Kogan (1965): op. cit.

⁴² Glover, J., Ronning, R. Y Reynolds, C. (1989): *Handbook of creativity*. Plenum Press. New York

Pero cada una tiene una finalidad distinta y unos recursos distintos, por eso atienden a la información, la recuperan y la organizan de manera diferente. Sin embargo, ambas contribuyen a una respuesta integrada que se adapta a una tarea específica o al ambiente inmediato; hablan de un efecto sinérgico producido entre la creatividad y la inteligencia por el que actúa la capacidad mental. El funcionamiento mental no tiene más limitación que el efecto del contexto, que permite o limita la expresión creativa. Pese a las afirmaciones de homogeneidad entre creatividad e inteligencia parece evidente el planteamiento expreso de ambas como dos entidades estrechamente colaboradoras y relacionadas, pero que de alguna manera tienen su propia autonomía que parece ir más allá de lo puramente conceptual.

En esta dirección debemos situar el pensamiento de Marina⁴³, quien al plantear la existencia de la inteligencia y la creatividad ha fundido los dos términos y nos habla de *inteligencia creadora*.

1.1.2.4. Personalidad y creatividad

Durante muchos años ha existido el debate respecto a dónde ubicar finalmente la creatividad, si como una conducta del intelecto o del sistema afectivo-motivacional. Las búsquedas de la creatividad en la personalidad han sido múltiples y fecundas. Un interesante punto de vista es el que se acerca al mundo de la personalidad desde su interacción con lo intelectual. Las investigaciones llevadas a cabo en este sentido nos muestran un particular campo, en el que medidas de personalidad y de inteligencia parecen coordinarse en una descripción muy ajustada de determinadas conductas de los individuos creativos, para intentar precisar las características de la personalidad creativa y dar una explicación de lo que la creatividad es a partir de lo que una determinada personalidad les lleva hacer a quienes la sostienen.

Muchas de ellas han intentado ser algo más que un conglomerado de notas que califican a un sujeto y han propuesto modelos de funcionamiento de los creativos. Así, la teoría psicoanalítica, que arranca de la más estricta tradición con Freud, Rank y Jung, y la línea humanista, que ha contado así mismo con los relevantes desarrollos de teóricos como Goldstein, Rogers o Maslow, cuyos postulados ya hemos analizado en apartados anteriores

⁴³ Marina, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona.

y que vienen a ser un componente destacado en la definición de las variables factoriales de la personalidad.

Más recientemente, encontramos la teoría de las diferencias motivacionales como origen de las diferencias en creatividad que propone Russ⁴⁴ quien elabora un modelo sobre integración de los rasgos afectivos que actúan como facilitadores de los procesos cognitivos creativos.

Por su parte, King, Walker y Broyles⁴⁵ han aplicado el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad a la comprensión de la disposición creativa y los logros creativos reales. Y Eysenck⁴⁶ propone un ambicioso modelo de integración de la personalidad y la creatividad, donde el psicoticismo y la creatividad comparten clave en la amplitud de rango de las asociaciones.

En los años 50 surgió una propuesta conocida con el nombre de *estilos cognitivos*. El término fue introducido por Allport⁴⁷ cuyo objetivo básico era incluir en un solo concepto la integración existente en la realidad entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales del individuo, enfrentándose, por lo tanto, a la escisión teórica que estudiaba al individuo dividiéndolo en dos secciones: sus capacidades de conocimiento (inteligencia) y su mundo afectivo (personalidad).

No ha habido mucho acuerdo en definir cómo se produce esta integración, pero sí en el hecho de la integración de los aspectos. Se propusieron muchos modelos de estilos cognitivos y hay estudios, no del todo aceptados, en los que se ha descrito cuáles de estos estilos se consideran propios de los individuos creativos. Según estos estudios tienden a ser creativos:

- Los independientes de campo, es decir, sujetos que toman sus decisiones basándose en referentes internos y son capaces de experimentar los elementos que perciben diferenciándolos de su contexto, siempre y cuando sean flexibles en el pensamiento analítico y no sean dogmáticos.
- Los que tienen amplitud de categorización, es decir, son capaces de introducir en una sola categoría un amplio rango de estímulos, lo que les permite utilizar estrategias amplias y numerosas asociaciones imaginativas.

⁴⁴ Russ, S. (1993): *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Erlbaum. Hillsdale, N.J.

⁴⁵ King, Mckeewalker, Broyles, S.J. (1996): *Creativity and the five-factor model*. Journal of research in personality, 30, 189-203.

⁴⁶ Eysenck, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University.

⁴⁷ Allport, G. (1961): *La personalidad: su configuración y desarrollo*, Edición Revolucionaria.

- Los que toman riesgos y lo prefieren frente a la seguridad, con tal de alcanzar las metas que se proponen.
- Poseen el estilo cognitivo innovador, específicamente concerniente que les impulsa a buscar soluciones no frecuentes y diferentes, con el peligro de preferir lo nuevo a lo mejor.
- Poseen también el estilo de tolerancia a lo irreal, es decir, son capaces de aceptar experiencias que no parecen estar de acuerdo con lo verdadero.

En base a estas investigaciones, pero dando un paso en un sentido diferente, encontramos la propuesta de Alonso Monreal⁴⁸ de considerar a la misma creatividad como un estilo cognitivo, en el que se reúnen todas las características integradoras de lo cognitivo y lo afectivo-motivacional, simplificando así el concepto mismo de creatividad.

La consideración de la creatividad como un estilo cognitivo es un planteamiento poco habitual en la práctica. No hay estudios importantes de la creatividad desde el campo cognitivo ya que, hasta el momento, la psicología cognitiva se ha centrado en el estudio de la creatividad como macro proceso y ha asumido básicamente como punto de partida para el procesamiento de la información los planteamientos de Guilford sobre el pensamiento divergente y la creatividad.

Por otra parte el cognitivismo considera que para el pensamiento creativo tienen una gran relevancia las actividades de búsqueda, tanto en amplitud (exploración de todas las posibilidades de un nivel antes de pasar al siguiente) como en profundidad (profundización en una única solución hasta sus últimas consecuencias a fin de verificar su eficacia). Como aseguran Newell y Simon⁴⁹, existe una evidencia objetiva de que, ante un problema, la mente que pretende resolverlo no trabaja sólo deduciendo, si no que trabaja buscando la solución, siendo este el método más fundamental de nuestra inteligencia.

Pero lo más importante, a nuestro parecer, es que desde los planteamientos cognitivistas, se entiende con claridad el destacado papel que los aspectos motivacionales tienen en el surgimiento de las conductas creativas. Un estudio de Hayes⁵⁰ sobre procesos cognitivos en creatividad concluye que las diferencias en creatividad tienen su origen en

⁴⁸ “En esta misma línea también se encuentra en el último gran trabajo de Eysenck (1995)... la creatividad no es una habilidad, sino un estilo cognitivo, una disposición a actuar de un modo determinado en la esfera de la cognición, motivada por una particular tendencia a relacionarse con el entorno, en la que es característica la amplitud de rango de las asociaciones y la distancia afectiva de lo convencional que es propia del rasgo de psicoticismo”. En Alonso Monreal (2000): *Qué es la creatividad*, Biblioteca Nueva, Madrid. pp. 173 -176.

⁴⁹ Newell, A., Simón, H.A. (1972): *Human problem solving*, Prentice Hall, N. Jersey.

⁵⁰ Hayes, J.R. (1981): *The complete problem solver*, Franklin Institute Press, Philadelphia.

diferencias en motivación. Esas diferencias en motivación causan a su vez diferencias cognitivas y esas diferencias motivacionales y cognitivas informan conjuntamente sobre las observadas diferencias entre individuos creativos y no creativos.

Una reciente aportación es la denominada *línea computacional* referida por Boden⁵¹, que pretende responder a las cuestiones de si la Inteligencia Artificial podría servir como referente para la comprensión de la propia creatividad humana, mediante la construcción de modelos computacionales creativos, así como ser capaz de generar innovaciones y creaciones susceptibles de ser confundidas con las humanas e incluso de realizar genuinos actos creativos. El tema resulta bastante polémico, sobre todo en cuanto a esta última cuestión, mientras que a las demás es frecuente responder afirmativamente.

1.1.3. EL PROCESO CREATIVO. LA CREATIVIDAD COMO PROCESO.

En este apartado incluiremos las investigaciones de aquellos autores que dan gran importancia al proceso creativo, considerando que la creatividad no es sólo significativa por lo valioso de sus productos, sino mucho más porque su proceso es la esencia de la vida misma. Así para Logan y Logan⁵² “Vivir creativamente es vivir a plenitud... es avanzar hacia la realización de las personas”. También Rogers⁵³ y Maslow⁵⁴, vinculan, de forma global, la creatividad al ser humano en cada momento de su vida y resaltan la importancia del proceso en la formación del producto que, en definitiva, favorecerá el desarrollo pleno del hombre.

Las teorías psicoanalíticas, cuyo iniciador es Freud⁵⁵ consideran que el proceso creativo no es algo que esté bajo el control consciente, sino que es más bien la manifestación de algo inconsciente y, por lo mismo, no puede invocarse a discreción ni disponerse de él. En realidad, la tensión puede bloquearlo, de ahí la hipótesis de que funciona más eficazmente cuando el sujeto está relajado y su mente totalmente receptiva.

⁵¹ Boden, M.A. (1994): *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Gedisa, Barcelona.

⁵² Logan y Logan, (1980): *Estrategias para una enseñanza creativa*, Oikos Tau, Barcelona, p.22

⁵³ Rogers, C. (1961): *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires.

⁵⁴ Maslow, A. (1985): *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Troquel, Bs. Aires.

⁵⁵ Freud, S. en sucesivos trabajos, 1910, 1924 y 1947, considera que la creatividad emerge de la represión, del proceso de sublimación o catarsis purificadora. El comportamiento creativo está abierto a la manifestación de la sublimación como proceso inconsciente a través del cual la libidinal y agresiva energía se transforma. La solución de las fuerzas inconscientes para resolver el conflicto es la vuelta a la niñez, tanto para el artista como para el neurótico. El conflicto es dominado al mismo tiempo por el impulso de la vida (la libido) y el de la muerte (la agresión). Construcción y destrucción son considerados como características generales del comportamiento creador. En Corbalán, J. (2003): op. cit.

Para Adler⁵⁶, el conflicto es igualmente el origen de la neurosis y de la creación. A diferencia de Freud, hace emerger la creatividad tanto del consciente como del inconsciente. La diferencia en la solución del conflicto estriba en que la neurosis no puede controlarlo y es degenerativa, mientras que el instinto creador busca formas de autorrealización de la persona. La persona tiende a un equilibrio y lo consigue por este mecanismo compensatorio que es la creatividad, a cuyo poder quedan subordinados todos los otros aspectos del individuo.

Jung⁵⁷ también hace intervenir el proceso subjetivo en la introspección y configura la libido como una energía vital que nos impulsa. Pero enfatiza el inconsciente colectivo considerando que aflora en los arquetipos de los artistas y juega un papel decisivo en las formas culturales como un factor social interiorizado.

Desde otra perspectiva, Fernández Huerta⁵⁸ considera que mientras la persona creadora emplea una estrategia divergente... la persona no creadora intenta resolver las dificultades mediante el empleo de los recursos aprendidos y mostrados como eficaces en algún área. Y Gardner⁵⁹, señala que algunos estudios dedicados al proceso del pensamiento creativo, aunque distan mucho de ser conclusivos, indican la existencia de una especie de relación entre la capacidad creativa y el humorismo. El juego relaja la mente y el cuerpo, y ese relajamiento posiblemente constituye la clave para iniciar los procesos inconscientes sin los cuales no se da la creatividad.

Otros autores han mostrado mayor interés por descubrir cómo se produce y cuales son las claves y las fases de este proceso creativo. En esta línea, para S. de la Torre⁶⁰, la creatividad podría resumirse en tener ideas y comunicarlas, pero también define el concepto como “...la creación, identificación, planteamiento y solución divergente de un problema”. Por su parte, Gordon⁶¹ explica que el proceso creativo consiste en *“la actividad mental en situaciones de definición de problemas o solución de problemas cuyo producto*

⁵⁶ Ansbacher, H.L. y Ansbacher, R.R. (1956): *The Individual Psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selections of his writings*, Basic Books, New York.

⁵⁷ Jung, C.G. (1962): *Teoría del psicoanálisis*, Plaza & Janés, Barcelona, pp.63-65. Según Jung, el creador hace surgir su propia imagen desde el dormido inconsciente y poniéndolo en relación con los valores conscientes lo transforma hasta que ello puede ser aceptado por las mentes de sus contemporáneos.

⁵⁸ Fernández Huerta (1968): *Creatividad e inteligencia*, Perspectivas Pedagógicas, pp. 21-22.

⁵⁹ Gardner, H. (1993): *Mentes Creativas*, Paidós, Barcelona.

⁶⁰ De la Torre, S. (1991): *Evaluación de la Creatividad*, Escuela Española, Madrid, p.176.

⁶¹ Gordon, W.J. (1961): *Synectics: The Development of creative capacity*, Wiley, New York.

son las invenciones artísticas o técnicas, acentuando así tanto la formulación como la solución de problemas como partes del proceso creativo".

1.1.3.1. Fases del proceso creativo

El estudio del proceso creativo es uno de los campos de investigación en el que queda más camino por recorrer. Este proceso es el arte de hallar nuevos conocimientos, por ello esta búsqueda incansable está estrechamente relacionada con la heurística. El vocablo *heurística* deriva del griego *yo busco*, significa hallar, encontrar algo nuevo, distinto a lo existente. Esta disciplina estudia casos de invenciones e intenta deducir de ellos las reglas más generales del descubrimiento. Por ello este método resulta un proceso muy útil para buscar pruebas.

Torrance considera que el proceso creador se encuentra relacionado con las facultades del pensamiento creativo; con la curiosidad, identificada con el deseo y el interés del sujeto por crear; con la imaginación, que es una cualidad o característica del individuo; con el descubrimiento, entendido como la toma de conciencia de la realidad; con la innovación, como transformación de lo ya existente y, por último, con la invención, es decir, aquella posibilidad de generar una nueva solución.

En general, dentro del estudio de los procesos de creatividad se ha desarrollado una *doble dirección*:

- Unos han intentado buscar lo que tienen en común los diversos procesos de creatividad.
- Otros se han inclinado hacia ulteriores análisis de diversos procesos creativos para diversos productos.

En esta segunda dirección la atención principal se ha dirigido a la creatividad científica y a la creatividad artística, y todavía se ha especificado más en procesos concretos, por ejemplo, en procesos artísticos visuales, en procesos artísticos musicales, en procesos artísticos verbales o en procesos creativos matemáticos. Lo más interesante de esta dirección es el acercamiento al hecho empírico concreto. Sus resultados son imprescindibles para conseguir un acercamiento global a una teoría del proceso creador.

Pero aquí nos ocuparemos de ver como han funcionado las hipótesis más globales que se han hecho hasta el momento sobre el proceso creador y para ello resumiremos la síntesis hecha por Ullman⁶²:

* Ya Helmholtz, a finales del siglo XIX, identificó tres etapas en su trabajo creativo:

1. una investigación inicial llevada adelante hasta que le era imposible continuar,
2. un período de descanso y recuperación
3. y la ocurrencia repentina de una solución inesperada.

* Posteriormente, Henri Poincaré, Wallas, G. y Patrick, añaden una cuarta etapa relacionada con la ejecución de la propuesta creativa:

1. Preparación, consistente en reunir el mayor número posible de información.
2. Incubación, período de espera donde se procesa la información.
3. Iluminación, entendida como el acto creativo propiamente dicho.
4. Verificación o elaboración, que consiste en la comprobación y valoración del producto creativo.

* Por su parte J. Dewey⁶³ fue el primero en distinguir cinco fases heurísticas para solucionar un problema:

1. Percepción de la dificultad. Encuentro con una dificultad.
2. Comprensión y definición del problema. Localización y precisión de la misma.
3. Lista de soluciones posibles. Planteamiento de posibles soluciones.
4. Consideraciones hipotéticas de las distintas soluciones. Desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto.
5. Comprobación empírica. Ulteriores observaciones y procedimientos experimentales conducen a la aceptación o rechazo de la solución-hipótesis.

* Guilford, en 1966, expone un modelo más detallado del proceso creativo denominado *Modelo estructural tridimensional*, que consta de cinco fases:

1. Percepción del problema.

⁶² Puede verse una amplia síntesis de las investigaciones sobre el proceso creativo en Ulman, G. (1972): *Creatividad*, Rialp, Madrid, págs. 28-48. Aquí nos limitamos a aludir a las hipótesis e investigaciones más clásicas citadas por este autor.

⁶³ Dewey, J. (1910): *How we think?* Traducción castellana de A. A. Jascalevich (1917): *Psicología del pensamiento*, Columbia University, Nueva York.

2. Formulación del problema.
3. Búsqueda de ideas.
4. Valoración de las ideas.
5. Realización de las ideas.

Así pues, el proceso creativo se estructura según una serie de etapas que son afines tanto al escritor como al político o al matemático, ya que si bien la técnica para elaborar su obra es diferente, el proceso de inventiva es común a ellos.

Entre todos estos investigadores, Wallas⁶⁴ es quizá el más clásico. A su modelo fenomenológico no se le puede negar el éxito de ser unánimemente citado y comentado. En parte se debe a que el modelo es en realidad una buena sistematización del autoanálisis de Poincaré y de los análisis de Dewey, así como una herencia de lo dinámico y cognitivo atribuido a lo largo de la historia al proceso creativo. Wallas, distingue las mismas fases de Poincaré y las caracteriza del siguiente modo:

1. *Fase de preparación.* Su núcleo sería el enfrentamiento del individuo con un problema que debe resolver.
2. *Fase de incubación.* Su núcleo es un estado de tensión psíquica, difícilmente analizable, en el que se dan actos involuntarios no conscientes, desde brevísima a larguísima duración, y que giran en torno a la solución del problema planteado.
3. *Fase de iluminación.* La solución del problema se presenta de manera súbita y frecuentemente inesperada, bien de modo global, bien a través de complementarias y sucesivas iluminaciones.
4. *Fase de verificación.* El individuo verifica el producto ofrecido por la iluminación con normas o cánones considerados necesarios por el creativo en los campos en que se mueve (científico, artístico, político, social, etc.).

Y explica que estas cuatro fases no siempre se producen de forma sucesiva, sino que con frecuencia se solapan y entretajan, produciéndose también regresiones hacia las más primitivas.

A modo de síntesis, hacemos un resumen de las diferentes fases del proceso creativo en los siguientes procesos mentales y actividades observables:

⁶⁴ Wallas, G. (1926): *The art of thought*, Harcourt Brace, New York.

En la **primera fase** el individuo creativo afronta el objetivo sin realizar categorías ni juicios previos; la ingenuidad en la manera de interpretar esa percepción hace que afloren ideas o imágenes que no habían sido pensadas con anterioridad. En esta etapa no existe censura, se desarrolla en el inconsciente, que es donde están acumuladas las experiencias pasadas que condicionan el grado de creatividad, fomentándola o bloqueándola.

En la **segunda fase**, las imágenes e ideas que van y vienen sin control aparente, interaccionan entre sí y pueden producir combinaciones inusuales; no siguen una trayectoria establecida, ni son dirigidas. En esta fase coexisten un estado de tensión con uno de frustración que deben ser superados por el individuo, a fin de buscar una solución al problema planteado en la fase anterior. Es necesario objetivar los productos del inconsciente a través del trabajo y de la concentración, pero también puede ser conveniente el distanciamiento y la relajación para ordenar las ideas y reducir la tensión.

La **tercera fase** es la visión o *insight*, la iluminación, la típica exclamación: ¡Lo encontré!, ¡Lo descubrí! Esa solución repentina, clara y coherente, es el resultado de las ideas e imágenes asociadas y almacenadas en las fases precedentes. Para alcanzar este estadio es necesario pasar por los anteriores y poder soportar los fuertes sentimientos que acompañan a esta vivencia.

Un individuo no creativo, atrapado a categorías estereotipadas, no puede alcanzar la etapa de visión. “El valor del proceso creativo reside en el grado de reestructuración de nuestro mundo intelectual mediante el *insight* sobre este producto. Cuanto mayor sea la reestructuración del mundo intelectual, tanto más alto será el nivel de la creatividad”⁶⁵.

En la **cuarta fase** se analiza y valora la visión, la inspiración obtenida en la fase anterior; ésta tiene que adecuarse al entorno, ha de comprobarse si es realmente nueva, si es relevante y pertinente al problema, y si es capaz de aportar soluciones adecuadas al sujeto o a la sociedad.

La persona es la que valora; si la iluminación obtenida es de sumo interés, entonces se considera positiva y se divulga, pero si no merece la atención se considera negativa y se desestima la visión seleccionada en la fase anterior.

⁶⁵ En Landau, E. (1989): *El vivir creativo*, Herder, Barcelona, p. 74.

La forma en que estas ideas o imágenes internas se expresen al exterior dependerá de si son o no aceptadas por la cultura. Dicha comunicación no siempre es realizada en un plano consciente; consiste en traducir esa visión subjetiva en formas simbólicas objetivas, que posteriormente lleven a la elaboración de un producto como final del proceso creativo

A esta fase corresponde a la elaboración, la parte final del proceso creativo, es sin duda la más larga, difícil y costosa; es donde el individuo debe preparar, realizar y producir su inspiración. En la fase cuarta el sujeto analiza, selecciona y valora su idea. Finalmente, llega el momento preciso para ponerse en acción y para esto necesita tiempo, algo indispensable para poder realizar su idea. De manera esquemática, resumimos aquí todo el proceso en cuatro fases:

FASES DEL PROCESO CREATIVO

<i>Comprender el Problema</i>	<i>Idear un plan</i>	<i>Ejecutar un plan</i>	<i>Verificar los resultados</i>
Asegurarse de que se Comprende lo que se busca. Representar Gráficamente el problema. Si la representación no conduce a la solución, replantear o reformar el problema. Su núcleo sería el enfrentamiento del individuo con un problema que debe resolver.	Buscar problemas conocidos de estructura análoga. Buscar problemas más simples con igual incógnita. Simplificar el problema Pensando en casos particulares. Amplificar el problema haciéndolo más general. Descomponer el problema en partes más pequeñas.	Solucionar el problema. Seguir los pasos ideados que nos llevan a la Solución. Comprobar la corrección de cada paso.	Tratar de resolver el problema de modo diferente. Comprobar la eficacia y las implicaciones de la solución.

1.1.4. EL PRODUCTO CREADO.

Tanto el estudio del individuo creativo como del proceso de creación que hemos resumido hasta aquí, tienen un contrapunto importante que es el del producto creado. Y hasta tal punto es importante que en definitiva será el producto lo que nos diga si el individuo es o no creador.

Diversos autores definen la creatividad dando mayor importancia a los productos creados, las invenciones, obras de arte o descubrimientos científicos que dejan como resultado los procesos creativos.

Entre ellos, Csikszentmihalyi⁶⁶ sostiene que la obra creativa, aquella que cambia algún aspecto relevante de la cultura “no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual”. Es decir, que aunque existe la *P-creatividad*, o creatividad a nivel personal, que sólo afecta al individuo y es provechosa básicamente para él, por otra parte habría que considerar la *H-creatividad*, o creatividad que repercute y es provechosa para la sociedad en general o para una determinada cultura en un momento dado. En este sentido, define la H-creatividad, como cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o bien transforma un campo existente en otro nuevo. Y hasta tal punto es trascendente, que “la cultura que creamos determinará nuestro destino...la supervivencia ya no depende sólo del equipamiento biológico, sino de los instrumentos sociales y culturales que decidamos usar”⁶⁷.

Para Gardner⁶⁸, el individuo creativo "es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptada en un contexto cultural concreto". Y Rogers⁶⁹, define la creatividad como “la aparición de un producto relacional nuevo que resulte del individuo por un lado y las circunstancias de la vida y los aportes de otros individuos por otro”.

También Fernández Huerta⁷⁰ especifica y señala la creatividad como la conducta original productora de modelos o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas situaciones. Cuando el producto resuelve situaciones consideradas como importantes, recibe el nombre de invento. Esta oportunidad del producto creativo la encontramos también en la siguiente definición, cuando dice que la creatividad es "aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal".

1.1.4.1. Criterios para la definición del producto creado.

Pero ¿qué es el producto creativo? Para definir un producto como creativo podemos aludir a diversos criterios:

⁶⁶ Csikszentmihalyi, M. (1998): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Paidós Transiciones, Barcelona, p.42.

⁶⁷ En Csikszentmihalyi, M. (1998): op. cit., p.360.

⁶⁸ Gardner, H. (1995): *Estructuras de la Mente, La teoría de las inteligencias múltiples*, Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis, México.

⁶⁹ Rogers, C. R. (1959): *Creativity and its Cultivation*. En H.H. Anderson. New York.

⁷⁰ Fernández Huerta, J. (1967): *¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante su escolaridad?*, Enciclopedia Tiempo y Educación, Barcelona.

- *Cantidad*: en tanto que el individuo produce muchos objetos. Se trataría indudablemente de un criterio muy objetivo ya que puede perfectamente cuantificarse, pero de gran pobreza de contenido. Esto equivaldría a confundir la creatividad con la productividad.

- *Cualidad*: es decir, la clase y especificidad del objeto en sí, bien único y diferente de otros, bien dotado de características superiores en un aspecto determinado.

- *Significación*: es decir, la cualidad del producto que permitiría su aplicación a muy diferentes objetos y situaciones. Por ejemplo, una técnica determinada (industrial o de solución de problemas) puede ser de amplia significación por la posibilidad de ser utilizada en situaciones o problemas diferentes.

Lo ideal sería que el producto creativo pudiera responder a esos tres criterios. Aún así, hay una cuestión por resolver y es la de ¿cuándo comienza, a existir un producto creativo? Podríamos considerar que ya la idea es el producto creativo desde el momento en que es puesta en forma comprensible. Aunque, como explica Ullman⁷¹, esto no quiere decir que la idea haya de verse realizada en un objeto ya que su realización puede ser llevado a cabo por otros medios o instrumentos, sino que la idea es comunicada y hecha común de alguna manera, de modo que deja de estar ligada a la vida exclusiva del individuo.

1.1.4.2. ¿Cuándo empieza a existir un producto creativo?

Por último tendríamos que considerar esta otra: ¿cuándo una idea es creativa? Las respuestas son variadas según los distintos autores consultados, pero suelen organizarse en torno a dos criterios: el criterio de la *novedad*, que constituiría la condición necesaria pero no suficiente; y el criterio de *valor, verdad y utilidad*.

El *criterio de novedad* es el más utilizado aun cuando no hay unanimidad en cuanto a lo que se considera como novedad. Para Guilford⁷², relacionando el concepto con las respuestas de los tests, identifica lo nuevo con lo inusual, es decir, lo estadísticamente raro o no frecuente.

⁷¹ “solamente puede ser calificado de creativo, en rigor, quien, aparte de descubrir una nueva idea, descubre, asimismo, caminos nuevos para la comunicación de esa idea. Ello implica que la forma de comunicación no es indiferente sino que a determinada idea le corresponde una muy específica forma de comunicación, de expresión. De esta manera, cierta idea puede ser comunicada a través de la imagen; cierta otra, a través de la música, a través de unidades semánticas, desprendiéndose siempre de la idea misma si se trata de un producto artístico o científico". En Ullmann, (1972): op. cit., p.43.

⁷² Guilford, J. (1991): *Creatividad y Educación*, Paidós, Barcelona.

Mednick⁷³, define la novedad de las asociaciones por la lejanía de las mismas. Por ejemplo, asociar mesa con silla sería una asociación cercana, mientras que sería lejana con dromedario.

Wallach y Kogan⁷⁴, refiriéndose a los tests, consideran que la novedad se da cuando la respuesta es única en una población dada, es decir, que si una idea aparece raramente sería una idea original. Y otros autores como opinan que lo importante no es ser el primero en pensar algo o ser de los pocos que piensan algo, si no que la comprensión de un orden nuevo de ideas es tan creativo como su hallazgo.

En este punto, puede resultar útil en orden a la valoración general de productos creativos, la sugerencia de Csikszentmihalyi y Boden⁷⁵ de distinguir entre *P-creatividad* y *H-creatividad*, según nos refiramos a la novedad de la producción respecto de la mente individual que la crea (psicológica) o respecto de toda la cultura humana (histórica).

Los *criterios de valor, verdad y utilidad* parecen ser los condicionantes de la idea creadora. Se refieren a su eficacia social y su oportunidad y validez, puesto que una idea para ser creadora no sólo tiene que ser nueva, sino también valiosa, verdadera y útil. Hay diferentes opiniones en torno a estos criterios.

Así, Jackson y Messick⁷⁶ creen que una idea creativa se caracteriza más que por su verdad por su bondad, ya que la verdad sólo se aplicaría a la valoración de ideas en un sistema lógico donde puede darse lo verdadero y lo falso, pero no podrían aplicarse en sistemas no lógicos como la pintura, la música, o la escultura, en los que hay que utilizar otros criterios de tipo psicológico y subjetivo.

1.1.5. EL MEDIO CREATIVO.

En este apartado nos interesa la creatividad como parte de un contexto, afectada por él. Las siguientes definiciones de creatividad han sido formuladas teniendo en cuenta las influencias sociales, los múltiples condicionamientos educativos y culturales que rodean todo el proceso creativo:

⁷³ Mednick, S.A. (1968): *Remote association test*, J. Creat Behuv. 2, 213-214.

⁷⁴ Wallach y Kogan (1965): op. cit.

⁷⁵ Boden, M. (1994): *La mente creativa. Mitos y mecanismos*, Gedisa, Barcelona.

⁷⁶ Jackson y Messick (1965): *Content and style in personality assessment*, Psychological Bulletin, 55, 243.

Para Rogers⁷⁷, la creatividad “Es una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose por un lado la unicidad del individuo y por otro los materiales, hechos, gentes o circunstancias de su vida”. Por su parte, Mackinnon⁷⁸, subraya la importancia e influencia del ambiente como condicionante. Para él, “la creatividad de las culturas primitivas demuestra claramente la influencia del contexto socio-cultural en las expresiones y productos creativos y además refleja una concepción filosófica y religiosa del mundo”.

Los siguientes autores también consideran la creatividad en relación con el contexto en el que se produce:

- Según Gutman, H. (1967), “El comportamiento creativo consiste en una actividad por la que el hombre impone un nuevo orden sobre el entorno”.
- Oerter, R. (1971) considera que la creatividad “representa el conjunto de condiciones que preceden a la realización de las producciones y formas nuevas y, por consiguiente, raras y que por lo mismo constituyen un enriquecimiento de la sociedad.
- Sillamy, M. (1973) afirma: “La creatividad es la disposición a crear que existe en todos los individuos y en todas las edades estrechamente dependiente del medio socio-cultural.
- Torrance (1976): “Crear es dar la mano al futuro”.
- Moore (1976): “Creemos que habrá un día en el que no habrá un solo cambio en el mundo y ese día moriremos”.
- Schachtel, E.G. (1973) la define como el producto de una necesidad y así lo expresa: “Es el resultado de una apertura hacia el mundo exterior”

Así pues, lo más lógico es pensar que la creatividad surge como respuesta a unas necesidades, individuales o colectivas, que ponen en marcha la motivación para generar un producto creativo. Es decir, la creatividad depende de las necesidades de adaptación al medio social y natural.

1.1.5.1. La creatividad como un concepto globalizador. ¿Por qué surge la creatividad?

En este sentido adquiere gran importancia la motivación generada por las necesidades que surgen al individuo en contacto con el medio. Así, la creatividad presentaría un aspecto social superando el aspecto meramente individual y una finalidad social y globalizadora.

⁷⁷ Rogers, C.R. (1959): op. cit.

⁷⁸ Mackinnon, D.W. (1962): *The nature and nurture of creative talent*. American Psychologist, vol. 17

Para los psicólogos actuales es bastante evidente que la creatividad debe ser considerada como un constructo multidimensional dentro de un concepto globalizador, que representa la interacción o confluencia entre múltiples dimensiones. Para Feldman⁷⁹ las dimensiones implicadas en la creatividad serían básicamente los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, las características del dominio (el contenido teórico) y el campo (el grupo social), los aspectos contextuales socioculturales y las influencias históricas (sucesos y tendencias).

Amabile⁸⁰, elaboró un modelo de la creatividad formado por tres componentes: las destrezas importantes para el campo (pintura, matemáticas...), las destrezas importantes para la creatividad y la motivación intrínseca:

- a) Destrezas en el campo.
- b) Destrezas para la creatividad.
- c) Características específicas de motivación para la tarea.

Csikszentmihalyi⁸¹, se pregunta ¿dónde está la creatividad? y como respuesta propone un modelo de sistemas en el que se da esencialmente la interacción del individuo, el dominio y el campo. Es decir, ve la creatividad como una fusión de tres elementos:

- * Campo, disciplina o lugar en donde ocurre la creatividad.
- * Dominio, grupo social de expertos que valorará el producto.
- * Persona: quien realiza el acto creativo.

Stenberg y Lubart⁸², hablan de la confluencia de seis recursos o dimensiones de la creatividad: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente. Pero consideran que la creatividad no es igual a una simple yuxtaposición, ni siquiera a una suma de la potencialidad de las diversas dimensiones, sino más bien una integración de las mismas según ciertas condiciones e interrelaciones⁸³.

⁷⁹ Feldman, R. (1999): *Psicología*, Mc Graw Hill, México D.F.

⁸⁰ Amabile, T. M. (1983): *The social psychology of creativity*, Harcourt Brace, New York.

⁸¹ Csikszentmihalyi, M. (1998): op. cit.

⁸² Stenberg, R. y Lubart, T. (1997): *La Creatividad en una Cultura Conformista* Paidós. Barcelona.

⁸³ La hipótesis sobre la manera como se conectan estas diferentes dimensiones y sobre la que trabajan los diferentes investigadores es también compleja y contempla diferentes planos y aspectos. En Stenberg, R. J. (1999): *Handbook of Creativity*, University Press, Cambridge, p.12.

Puede ocurrir, por ejemplo, que sea necesario un umbral mínimo de alguna dimensión (como la inteligencia), de manera que si no se sobrepasa este umbral la creatividad es imposible aunque el sujeto posea las demás dimensiones en grado excepcional.

La debilidad de algunos otros componentes, por ejemplo, una habilidad técnica no excepcional, puede ser contrarrestada por la excelencia de otras, como puede ser la altísima motivación. Se dan necesariamente interrelaciones entre todas las dimensiones: pero algunas de estas interrelaciones pueden tener un efecto multiplicador importante de la creatividad, como puede ocurrir y de hecho ocurre, en una alta interrelación entre motivación, inteligencia y conocimientos.

Para Gardner⁸⁴, el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas de un campo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.

1.1.5.2. Creatividad y evolución ¿Para qué la creatividad? Las aplicaciones de la creatividad.

Siendo la creatividad un constructo complejo, hemos podido abordarla desde la teoría y desde la práctica intentando responder a multitud de cuestiones referentes a ¿qué es?, ¿Cómo se produce?, ¿Quién la produce? ¿Por qué?... tratando de obtener una mayor aproximación en torno a la persona creativa, sus características y su comportamiento, en torno al proceso mental para conseguir un producto creativo, en torno a la consideración y validación de ese producto como creativo por parte del ámbito, medio o contexto...

Pero nos queda todavía una cuestión en el aire: ¿Para qué la creatividad? Y la respuesta tal vez haya que buscarla en consideraciones metafísica. Según S. de la Torre, la creatividad debería ser considerada como una energía que fluye entre todos los seres humanos cuya finalidad es, en principio, la evolución del ser humano como especie y, como fin último, la evolución del cosmos⁸⁵.

⁸⁴ Gardner, H.(1993): *Mentes Creativas*, Paidós, Barcelona.

⁸⁵ En la conferencia de clausura del III Congreso Internacional de Creatividad celebrado en Sevilla, del 26 al 28 de enero de 2006, Saturnino de la Torre, explicaba la necesidad reciente de contemplar la creatividad desde un concepto interdisciplinar, como una energía que tiende a integrar todos los conocimientos para la evolución, haciendo referencia a la obra de Laslow, E. (1997): *El cosmos creativo. Hacia una ciencia unificada de la materia la vida y la mente*. Editorial Kaidós, Barcelona.

Las aportaciones de la creatividad nos informan principalmente de las posibilidades y problemas generados en las mentes de alto rendimiento ya que es un constructo que participa en la explicación de procesos relevantes en las conductas de excelencia.

Pero la creatividad no es sólo de artistas, diseñadores industriales, grandes empresarios, inventores, publicistas o políticos. Es de todos. En cualquier diminuto puesto de trabajo, en la escuela, en los pequeños y grandes negocios, en la concejalía o la consejería. Poder contar con la persona creativa en el puesto adecuado, supone la posibilidad de subsistir en tiempos cambiantes, de optimizar los recursos, de alcanzar la excelencia. En la vida cotidiana, en el ocio, en las relaciones humanas, en la pareja, en los propios planteamientos vitales, haber logrado desarrollar la creatividad y permitir que fluya confiadamente, puede marcar la diferencia entre el hastío y la alegría, entre la depresión y la autorrealización.

La creatividad se define básicamente como un rasgo universal y alude también de forma directa a pautas existenciales y laborales cotidianas como:

- Resolver adecuadamente una situación familiar,
- realizar con brillantez el trabajo para una asignatura en la universidad.
- improvisar una cena de amigos con el frigorífico escaso,
- concebir nuevas posibilidades de ahorro, dilación, extorsión, trabajo, donación o cualquier otra para hacer frente a la hipoteca,
- llegar a fin de mes airoosamente con un sueldo bajo,
- intuir un pequeño negocio que resulte rentable,
- redactar un poema para tu novia,
- conseguir una cita de la persona que te interesa,
- mejorar tu situación en el ambiente de trabajo,
- colocar los muebles nuevos de la habitación,
- transformar tu vestuario para adaptarlo a la moda económicamente,
- encontrar los argumentos apropiados para comunicarte con tu hijo adolescente...

Y tantas otras situaciones que a diario podemos resolvemos gracias a este afortunado recurso. Situaciones, en general relacionadas con lo que se puede considerar un trabajo que evoluciona, crece y se adapta, que a diario marcan las diferencias de la satisfacción y el éxito laboral. Millones de personas hacen cada día su aportación creativa a un mundo que evoluciona mucho más deprisa que las especies que lo sostienen.

Para la práctica profesional del psicólogo la creatividad es un referente imprescindible en la evaluación y la intervención clínica, educativa y organizacional.

En la práctica clínica, el conocimiento de la creatividad nos permite distinguir planteamientos existenciales autolimitantes, inhibiciones más o menos graves, inflexibilidad para abordar los problemas o las relaciones, etc. Pero además, una posible demanda de asistencia es hecha por niños o adultos creativos o superdotados, no siempre bien identificados, entendidos ni apoyados; con fuertes problemas de inadaptación; con desconocimiento, rechazo o infravaloración de sus capacidades; con dificultades de socialización, y tantas otras. Identificar qué parte de estos conflictos puede estar relacionada con una dotación creativa, reubicar al sujeto ante su capacidad, enseñarle pautas adaptativas, liberarle de inhibiciones, son tareas profesionales cada vez más demandadas y necesarias y con posibilidades de éxito terapéutico notable.

En la práctica educativa, la aplicación de la creatividad tiene dos grandes vertientes y posibilidades: por una parte la identificación del niño creativo, generalmente considerado como conflictivo y mal entendido por los profesores. Comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, también sin duda, para lograr su éxito escolar y posiblemente profesional. Es un hecho descrito infinidad de veces cuántos de estos niños quedan marginados del sistema por falta de una detección a tiempo y una ayuda adecuada. La otra vertiente es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente o como propuesta objetivo currículo. Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos y un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la genialidad.

En la práctica organizacional, la creatividad es un recurso obligado. La empresa es un lugar de iniciativas, de innovación, de búsqueda y adaptación. Muchos de los puestos de mayor responsabilidad en una organización empresarial, política o asistencial, exigen de sus ocupantes perfiles altamente creativos y otros no. Seleccionar adecuadamente a unos y otros, formar a los destinados a determinadas funciones para el desarrollo de su capacidad innovadora, aplicar técnicas para la producción de nuevas ideas, son todas ellas tareas del

psicólogo organizacional. Uno de sus recursos ha de ser un adecuado conocimiento de la creatividad.

Adicionalmente, la creatividad es una variable de relevancia extrema en el mundo de las artes, el diseño y la publicidad, la política, la ingeniería, la investigación, etc. Se encuentra en todas aquellas actividades donde el eje central del trabajo a desarrollar exige un componente importante de creación, porque sus productos han de ser permanentemente nuevos y porque gran parte de su éxito recae directamente sobre la mayor o menor creatividad que comporten. Se trata de actividades donde el estrés de la novedad marca cada minuto, donde los rendimientos se miden, no por el esfuerzo ni el tiempo, sino por la sorpresa y por el éxito.

En este ámbito se trata, ante todo, de cuidar día a día la salud mental de quienes lo integran: ayudar a superar las crisis de producción, ofrecer recursos técnicos alternativos de innovación para cuando la demanda supera la oferta, para cuando llega el agotamiento, prever los estados emocionales disruptivos y de ayudar a salvarlos, estimular las nuevas búsquedas y facilitarlas, detectar grandes genios que puedan haber pasado desapercibidos... En definitiva, una multitud de tareas para el psicólogo dedicado a estas lides. Es un ámbito restringido, pero de una relevancia social y económica impresionante, un espacio donde la excelencia y la banalidad compiten a diario y donde la creatividad marca las diferencias.

Es indudable el valor social y educativo de la creatividad; es por esto por lo que debemos potenciar su desarrollo a través del currículum escolar de la misma manera que se estimula el razonamiento, la memoria y las diversas estrategias cognitivas. Los conocimientos de la cultura no deben aprenderse mediante la acumulación de saberes, sino aprovechando las interacciones creativas a través de la investigación interdisciplinaria. Para Landau⁸⁶, la actitud creativa frente a la educación significa descubrimiento, liberación y fomento de los potenciales del hombre, tanto del que enseña como del que aprende en relación con su entorno, que como ya se ha dicho, puede ejercer una influencia limitadora o promotora de las capacidades y las necesidades en un mundo en cambio constante.

Lo creativo es cultivar el proceso de creación y cambio, el diálogo entre hechos y fantasías, entre lo real y lo imaginario, entre lo que es y lo que podría ser.

⁸⁶ Landau, E. (1987): *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*, Herder, Barcelona.

Para acabar este apartado, podemos mencionar el doble uso de la palabra creatividad como proceso y como conjunto de técnicas creativas, lo que ha llevado a algunos autores⁸⁷ a denominar esta disciplina con el nombre de Creática, que se podría definir como la materia que estudia el proceso que analiza el conocimiento de la creatividad de forma sistemática, y que utiliza para hacerla el conjunto de las técnicas creativas para estimularla y potencializarla en el sujeto.

1.1.5.3. Creatividad y poder. El control del saber.

Si la educación debe ser creativa para producir un cambio significativo en el educando, que le forma integralmente y pueda producir cambios sociales que den respuestas a los cambiantes problemas actuales, ¿Por qué no se han generalizado ya los principios de la escuela activa y de las actuales pedagogías creativas? ¿Por qué sigue en auge la escuela tradicional supuestamente tan nociva para la formación del niño? Hoy, más que nunca, parece haber una contradicción entre lo que se dice y lo que se hace en cuestiones de educación. Cuando conocemos los poderosos medios de que disponen los gobiernos para ejercer su control e influir en la opinión pública ¿cómo imaginar una neutralidad en la enseñanza?

Consideremos el tema en nuestro propio país: ¿qué se hace desde los diversos organismos educativos españoles para potenciar la creatividad? La enseñanza obligatoria, gratuita y neutra era el ideal instaurado según la LOGSE⁸⁸. El primer apartado se ha cumplido absolutamente, el segundo sólo en cierto grado debido al negocio del material escolar, el tercero en ningún grado aunque se intente esconder la verdad. El Plan de Centro de las instituciones educativas recoge una gran cantidad de actuaciones basadas en el fomento de la libertad y la creatividad, que luego no se llevan a la práctica.

Todo el sistema educativo continúa girando entorno a los libros de texto por materias y a la gastada organización paramilitar del proceso de enseñanza, analizada por Foucault⁸⁹, surgida en el siglo XVIII a raíz de las revoluciones industriales, y que desde entonces viene

⁸⁷ Rubio, J. V. (1995): *Creática: Una nueva concepción y práctica de la creatividad a partir del caos y desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*, CINDE, Bogotá.

⁸⁸ Primero La Ley de Educación de 1979 y después la LOGSE en 1990, insisten en el sentido de que “educar es sacar fuera, guiar con actitudes creativas por parte del docente para permitir un desarrollo integral del discente”

⁸⁹ Foucault, M. (1976): *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.

imponiendo su ideología haciendo equiparable el proceso de educación con el proceso de producción:

Fabricar en serie $\implies$ Educar en serie

Pero la educación en serie genera un desajuste lamentable: la falta la adaptación a la persona y el olvido de una parte del conjunto del ser humano, la identidad, el espíritu, lo afectivo, lo emotivo... La educación es algo más que la suma de conocimientos. Debe contener además sentimientos y valores.

Aún cuando ideológicamente el niño pasó de “malo” a “bueno” tras las aportaciones de Rousseau⁹⁰ y Rogers⁹¹, para el educador la esencia del niño sigue siendo considerada peligrosa, animal e instintiva y debe ser enseñada, doblegada y controlada por aquellos que poseen una autoridad superior. Y esto es así debido a que el paradigma cultural en el que el educador se halla inmerso espera de él que actúe como un inductor a la conformidad para impedir con su poder la desviación de unos sujetos que ideológicamente han de ser configurados. El sistema jerárquico, impregnando nuestra cultura, está presente en todo. Se necesita disciplina y guía continua del otro superior. Recientemente, en España, el gobierno está influyendo para reclamar más disciplina escolar por parte de toda la sociedad, con la discutida LODE⁹².

De la tesis de A. Cantos⁹³ tomamos la siguiente cita: “Un maestro, después de la escuela preescolar, tiene siempre un poco de remordimiento de conciencia cuando sus alumnos se mueven, se divierten, se sienten a gusto en clase. Tienen la impresión de que no trabajan, tan difícil es, desde la lamentable expulsión de Adán y Eva, no asociar la idea de trabajo a las de aburrimiento, obligaciones sociales, físicas e intelectuales”.

El profesorado, en general, funciona intergrupalmente como un estamento conservador. Imperan las normativas más que potenciarse la unicidad en el ser mismo. En estos estamentos, la originalidad o la variedad es como valor social poco favorecida. El requisito del saber debe ser validado en exámenes y re-exámenes. Se requiere intrepidez,

⁹⁰ Rousseau, J.J. (1762): *El Emilio o la Educación*, Biblioteca Digital Carlos Pellegrini.

⁹¹ Rogers, C.R. (1959): op. cit.

⁹² Ley de Calidad de la Enseñanza, 2003.

⁹³ Cantos, A.M. (1997): *La expresión dramática en el aula. Una metodología creativa fundamentada en el legado histórico-cultural de la antigüedad*, Tesis doctoral, UMA.

coraje y riesgo para ir contra un sistema que uniforma pero no unifica por la competencia que genera.

No obstante existen ya bastantes experiencias planteadas desde el paradigma de la bondad intrínseca del niño, donde se adopta la libertad y es permitido y alentado lo original. Sobre la letra y en teoría esto se propugna pero suele quedarse en papel mojado porque los educadores no tenemos el valor de experimentar, porque nuestra aptitud de ser capaces de vivir creativamente autorrealizándonos exige un previo cambio de actitud. Esto quiere decir que para que un profesor pueda desarrollar una actividad creativa que promueva a la vez la creatividad en sus alumnos, no basta con que se esfuerce en superar la relación tradicional profesor-alumno dando la libertad al niño, no reprimiendo, etc. es necesario, además, superar el esfuerzo y tensión que supone aceptar la propia libertad en relación consigo mismo. Al no aceptar su propio proceso de cambio, en general poco favorecidos y en ocasiones rechazados por los compañeros, su actitud de vida creativa se minimiza y el proceso se torna conflictivo y el profesor acaba por abandonarlo.

Lo que está latente en el fondo de todo son cuestiones de poder y el poder está en todos los elementos del entramado social. Si teóricamente el alumno está sobre el profesor o el profesor sobre el alumno es una cuestión decisiva para muchos cuando realmente la necesidad de comunión y cooperación entre ambos sectores bastaría para aceptar la no directividad que propone Rogers⁹⁴. El profesor facilitador de aprendizaje no ha perdido su autoridad. El abrir vías de comunicación y participar en los sentimientos no significa que el docente no siga ejerciendo un poder en la clase. Bresson⁹⁵, nos dice que la autogestión educativa, la no directividad, no tiene por qué significar que el profesor ha cedido el poder. La disciplina no tiene como base la obediencia ciega. Si es autodisciplina, es un compromiso mutuo entre el maestro y los alumnos.

Esta idea ya se encontraba en otras pedagogías anteriores a Rogers, como hemos visto en el apartado anterior. Los movimientos de la Escuela Nueva ya sostenían que la libertad intelectual y moral de los alumnos podía ser casi ilimitada, la pedagogía institucional en Francia con Freinet y la Institución Libre de Enseñanza en España, tienen en común el tema de la libertad frente al poder.

⁹⁴ “El mero hecho de estar, ya es el poder de existir”. En Rogers, C.R. (1986): *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Barcelona, p. 157.

⁹⁵ Bresson, J. (1977): *La escuela y sus alternativas de poder*, CEAC, Barcelona, p.28.

Para que haya un clima de libertad, imprescindible para la creatividad, el poder ha de disminuir por todas partes, lo que implica que las instituciones así lo permitan, pues son las instituciones quienes no lo permiten porque sistemáticamente están promocionando la jerarquía, haciendo del estatus un objetivo.

1.2. LA CREATIVIDAD EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.

Al hablar de la formación de la capacidad creativa intentamos responder a la cuestión ¿Cómo podemos desarrollar la creatividad? ¿Cómo podemos ser más creativos? Dicha formación podríamos plantearla de dos maneras: desde el punto de vista de la didáctica educativa para la creatividad o desde la utilización de técnicas concretas de potenciación de la creatividad.

El clásico en esta materia es sin duda Torrance⁹⁶, quien con sus textos sobre la enseñanza creativa ha intentado elaborar un programa para la introducción de esta dimensión del aprendizaje en la práctica docente cotidiana de los educadores.

Más recientemente, Mayer⁹⁷ presenta una síntesis histórica en la que se percibe con toda claridad cómo la idea del pensamiento creativo, como destreza adquirible (en concreto bajo la forma de capacidad creativa), no es una idea nueva si no que es una antigua idea que se ha ido desarrollando de formas diferentes a lo largo de la historia.

Mediante una simple enumeración de etapas hace una exposición suficientemente clarificadora del hecho de que la creatividad se puede enseñar. Seguramente no podremos enseñar la creatividad emergente que convierta a un sujeto negado aptitudinalmente en un genio de la pintura o de la ciencia, pero sí podemos aprender a generar ideas y soluciones nuevas para situaciones concretas.

1.2.1. EL APRENDIZAJE ACTIVO. ANTECEDENTES DE UNA PEDAGOGÍA CREATIVA.

Aunque el estudio de la creatividad y su educación es un tema de muy reciente auge y prácticamente inexplorado hasta ahora, ha habido a lo largo de la Historia de la Educación pedagogos que de alguna manera han intuido la necesidad de un aprendizaje que va más

⁹⁶ Torrance, E.P. (1969): *Orientación del talento creativo*, Troquel, Buenos Aires.

⁹⁷ "Las décadas de 1930 y 1940: formación para la creatividad en la industria. La década de 1950: recuperación de resolución de problemas en estudiantes universitarios. La década de 1960: enseñanza del pensamiento productivo a niños de escuela. La década de 1970: formación específica en procedimientos. La década de 1980: conocimiento específico contra destrezas generales" En Mayer, R.E. (1986): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*, Paidós, Barcelona, p. 375.

allá de la mera transmisión de conocimientos y pusieron en práctica metodologías que de alguna manera se anticiparon al tratamiento pedagógico de la creatividad. Se trata en esencia del aprendizaje activo cuyas bases, aunque estructuradas de maneras diferentes, las podemos encontrar en los procedimientos didácticos de célebres pedagogos desde el Renacimiento hasta concretarse en los postulados de la **Escuela Nueva**⁹⁸.

Este movimiento progresivo se inicia bien entrado el siglo XVIII, con una etapa que podemos considerar Individualista, idealista y lírica en la que surgen una serie de posturas extremistas producto de una radicalización de los principios y objetivos de la educación. Máximos representantes de esta etapa son: Jean Jacques Rousseau, quien publica “El Emilio” en 1762 y Giovanni Enrico Pestalozzi, fundador de la Granja Nueva en 1774.

Pero la etapa que más autores, obras y experiencias proporcionó al movimiento, se da a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Más realista pero no exenta del romanticismo, idealismo e individualismo de la etapa anterior. Entre sus representantes citaremos a John Dewey, considerado el verdadero creador de la escuela activa a partir de 1886; Adolphe Ferrière, fundador de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas en 1920, quien pensaba que la escuela debe preparar para la vida⁹⁹; María Montessori, creadora del Método Montessori en 1907, consideraba que la educación es un proceso natural, llevado a cabo espontáneamente por el niño, y adquirida no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio. También en 1907, Ovide Decroly desarrolla su teoría de los Centros de Interés.

Después de la Primera Guerra Mundial, surgen nuevos planes experimentales en educación, en los que los nuevos pedagogos denuncian los vicios de la educación tradicional: verbalismo, pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo...definiendo un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo a favor de la dialéctica y la psicología genética.

⁹⁸ El movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva surge con carácter propio en el siglo XIX, aunque podemos encontrar ya algunos de los elementos que lo caracterizan desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XVI. Erasmo de Róterdam (1512), ya afirmaba con respecto a la educación, que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras y Montaigne (1580), llegó a afirmar que hay que educar el juicio del alumno más que llenar su cabeza de palabras. Durante el siglo XVII, se planteaban nuevas formas de conocer. Descartes en su Discurso del Método recomendaba no admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente, mientras que Fénelon (1687), señalaba la necesidad de enseñar de manera diferente aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza. Pero es en el siglo XVIII con la publicación del Emilio de Jean Jacques Rousseau (1762), en el que el niño aparece como centro y fin de la educación iniciando una nueva doctrina pedagógica.

⁹⁹ Adolphe Ferrière, en 1912 presentó los 30 puntos que definen a las escuelas activas. En 1920 publicó su obra La Escuela Nueva en la que menciona que el interés es la piedra angular de la educación. En 1921 fundó la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas y la Oficina Internacional de la Educación.

En esta etapa destacaremos a Roger Cousinet, que en 1920 propone el Trabajo en Equipos y en 1925 publica su obra “Un método de trabajo libre en grupos”.

A. S. Nelly, fundó la Escuela Summerhill en 1921 para poner en práctica su idea de la educación en la libertad y el autogobierno y en 1924, Célestin Freinet, inicia las prácticas de sus técnicas basadas en la imprenta en la escuela. Esta idea tuvo una gran influencia en la fundación de otras escuelas.

De todos estos pedagogos nos interesa destacar a quienes sentaron las bases de la didáctica preocupados especialmente por las secuencias del proceso de aprendizaje activo y que, a nuestro parecer, son los que referimos a continuación:

1.2.1.1. Comenio¹⁰⁰

En el prólogo de su obra Didáctica Magna, escrita en 1632, expone un programa abreviado de su metodología que reduce a tres etapas o fase:

Autopsia. Visión, inspección, análisis de las cosas que se han de aprender. Descomposición y análisis de los contenidos tras la explicación del profesor. Se trata de abrir todos los sentidos a cuanto nos rodea, de observar los objetos y la realidad de la cual forman parte, antes de estudiarlos para comprenderlos.

Autocracia: sería la fase de retención y asimilación de lo que se ha observado por los sentidos y explicaciones. Equivale a la comprensión. Cosas y palabras, palabras y conceptos, comprensión y retención son acciones que han de ir unidas.

Autopraxia. Es la interiorización, asimilación y comunicación de cuanto se ha aprendido. El mejor modo de mostrar el dominio de un contenido está en ser capaz de transmitirlo a los demás. Equivale a practicar con los conocimientos.

En este punto añade que “Será muy notable procedimiento idear diversiones de aquellas que se permitan a la juventud, en las cuales se represente al vivo lo serio de la vida para que a ello se habitúen”, con lo que parece estar anticipando la aplicación de la Dramatización en el aprendizaje.

¹⁰⁰ Comenio (1592-1670). En la fase de Autopsia “...debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible, es decir, lo visible a la vista, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible, y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos”. En La fase de Autocracia, del griego cratos = poder o dominio, el autor insiste en la conveniencia de asociar y relacionar los conocimientos adquiridos. “No deben aprenderse las palabras sin las cosas, de igual modo que no se vende el vino o la leche sin el recipiente”. En la fase de Autopraxia nos indica “El que a otros enseña a sí mismo se instruye”. En Esteban, L. (1982): *Creatividad e historia de la pedagogía: modelos y paradigmas*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 7-17.

1.2.1.2. Pestalozzi¹⁰¹

Intentó demostrar que el método más adecuado para enseñar es aquel que parte de la espontaneidad y la intuición. En sus investigaciones constató que el niño aprende en la vida cotidiana de forma natural, mediante la observación y la imitación. Así pues, se debería trasladar a la escuela esta forma natural de aprender, eliminando los planteamientos artificiales.

Organiza sus ideas en tres secuencias de aprendizaje: intuición, gradación y aplicación que tienen cierto paralelismo con los tres momentos de Comenio.

Intuición. Partir de lo ya conocido, de lo que la persona ya sabe, de lo que tiene más próximo y ha percibido por los sentidos. Hay que partir, sobre todo en los niños pequeños, de lo observado, de lo manipulado, de lo vivido. Dar prioridad al fin y al cabo a las cuestiones e intereses de los alumnos. Cualquier contenido curricular, incluidas las matemáticas, tiene razón de ser en cuanto responde a cuestiones o preocupaciones de la vida. Se supone que son conocimientos útiles para la vida, de lo contrario, no tendrían razón de ser en el currículo.

Gradación. Es la asociación o relación entre los conceptos adquiridos a fin de conseguir el enriquecimiento cultural y cognitivo deseado. Los contenidos se van secuenciando y graduando en función de la madurez del sujeto. Las percepciones se van transformando en representaciones más claras hasta llegar a los conceptos más abstractos.

El principio de gradación didáctica representa ir de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de la percepción a la conceptualización.

Aplicación. Poner en práctica los aprendizajes adquiridos ordenando los logros para conseguir el perfeccionamiento y desarrollo del educando en todas sus capacidades.

“El individuo se desarrolla mediante la cabeza, la mano y el corazón”, Con esta frase parece advertir de la necesidad de atender no sólo a los conocimientos sino a las habilidades y a los sentimientos. En esta preocupación le vemos como un antecedente del desarrollo de la inteligencia emocional.

¹⁰¹ Pestalozzi (1746-1827). En Esteban, L. (1982): op. cit.

1.2.1.3. Herbart¹⁰²

Para Herbart la educación se adquiere a través de la instrucción y ésta tiene un carácter moral y formativo, hasta el punto de considerar el desarrollo moral como principio prioritario del fin de la educación. Esta instrucción debe ir ligada al concepto de interés de tal manera que educar es despertar inquietudes, intereses, valores y la instrucción se convierte así en la construcción del espíritu.

Definió los grados formales de la instrucción de gran influencia en sus discípulos Ziller y Rein y que son los siguientes: clarificar, asociar, sistematizar, aplicar. Se trata del proceso mental para comprender intelectualmente la realidad. Su influencia ha llegado hasta nuestros días y está presente en la organización didáctica de la lección:

Clarificar. Supone en primer lugar ganar la atención del alumno mediante un proceso motivacional que debe acompañar al momento de la presentación de los materiales de aprendizaje o de la información.

Asociar. Esta es una fase que está presente en todos los autores de la Escuela Nueva

Sistematizar. Se refiere a la síntesis de las informaciones recibidas en los pasos anteriores, que en la práctica constituye el resumen al final de una exposición, una última referencia a las principales ideas que se han expuesto durante la clase y que suele ser un procedimiento muy útil para los alumnos, tras la dispersión a la que puede llevar el análisis de las fases anteriores.

Aplicar. Lo que se pretende en esta fase es que el alumno inicie su propio camino utilizando en situaciones o lecciones el nuevo conocimiento adquirido. Mediante la práctica se facilita el dominio del saber. Esta es la función psicológica y procedimental que tienen las actividades, ejercicios y prácticas recomendadas por el profesor después de su clase o lección magistral. Es consolidar el resultado del aprendizaje mediante el ejercicio.

1.2.1.4. Decroly¹⁰³.

El procedimiento didáctico que él propone se basa en el desarrollo de los centros de interés, que consiste en centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños en cada edad, perfilando así su teoría sobre la globalización en la enseñanza.

¹⁰² J. F. Herbart (1776-1841). En Esteban, L. (1982): op. cit.

¹⁰³ Ovide Decroly (1871-1932), pedagogo y médico belga, fundó en 1907 la “Ecole de l'Ermitage», centro experimental de reconocido prestigio internacional que nace bajo el lema: “l'école pour la vie et par la vie». Este autor consideraba que las necesidades básicas de los seres humanos eran similares, alimentación, higiene, refugio, protección, defensa...por lo tanto los centros de interés tendrían validez general. Siendo igual de útiles para el aprendizaje de todos los alumnos. En Esteban, L. (1982): op. cit.

Inspirado en la propuesta de Comenio, parte de la observación del niño en situación de aprendizaje añadiendo consideraciones psicológicas sobre la manera de percibir la realidad de los niños, que no es otra que la percepción global antes de entrar en su análisis.

Para él son más importantes los ejercicios que los contenidos y considera las siguientes fases en el aprendizaje infantil:

Observación. La primera y más importante función en la adquisición de conocimientos que sirve de base a todos los ejercicios y actividades intelectuales, todo entra por los sentidos. Esta observación debe ser continua y en todo lo posible debe realizarse en el medio natural.

Aquí la función del profesor es la de facilitador de situaciones que despierten el interés del alumno y propicien la observación. Los centros de interés que él propone están relacionados con las necesidades básicas como fuente de estímulos educativos: alimentarse, defenderse, relacionarse, el tiempo libre.

Asociación. Tras la observación los niños ya tienen los materiales básicos para construir los conceptos, como las piedras para la construcción de una casa. Los recuerdos, vivencias y experiencias de los alumnos deben utilizarse en conexión con los contenidos curriculares. Se trata entonces de incorporar el aprendizaje cotidiano, de la vida fuera del aula con el de la vida dentro del aula.

Expresión. Es la fase de comunicación, de proyección de las propias ideas, acciones y sentimientos para hacerlos llegar a los demás, mediante el dibujo, la escritura, el juego, la expresión corporal o dramática, pudiendo por lo tanto adoptar una forma concreta como en los trabajos manuales, o abstracta como en las actividades de lenguaje, matemáticas, escritura...

Esta fase la encontramos en cualquier modelo de metodología activa en la que se implica al alumno en su propio aprendizaje.

1.2.1.5. El aprendizaje por descubrimiento.

El proceso natural para descubrir los conocimientos que rige la vida del niño desde que nace debería continuar a lo largo de su vida. Esto equivale a decir que debería existir una semejanza entre el proceso de descubrir los conocimientos y el proceso para enseñarlos. En otras palabras, los métodos y teorías educativas siempre deberían partir de la intuición personal del alumno como plantearon las aportaciones pedagógicas de **Montessori**¹⁰⁴,

¹⁰⁴ Montessori, M. (1990): *El niño. El secreto de la infancia*. Editorial Diana. México.

Dewey¹⁰⁵ y **Freire**¹⁰⁶ quienes coinciden en proponer el aprendizaje por descubrimiento. Algo así como el autoaprendizaje y la autoeducación en el que el docente tiene la misión de indicar al alumno el camino a seguir para llegar él mismo al descubrimiento de la verdad, como ocurrió a quien realizó tal descubrimiento.

El aprendizaje por descubrimiento es una traslación del proceso de investigación al de la enseñanza. El alumno para aprender, sigue unos pasos semejantes a los de la investigación, porque en el fondo el aprendizaje activo es un redescubrimiento.

Esta teoría implica íntegramente al propio alumno como principal protagonista de su aprendizaje. Así, para Dewey, la experiencia contribuye a la construcción del pensamiento, el cual revierte a su vez en la experiencia organizándola de nuevo. La mente es un instrumento de adaptación y transformación del medio y la educación debe favorecer el ejercicio de la mente mediante un proceso activo de experimentación y exploración, modificación del ambiente y construcción mental.

La vía más idónea del aprendizaje será aquella que nos permita descubrir a la vez la realidad y su conocimiento.

El modelo que propone para el proceso de aprendizaje es muy similar al proceso de investigación:

- 1º Sentir una necesidad.
- 2º Análisis de la dificultad o el problema.
- 3º Proposición de alternativas o soluciones.
- 4º Experimentación y comprobación.
- 5º Aplicación y verificación.

El profesor debe hacer las veces de orientador de un alumno o grupo de alumnos en este proceso que incorpora así la dimensión social del aprendizaje, poco considerada por autores anteriores.

Kilpatrick¹⁰⁷ aplicó después este proceso al método de proyectos para realizar por grupos de trabajo. **Freinet** y sus seguidores, también trasladaron la metodología de investigación a la educación infantil y primaria utilizándola con una finalidad instructiva.

¹⁰⁵ Dewey (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona.

¹⁰⁶ Freire (2007): *Educación como práctica de la libertad*. Editorial siglo XXI. Madrid.

¹⁰⁷ Kilpatrick (1871- 1965), Freinet (1896-1966) y Lewin (1890-1947). En Esteban, L. (1982): op. cit.

Y **Lewin**, con su método de investigación-acción inicia la dinámica de grupos y la psicología social experimental.

Para Lewin el grupo es una totalidad dinámica en la que se crean campos de fuerzas que generan cambios individuales y sociales en un proceso de cambio en conocimientos, habilidades y actitudes. Analizó los cambios que se producían en un grupo mientras resolvían un problema que les afectara.

La idea de Lewin sobre investigación-acción tiene sus raíces en la tradición aristotélica de una ciencia moral o práctica interesada en la realización de las ideas y valores humanos que una comunidad comparte.

Propone analizar un modelo de investigación-acción tendente a producir el cambio educativo en la propia labor docente y que comprende los siguientes momentos:

1º Planificar. Desarrollar un plan de acción, programar las actividades al principio de curso y programar la actividad diaria.

2º Aplicar. Poner en práctica el plan establecido de una manera flexible, siempre abierto a modificación que pueda surgir en la interacción entre el profesor y los alumnos dando cabida a la intervención de estos.

3º Observar. Recoger información de lo que sucede a lo largo del proceso (puede darse también en la fase de aplicar). Esto supone un trabajo de campo que se puede llevar a cabo de diversas maneras, tales como la presencia de un observador externo o interno, registro audiovisual, informes, etc.

4º Reflexionar . Analizar y valorar la información recogida. El aprendizaje y el cambio personal y social son fruto de la reflexión y si no existe esta fase el aprendizaje se convertiría en memorismo y el cambio sería aparente sin afectar realmente a la persona ni al grupo social. La comprensión debe ser reflexiva y no mecánica.

Coincidimos con este autor al considerar que cuando el docente aplica esta metodología, su labor ya no es un trabajo penoso sino una investigación satisfactoria para él y para sus alumnos.

1.2.1.6. CUADRO COMPARATIVO DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

A modo de resumen hemos elaborado este cuadro en el que se recogen los autores más significativos y sus aportaciones didácticas como antecedentes de una pedagogía creativa.

ENFOQUE TRADICIONAL	frente al	ENFOQUE CONTEMPORÁNEO
Hasta la época de los sesenta		A partir de la década de los setenta
Enfoque: Centrado en el contenido. Academicista, pragmático y experimental		Enfoque: Centrado en habilidades y conocimientos. Principios generales de la escuela activa. Libertad como fruto del orden interior. Construcción del conocimiento, aprendizaje significativo y desarrollo del pensamiento. Cuestionamiento de los contenidos del aprendizaje. El aprendizaje como proceso cooperativo.
Objetivos: Acumular y reproducir información (enciclopedismo) Transmitir información. Formar el intelecto (instrucción, formación intelectual)		Objetivos: Aprender a pensar. Elaborar una visión del mundo a través del aprendizaje significativo. Promover el desarrollo de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento.
Elementos básicos: * pone énfasis en los contenidos, consecuentemente en la <u>persona</u> que ha de transmitirlos: el profesor * queda relegado el protagonismo del alumno * los contenidos se proporcionan como resultados, con carácter estático y permanente * la evaluación mide grado de fidelidad en la reproducción de la información * la exposición (clase magistral o demostración) es el método casi exclusivo * la lección (técnica de transmisión de nociones) es el centro del proceso didáctico		ELEMENTOS BÁSICOS: * el discente es el protagonista del proceso de E-A (pseudocentrismo) * los <u>objetivos</u> son elementos claves para la <u>programación</u> , realización y <u>control</u> del proceso de E-A * relación dialógica profesor- alumnos y alumnos-alumnos * igual importancia en la interacción: alumnos - profesor - contenidos * el contenido de la enseñanza implica: conocimientos, habilidades y actitudes * postulado general: los procesos de inteligencia o del pensamiento son modificables mediante intervenciones pedagógicas cuidadosamente planificadas
FUNDAMENTOS: * <u>Empirismo</u> : no hay nada en el espíritu que no estuviese antes en <u>los sentidos</u> mente es percibida como tabla rasa - espíritu, concebido fundamentalmente como recipiente * Asociacionismo: principios de conexión entre diferentes pensamientos o ideas de la mente * <u>Positivismo</u> pedagógico: énfasis en lo observable, centrado en la <u>investigación científica</u> . * Psicología experimental: Herbart, Barth, Wundt * Énfasis en el medio del sujeto que aprende: <u>naturaleza</u> . Comenio. * Contexto cultural: valoración de las verdades estables y permanentes		FUNDAMENTOS: * Idealismo. El fundamento del conocimiento no es exterior al conocimiento - se ordena desde el sujeto la <u>percepción</u> del mundo exterior - la escuela se ve como un <u>laboratorio</u> - el maestro estimula intereses útiles y es colaborador - la educación es preparación para la vida * Énfasis en el sujeto que aprende. - base biológico-psicológica: <u>conductismo</u> . - base psicológico-cognoscitivista (<u>Piaget</u>). - base psicológico-afectiva: pedagogía no directiva (K. Rogers) * Énfasis en el medio social del sujeto que aprende: - J. Dewey: aprendizaje como resolución de problemas. - P. Freire: <u>humanismo</u> comprometido y revolucionario. * <u>Tecnología educativa</u> * Psicología genética (<u>Piaget</u>): estadios. * Avances psicología cognoscitivista - aprendizaje por descubrimiento (Bruner). - <u>teoría</u> constructiva basada en la interacción social (Vigostki). - teoría de los esquemas (Kelly, Anderson) - Aprender jugando, expresando, creando.

ROL DEL ALUMNO: * receptivo: - recibe y asimila información; - resuelve ejercicios por reiteración <u>mecánica</u> siguiendo modelo o <u>procedimiento</u> realizado por el profesor.	ROL DEL ALUMNO: * activo: principal protagonista - ejecutor de actividades propuestas - define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma * revisa, modifica, enriquece y reconstruye sus conocimientos * reelabora en forma constante sus propias representaciones o modelos de la realidad * utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones.
APRENDIZAJE: * asimilación de información * La memoria tiene un rol decisivo. * el éxito del aprendizaje está determinado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y por aptitudes connaturales	APRENDIZAJE: * cambio de conductas * cambio de <u>estructuras</u> mentales: * proceso de <u>construcción</u> de conocimientos * Énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables. * Las raíces de las interpretaciones que cada sujeto hace de su entorno son tanto emocionales como cognitivas.

1.2.2. ACTUALES PEDAGOGÍAS CREATIVAS. EL APRENDIZAJE CREATIVO (Últimas décadas del siglo XX)

Con el término aprendizaje creativo nos referimos al aprendizaje basado en el desarrollo de la creatividad. Relacionando los trabajos de investigadores como Wallas sobre las características del proceso de creación (preparación, incubación, iluminación y comprobación), con las características de la escuela activa (motivante, adaptativa, implicativa, cooperativa, indagadora, crítico-reflexiva y dispuesta a aprender de los errores...), actuales investigadores de la educación han propuesto metodologías para un aprendizaje creativo. Como ejemplo de estas actuales pedagogías creativas citaremos las siguientes:

1.2.2.1. Aprender simulando la realidad.

Saturnino de la Torre¹⁰⁸, tras analizar el paralelismo entre el proceso creativo y el proceso didáctico creativo, propone el modelo ORA (observar, reflexionar y aplicar), como el proceso natural de aprender: Observamos, reflexionamos relacionando e interiorizando la información y la aplicamos o expresamos de formas diferentes.

Para aplicar dicho modelo a la enseñanza de contenidos didácticos propone la utilización de diferentes estrategias de simulación: la prensa, el documento audiovisual, el estudio de caso, y el juego en general y los juegos de simulación con máquina. Siempre

¹⁰⁸ Torre, S. de la (1997): *Estrategias de simulación*, Octaedro, Barcelona

teniendo en cuenta unos fundamentos psicopedagógicos¹⁰⁹, que surgen del principio básico de partir de la realidad educativa más próxima quiere remarcar la importancia de activar esquemas o vivencias que nos sirvan de referencia para analizar el proceso didáctico. La realidad más próxima se refiere entonces a la realidad percibida por los sentidos y que según se implique en ella el sujeto podrá ser:

- Vivida: si el sujeto forma parte de ella, está inmerso en ella (como para un actor)
- Observada: si el sujeto no está directamente implicado sino que hace de observador o espectador.
- Transcrita: cuando el sujeto es mero receptor o destinatario. Esta realidad es la más frecuente por su fácil manejo y es lo que se nos facilita a través de los medios de comunicación.
- Desplazada. Para acercar al aula un hecho educativo de interés (como cuando se pone el vídeo en clase)
- Imaginada. Sobre la que uno puede proyectar sus ideas.
- Simulada. Que puede ser a su vez vivida, observada o descrita.

En cualquier caso, en el modelo ORA es importante partir de una situación que nos permita entrar en contacto con alguna de las realidades descritas y por lo tanto invertir el clásico procedimiento teoría-práctica por el de práctica-teoría.

Parte de la base de que en educación hay que transmitir una actitud de apertura al cambio, ya que la nuestra es una sociedad de cambios no sólo tecnológicos sino científicos, sociales y de valores.

1.2.2.2. Aprender expresando.

Autores como Fernando Bercebal¹¹⁰, George Laferrier¹¹¹ y Tomás Motos¹¹², entienden que es fundamental la desinhibición y distensión para los procesos creativos y

¹⁰⁹ “fundamentos psicopedagógicos que nos parecen más relevantes: - Partir de la realidad mas próxima.- Simular la realidad cuando ésta no sea accesible.- Desarrollar la observación y el análisis.- El aprendizaje como proceso sociocognitivo.- La reflexión como motor del cambio.- Aplicación de significados e intereses.- Relación teoría práctica.- La interacción teoría práctica favorece la transferencia” En Torre, S. (1997): op. cit., p. 39.

¹¹⁰ Bercebal, F. (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ñaque. Ciudad Real.

¹¹¹ Laferrier, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ñaque. Ciudad Real.

¹¹² Motos, T. y G. Aranda, L. (2000): *Práctica de la Expresión Corporal*, Ñaque, Ciudad Real. Y Motos, T. (2003): *Bases para el taller creativo-expresivo*, en Gervilla, A. (2003): *Creatividad Aplicada*, Dykinson, Málaga.

que ésto se consigue liberando la capacidad de expresión con la práctica de actividades que implican a todo el ser, emocional, racional y corporalmente.

Tomás Motos¹¹³, considera que “la función de la expresión como acción educativa ha de ser la de ayudar al sujeto a adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más consciente de su capacidad de comunicación”, a la vez que actúa como soporte de la alfabetización estética, con el objetivo de desarrollar: la autonomía, como capacidad para dirigir su propio proceso de desarrollo personal; la comunicación, como capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos; el sentido crítico, como capacidad de analizar mensajes artísticos y la creatividad, como capacidad de dar nuevas dimensiones a la representación artística, mediante la asociación de diversos lenguajes expresivos realizando una lectura diferente de los productos creativos existentes.

1.2.2.3. Aprender de los Errores.

Muchos autores (como Luria, Popper y S. De la Torre)¹¹⁴, coinciden en afirmar que la ciencia progresa mediante procesos de ensayo y error. Así, no solamente el aprendizaje vulgar, sino también el científico está sometido a ensayo y error, y no avanza en línea recta sino en zigzag, partiendo de ideas aparentemente consolidadas que más tarde se demuestran insuficientes y erróneas como es el caso de las teorías de Newton sobre la gravitación universal, que estuvo vigente durante mucho tiempo y posteriormente ha sido en parte desmentida por la teoría de la relatividad de Einstein. Sin embargo estos errores son creativos porque generan nuevas aportaciones valiosas. Una teoría no existiría sin haber tenido como referencia la anterior.

Por lo tanto, podemos decir que hay errores que marcan la historia. El error está presente en la filosofía popular y forma parte del desarrollo humano. El error por sí mismo no conduce a nada si no va seguido de una reflexión sobre el mismo para desvelar la verdad. Una verdad que nunca es absoluta, como también es relativo el error, lo correcto y lo incorrecto.

Sin embargo se tiene a menudo la idea de que lo correcto y lo equivocado son absolutos, por ejemplo en el ámbito escolar tradicional donde el maestro es el portador de la verdad absoluta. Esta certeza es quizás necesaria en la educación infantil porque da

¹¹³ Motos, T. (2003): op. cit., p.910.

¹¹⁴ Luria A.R. (1986): *El Cerebro humano y Los Procesos Psíquicos*. Conducta Humana Colección Psicología y Psiquiatría, Fontanela, Buenos Aires.

Popper K.R. (1982): *El yo y su Cerebro*, Labor Universitaria, Barcelona.

Torre, S. de la (1993): *Aprender de los errores*, Escuela Española, Madrid.

confianza y fiabilidad agilizando el proceso. De ahí que exista preferencia por las preguntas de respuesta objetiva en lugar de las preguntas de respuesta abierta. Pero, como dice Asimov¹¹⁵, lo correcto o erróneo no son conceptos estables en la ciencia, sino borrosos. A este respecto, también nos preguntamos: ¿Será un error el hecho de que la Ciencia Física se despreocupe de los fenómenos paranormales?

1.2.2.4. Aprender creando. El aprendizaje creativo.

En todas las teorías de la educación hay un concepto básico que enlaza con lo que tienen en común las definiciones de creatividad. Nos estamos refiriendo al concepto de “cambio” tanto personal como social. En nuestra opinión, resulta particularmente interesante este concepto de cambio personal y social por cuanto apunta a lo que llamamos *aprendizaje creativo* generador de algo nuevo a nivel personal (algo que antes no se era y ahora se es) y a nivel social (algo que antes no existía y ahora existe).

Autores como Torrance, Maslow A., Logan y Logan, Roger¹¹⁶, etc., coinciden en considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso creativo tanto por parte del profesor como del alumno. Koestler¹¹⁷, agrupa las fases del aprendizaje creativo en las tres siguientes:

1ª Fase lógica. Se corresponde con la fase de preparación de proceso creativo y con la obtención de información en el aprendizaje y comprende la definición del problema y el planteamiento de lo que se quiere conseguir.

2ª Fase intuitiva. Se corresponde con la fase de incubación e iluminación o hallazgo y la fase de producción y asimilación del aprendizaje. Comprende la búsqueda de alternativas recurriendo al pensamiento lateral (analogía, imaginación,...) además del pensamiento vertical (situaciones ya conocidas, aprendizajes anteriores).

3ª Fase crítica. Se corresponde con la comprobación de la validez del producto para resolver el problema planteado en la primera fase y la aplicación de conocimientos en el proceso de aprendizaje. Comprende la verificación y evaluación de la información o producto.

Ciertamente, hoy preferimos hablar de que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso creativo tanto por parte del profesor como del alumno. El profesor recrea el

¹¹⁵ Asimov, I. (1997) : *Momentos estelares de la ciencia*. Alianza. Madrid.

¹¹⁶ Torrance, (1977): *Educación y capacidad Creativa*, Morova, Madrid.

Maslow, A.H. (1976): *El hombre autorrealizado*, cairos, Barcelona.

Logan y Logan (1980): *Estrategias para una Enseñanza Creativa*, Oikos-Tau, Barcelona.

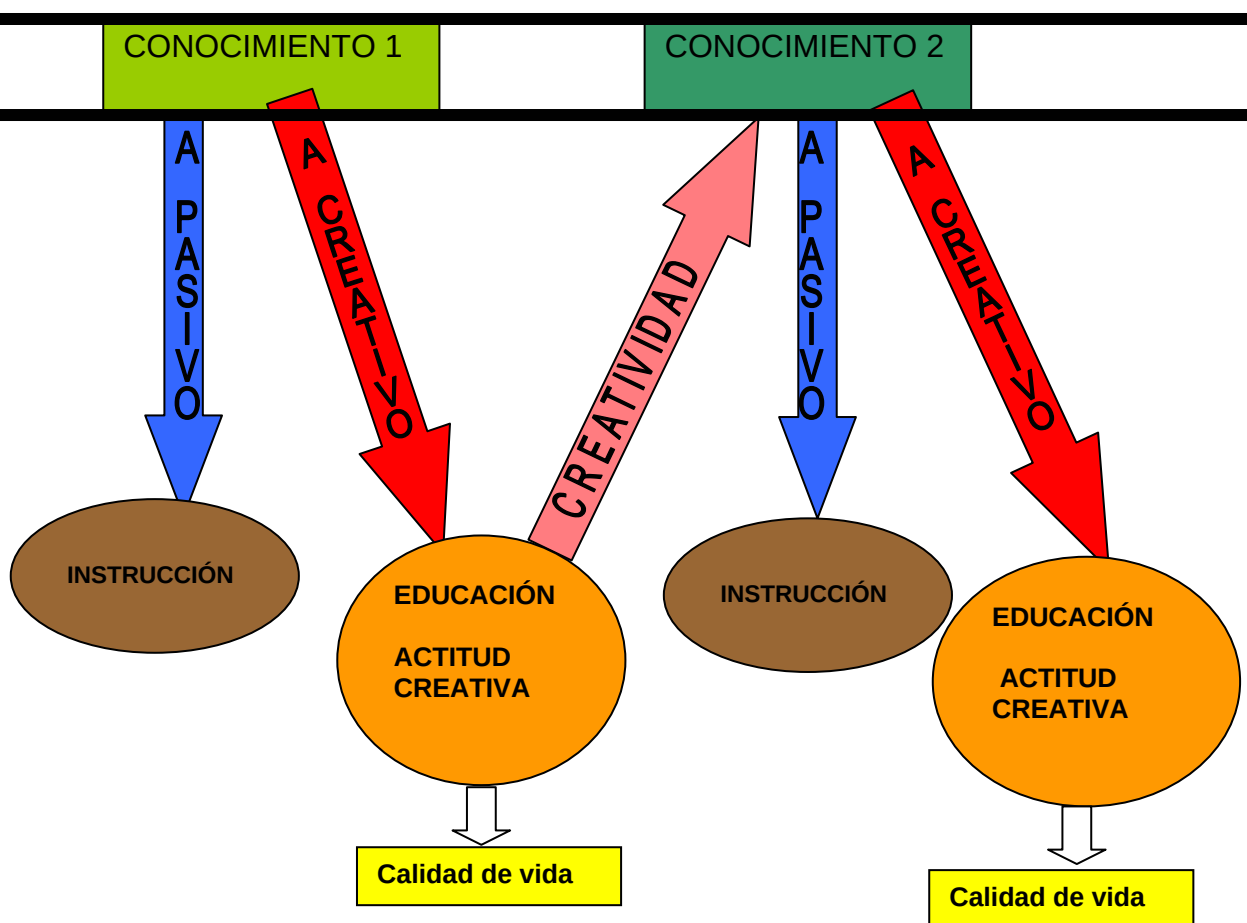
Rogers, C. (1972): *Libertad y Creatividad en Educación*. Paidós. Buenos Aires.

¹¹⁷ Koestler, A. (1974): *El acto de la creación*, Losada, Buenos aires.

lenguaje para hacerlo accesible y motivante, inventa ejemplos, imágenes y analogías para hacer comprensibles los significados, indagar sobre su propia práctica docente, crear materiales....

El alumno modifica su pensamiento, su habilidad y su actitud... se crea a sí mismo evolucionando hacia una mayor calidad de vida.

LOS CONOCIMIENTOS, EL APRENDIZAJE Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE CREATIVO



- El aprendizaje pasivo es una mera transmisión de conocimientos o instrucción. Así los conocimientos se estancan. No se generan nuevos conocimientos.
- El aprendizaje creativo educa al individuo para adquirir los conocimientos que precisa. Produce una actitud creativa capaz de generar nuevos conocimientos y mejora la calidad de vida.

El aprendizaje creativo, supone un cambio de actitudes en el alumno que posibilitará la creatividad, entendida como autoaprendizaje fundamentado en la acción y en abrir nuevos

interrogantes, que sería una puerta abierta a un poder personal contra la rutina, la rigidez y el anquilosamiento de la realidad educativa. Sería una manera de superar los EFECTOS DES (desmotivación, desinterés, desilusión...), que configuran los lados del prisma del problema de la pérdida de sentido que afecta a gran parte del alumnado y del profesorado, según Antonio Rodríguez¹¹⁸.

1.2.3. TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.

Desde el comienzo de la preocupación por la enseñanza de la creatividad, sobre todo a propuestas de la industria americana, se pensó en la posibilidad de utilizar determinadas técnicas que ayudaran a los sujetos a romper los esquemas mentales y de acción recibidos y descubrir nuevas vías de solución de problemas.

A tal fin, se propusieron las siguientes técnicas:

- **El listado de atributos.** En 1931, Robert Crawford¹¹⁹, profesor de la Universidad de Nebraska, inicia el primer curso sobre creatividad que da origen a la técnica “listado de atributos”, que consiste básicamente, en hacer un listado de atributos de un objeto, y preguntarse luego cómo puede modificarse cada uno de ellos. Esta técnica tuvo larga vida, y puede considerarse el germen de las técnicas posteriores.
- **El brainstorming** o tormenta de ideas, difundida por Osborn¹²⁰ en 1963, es una técnica para aportar ideas nuevas en grupo. Se parte de la base de no utilizar ningún tipo de crítica en las aportaciones. Consiste en decir en voz alta lo que viene a la mente, hacer el mayor número de aportaciones, intentar que sean ante todo originales aunque parezcan locas y procurar combinar y mejorar las aportaciones de los otros. Al final se hace una síntesis y discernimiento de lo útil y lo inútil.
- **La sinéctica** de Gordon¹²¹, consiste en reunir elementos que no tienen entre sí ninguna relación. Se trata de utilizar las analogías posibles en la resolución de problemas. Por ejemplo, ¿qué características de un órgano electrónico podrían aplicarse a una maquina de escribir?

¹¹⁸ En Rodríguez, A. (coordinador): *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Octaedro/IPSMA. Barcelona.

¹¹⁹ Crawford, R. (1954): *Techniques of Creative Thinking* Hawthorn Books, New York.

¹²⁰ Osborn, A. (1953): *Applied imagination: principles and procedure of creative thinking*, Scribner's Songo, New York.

¹²¹ Gordon, W. J. (1961): *Synectics: The development of creative capacity*, Harper, New York.

A partir de estas tres técnicas básicas han surgido otras muchas que utilizan diversas combinaciones de ellas o buscan orientaciones en torno a la solución de problemas. Básicamente podemos clasificar estas técnicas como:

- **Métodos analógicos**, que emplean el poder evocador y creativo de la metáfora, como en el heuridrama, técnica encaminada a la solución creativa de problemas en la que se busca el descubrimiento a través de la acción dramática.

- **Métodos aleatorios o serendípicos**, que fomentan una actitud de provocación azarosa de relaciones interpretables en términos de sugerencias nuevas, como el “pensamiento lateral” de Edward De Bono¹²², que proponen una visión conciliada con el error como fuente de inspiración.

- **Métodos antitéticos**, en los que se fuerza el contraste de los elementos estudiados para resaltar sus aspectos más contradictorios y romper los convencionalismos sobre su percepción.

Para lo que es el desarrollo de la propia capacidad individual tomamos como propias las sugerencias de Stenberg¹²³, que suponen una excelente síntesis de lo que uno puede hacer por sí mismo para poner en práctica su creatividad:

1. Redefinir los problemas. No limitarnos a aceptar lo que se nos dice acerca de cómo hemos de pensar o actuar.
2. Buscar lo que otros no ven. Reunir las cosas de manera distinta a otros y pensar de qué modo las experiencias pasadas, incluso aquellas que inicialmente pueden parecer irrelevantes, pueden desempeñar un papel en nuestros afanes creativos.
3. Aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las precarias y prestar atención a su contribución potencial.
4. No sentirnos como si lo supiéramos todo acerca de un ámbito en el que trabajamos antes de que seamos capaces de realizar una contribución creativa.
5. Cultivar un estilo legislativo, global.
6. Perseverar ante los obstáculos, asumir riesgos sensibles y querer crecer.
7. Descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas.
8. Encontrar los entornos creativos que nos recompensen por lo que nos gusta hacer.

¹²² De Bono, E. (1986): *El Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*, Paidós, Barcelona.

¹²³ Stenberg, R.J.; Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*, Paidós, Barcelona, pp. 295-298.

9. Tener en consideración que los recursos necesarios para la creatividad son interactivos y no aditivos.

10. Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomenta la creatividad.

1.2.3.1. Su Aplicación en E. Primaria.

Así pues, la creatividad no aparece como un territorio cercado e inaccesible y conocer las potencialidades creativas del individuo es el inicio de un posible proceso de expansión y desarrollo. Para ello, desde la infancia sería conveniente superar las pautas inhibitorias, aprender los modos de estimular las propias capacidades, recurrir a técnicas externas que complementen o suplan nuestros recursos. Son muchas las posibilidades de que disponemos los maestros para optimizar el desarrollo creativo propio y de los alumnos.

Veamos como poder ponerlas en práctica en Educación Primaria para desarrollar cada uno de los factores de la personalidad creativa.

- Para la **Fluidez**, en educación también podemos recurrir al *brainstorming* utilizado en Marketing, dejando fluir las ideas sobre un tema de manera progresiva. Ricardo Marín¹²⁴ considera que este factor puede darse incluso entre los sujetos menos creativos puesto que es posible aislarlo de la originalidad y flexibilidad.

- Para la **Flexibilidad**, es útil la técnica de *Delfos*¹²⁵ para detectar el futuro y anticipar posibles realidades, tanto técnicas como sociales. Consiste en fomentar el avance de una situación produciendo soluciones dispares.

También podemos recurrir a actividades tales como: presentar un objeto determinado (la escoba, un papel, una percha, etc.) y buscar nuevos usos. Lo que se pretende es romper con planteamientos establecidos. Este indicador se centra en los aspectos cualitativos y está muy ligado al factor originalidad.

- La **originalidad**, se puede estimular como técnica de *Interrogación divergente*¹²⁶, propuesta por Torrance, que consiste en buscar diversas formas de ordenar la información provocando una visión diferente de una situación. También podemos introducir la técnica del *Ego Creativo*¹²⁷, que favorece la libertad para dar respuestas imaginativas.

¹²⁴ Marín, R. (1996): *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*, UNED, Madrid.

¹²⁵ El método Delfos fue formulado en los comienzos de los años 50 en el Rand Corporation por Olaf Helmer y originariamente consistía en combinar los juicios de individuos bien informados.

¹²⁶ Torrance, (1977): *Educación y capacidad creativa*, Marova, Madrid.

¹²⁷ Mantovani, S. (1964): *Mundo poético infantil*, Ateneo, Buenos Aires.

- Para la **elaboración**, se puede aplicar la técnica del *Diseño*¹²⁸, consistente en hacer varios diagramas de un proyecto y someterlos a elección y rechazo de otras propuestas.

- La **Comunicación**. En educación es posible fomentar este factor a través de la técnica de *Debate o discusión*¹²⁹, útil para potenciar las relaciones humanas. A través de su aplicación se desarrolla la interacción, la comunicación, la autorrealización y la autoestima. Permite potenciar la divergencia, la disposición a recibir ideas ajenas a las propias; crea una atmósfera grupal que estimula el desarrollo de imágenes de sí mismo y de los demás.

Se analizan los procesos por los que pasa el grupo y se crea un ambiente muy sugerente para estimular la relación con los demás, a la vez que se potencia la seguridad y confianza del sujeto.

- La **Sensibilidad a los problemas**. También es posible fomentar este factor en educación a través de la Técnica del *Rol playing*¹³⁰. Su objetivo consiste en que los individuos se identifiquen con un personaje a través de la dramatización, mientras el resto del grupo observa. Cuando se termina la representación, se reflexiona conjuntamente analizando lo que ha sucedido.

Esta técnica potencia las relaciones humanas, sensibiliza a los sujetos sobre los diferentes problemas y ayuda a solucionar conflictos planteados por el entorno.

- La **Redefinición**. Es posible estimular este factor a través de la *Lista de atributos*¹³¹, que sensibiliza y sirve para captar la riqueza significativa de los objetos. La creación consiste en trasladar los atributos de un objeto o situación a otra. También se puede recurrir a la técnica *Fish-Pool*¹³², que consiste en desarrollar y relacionar las fases del proceso creativo desde el análisis de un problema, abordando los diferentes puntos de vista hasta la toma de decisiones, siguiendo los pasos en un ambiente de consenso grupal. El grupo exterior observa, anota y reflexiona sobre cómo se ha conseguido una solución nueva y diferente.

Pero sobre todo, autores como S. de la Torre¹³³, insisten en que en educación el modelo heurístico es el que incorpora en las clases el aprendizaje por descubrimiento. Este se sitúa bajo una perspectiva constructivista, fruto de la investigación, de la actividad e inventiva personal. En este modelo prima la indagación sobre la recepción. El docente crea

¹²⁸En Battato, K. (1974): *Técnicas y actividades para el desarrollo de la creatividad*, Vida Escolar, 158, pp.33-39.

¹²⁹Lewin, K. (1968): *Psychologie dynamique*, P.U.F., París.

¹³⁰Expuesta, entre otros, por Torrance (1976): op. cit.

¹³¹Crawford, (1954): op. cit.

¹³²Sikora, K. (1979): *Manual de métodos creativos*, Kapeluz, Buenos Aires.

¹³³Torre, S. de la (1995): *Creatividad Aplicada*, Escuela Española, Madrid.

situaciones por las cuales el alumno asimila y domina los contenidos, mediante la transformación de los materiales utilizados.

El aprendizaje por descubrimiento favorece la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes, a través de un método activo y creativo.

Así como existen diferentes maneras de solucionar un problema, existen diferentes formas de comenzar un acto creativo. La enseñanza creativa se organiza alrededor de actividades que proponen situaciones problemáticas que el alumno debe resolver tales como:

Arte de preguntar. Consiste en proponer cuestiones tras la lectura de un texto breve. Por ejemplo:

¿Qué comentario te sugiere el texto?

¿Qué harías tú si te encontraras en esa situación?

Si tú fueras un mago, ¿Qué harías más..... para que fuera más.....?

Busca ideas formando nuevas asociaciones.

¿Qué otro título le pondrías al texto?

Sinéctica. Consiste en convertir lo extraño en familiar y lo familiar en extraño. Se suele trabajar con analogías reales o fantásticas para atraer cosas diferentes en una única conexión.

Biónica. Consiste en reproducir materialmente un organismo con vida para comprender la manera como interaccionan sus partes, reproducir artificialmente el proceso con modelos de materiales plásticos que imitan su funcionamiento (ejemplo, el hombre clástico para estudiar el cuerpo humano)

Superposición. Para relacionar y conexionar objetos que no tienen nada que ver. Formar conceptos nuevos a partir de otros que a primera vista no tienen nada en común.

Ideograma. Consiste en traducir a un lenguaje visual, plástico y evocador una serie de ideas con el fin de sugerir más ideas.

Morfologizador. Se trata de crear ideas nuevas analizando forma y estructura de lo que ya existe.

Heuridrama. Básicamente consiste en identificarse con un objeto, vivenciarlo y expresarse a través de ese objeto. Implica una dramatización.

Matrices de descubrimiento. Proponen la intersección de ideas en una matriz para llegar a unos nuevos conceptos mediante nuevas combinaciones.

Comentario de las láminas. Aplicación del arte de preguntar para edades más infantiles, respondiendo y proponiendo preguntas sobre ilustraciones.

¿Qué pasa?

¿Qué pasó después?

¿Por qué?

¿Qué diferencias...?

Agrupaciones. Proposición de objetos para realizar con ellos composiciones libres. Por ejemplo, mostrar conjuntos de figuras geométricas (círculos, triángulos, rectángulo, cuadrado), de colores, de cosas que se pueden hacer, para realizar con ellas actividades como: Equilibrios- Recortar y pegar- Semejanzas con formas naturales - Formas con el entorno - Dibujo colectivo

Escenificación. Dar un sentido a todos los personajes y llevar a la práctica la representación.

1.2.3.2. LAS PREGUNTAS Y LA CREATIVIDAD.

El arte de hacer preguntas es una buena técnica para potenciar la creatividad. Para dar pie a una profundización en las materias, más allá de los datos evidentes o expuestos, tal vez el profesor debería también enseñar a los alumnos cómo se hace una buena pregunta. Torrance¹³⁴, propone el método de la buena pregunta como procedimiento para la estimulación de la creatividad en el aula. En una línea parecida se encuentra todo el grupo de investigadores que trabajan en torno al *problem finding*¹³⁵, poniendo el acento de la creación en la parte inicial del proceso creativo, en la búsqueda y el planteamiento del problema, y recurriendo a la pregunta como motor y como eje a partir del cual se gesta la acción creativa.

Pero realmente esto no es nuevo. En la metodología científica, se considera la pregunta científica como clave desde la que se formula la hipótesis respuesta. “Einstein, planteó preguntas sencillas que podían haber sido formuladas siglos atrás. Por ejemplo, ¿qué significa exactamente que dos acontecimientos son simultáneos?...*Estas preguntas son curiosas y sutiles. Ponen en tela de juicio lo evidente. Es comprensible que nadie pensara en ellas antes que Einstein. A partir de preguntas tan elementales Einstein*

¹³⁴ Torrance (1977): op. cit.

¹³⁵ Desde los clásicos Getzels (1979) o Csikszentnaghy y Getzels (1988), hasta los más recientes Carson y Runco (1999) o Basadur, Runco y Vega (2000).

elaboró una revisión fundamental de nuestro concepto del mundo, una revolución en la física"¹³⁶.

Para Bergson¹³⁷ La pregunta es una guía del entendimiento, poniendo luz en la caverna de lo desconocido: "Un *problema bien planteado es un problema resuelto*". Y Sócrates es considerado por el oráculo como el más sabio de todos los humanos justamente porque afirma "Sólo sé que no sé nada". Así de paradójico puede ser el preguntar. Quizás esa sea la primera paradoja del hombre: que en el no saber reside la sabiduría, que en la conciencia de lo que falta está la plenitud. Sócrates emplea la buena pregunta, como arte central de su Mayéutica¹³⁸, como motor del saber para producir el conocimiento en el discípulo.

Hacer una pregunta no es una tarea cualquiera. Por algo un ordenador no es capaz de hacer ni una sola pregunta que no haya sido programada. En cambio un niño desde la mas tierna infancia ya formula preguntas con entusiasmo, incluso antes de haber adquirido el razonamiento y el juicio y a veces, a pesar de que a los adultos les pueda parecer molesta su insistencia, ya que en el mundo de los adultos, la pregunta ha adquirido un carácter casi subversivo, sobre todo en contextos dogmáticos, y tal vez esto ha marginado el estudio de esta fundamental fuente de conocimiento.

Sin embargo, preguntar es la fórmula que propicia el crecimiento y madurez mental de los niños, permitiendo una vertiginosa recopilación de información, de tal manera que en unos pocos años consigue un sistema de representación del conocimiento de su entorno, compacto y sólido que le permite desenvolverse con soltura en una sofisticadísima red de información.

Elaborar preguntas es el primer proceso creativo que desarrollan los humanos en su infancia, es la expresión mínima del planteamiento de algo nuevo y eso es, en definitiva, crear. No es posible responder cuestiones sin antes haberlas planteado. Entre una pregunta científica y su respuesta final pueden intercalarse cientos, incluso miles, de respuestas parciales.

Guilford¹³⁹ estableció una noción de inteligencia como expresión de la capacidad para la producción convergente, la resolución de problemas con una única solución verdadera: dos y dos son cuatro y sólo cuatro. Por otra parte, ha quedado establecido en

¹³⁶ En Carl Sagan (1980): *Cosmos*, Planeta, Barcelona, p. 200.

¹³⁷ Bergson, H. (1993): *La pensée et le mouvant*. PUF, París. (orig. 1934).

¹³⁸ La mayéutica es el método filosófico de investigación y enseñanza propuesto por Sócrates (469-399). Consiste en hacer preguntas de modo tal que el otro llegue a descubrir la verdad por sí mismo.

¹³⁹ Guilford J.P. (1977): *La naturaleza de la Inteligencia Humana*, Paidós, Buenos Aires.

sucesivas investigaciones hechas al amparo de los conceptos de Guilford de producción y pensamiento divergente que crear es, por el contrario, equiparable a la búsqueda de múltiples soluciones a un problema. Hay muchos problemas en los que no existe una única respuesta verdadera, incluso problemas convergentes transformables en divergentes. Así dos y dos pueden ser, además de cuatro, veintidós, un par de cisnes o de patitos, o dos serpientes, un póquer de ases, dos parejas de la Benemérita...la mitad de 8 puede ser 0, 3, 2 o la letra S...

Pero, ¿y a la inversa? ¿Qué podríamos decir que es encontrar múltiples problemas a una solución? También esta es una tarea eminentemente creativa. Si creativo es encontrar soluciones a un problema, también lo es encontrar problemas a una solución. De hecho, como hemos señalado en otro punto, podríamos decir que los investigadores del *problem finding* sitúan cercana a esta órbita su pauta básica para la identificación de la creatividad, porque preguntar es problematizar. Generar preguntas es generar problemas, abrir ventanas en un esquema buscando nuevos mundos, nuevas realidades.

Preguntar y responder son dos momentos de un juego y ambos procesos consisten generar nuevos esquemas de interpretación. Preguntar es percibir un esquema apenas esbozado de trazos muy gruesos y escasos. Responder es definir esos trazos con detalle y precisión. Tan complejo y creativo puede ser uno como otro proceso. Los dos conforman la creación. La respuesta no existe si no hay pregunta previa.

Si nos proponemos enseñar a crear no intentemos sólo enseñar a producir.

Hay que enseñar a percibir, a matizar, a estructurar, a hacer esquemas, a construir preguntas. Generar múltiples soluciones a un problema... Generar múltiples problemas a una solución. De hecho es antes lo segundo, ya que el mundo se nos da resuelto; después lo problematizamos, le hacemos preguntas y más tarde las intentamos responder. Si deseamos educar a nuestros alumnos para la creatividad, proponemos que sepamos entender, admirar y permitir primero su espontánea curiosidad. Por todos fue reconocida la genialidad de Einstein, pero no lo fue así en la escuela¹⁴⁰ ¿Cómo llegar a conocer quién puede dar buenos productos creativos, sin tener que ir a mirar cuántos y cuáles ya ha hecho? Tal vez valorar sus preguntas sea un camino a tener en cuenta.

¹⁴⁰ “Sus maestros en Alemania le habían asegurado que no llegaría nunca a nada, que sus preguntas destruían la disciplina de la clase, y que lo mejor era que se fuera. En consecuencia se fue de la escuela se dedicó a vagabundear por el norte de Italia disfrutando de una libertad que le permitía meditar sobre materias alejadas de los temas que le habían obligado a estudiar en su muy disciplinada escuela prusiana. Su nombre era Albert Einstein”. En Carl Sagan (1980): op. cit. p.199

1.2.3.3. La música para la creatividad.

Los beneficios y bondades de la música en la vida del ser humano, son numerosos, no sólo como derivados de su estudio teórico y práctico en la educación musical sino también del simple hecho de escuchar y sentir la música. Efectivamente, interpretando o simplemente escuchando música es más fácil expresar las ideas y sentimientos.

A lo largo de la historia de la humanidad, la música ha desempeñado un papel de gran importancia en el proceso de aprendizaje del alumno. Ya en tiempos de Aristóteles la música era considerada uno de los cuatro pilares del aprendizaje¹⁴¹. La propia experiencia nos demuestra que es más fácil aprender y memorizar algo si se acompaña con música, ya que permite crear un ambiente distendido al mismo tiempo que se trabajan numerosos conceptos y contenidos.

Diversos estudios científicos como el realizado por Campbell¹⁴², han demostrado que la música tiene un poderoso efecto en el desarrollo intelectual y creativo de los niños; así, escuchar música clásica puede aumentar la memoria y la concentración y mejorar la habilidad para resolver problemas matemáticos de razonamiento complejo; estudiar un instrumento musical fomenta el razonamiento espacial, etc. Médicos, chamanes, músicos y profesionales de la salud utilizan la música, los sonidos y la voz para tratar diversas enfermedades, y existen guías en las que encontrar los trastornos psico-fisiológicos más frecuentes y cómo descubrir el sonido adecuado para aliviarlos.

1.2.3.3.1. Efectos neurofisiológicos de la música

En sus investigaciones Tomatis¹⁴³, llega a decir que la música pone al ser humano en resonancia con el universo, al unísono con la armonía universal. El universo está lleno de ritmos. Todo tiene su ciclo, todo es periódico: los años, las estaciones fluviales, el día y la noche, las distancias interplanetarias, los ciclos de vida, el pulso cardíaco, la respiración, el movimiento infinitesimal de la materia, en fin... Todo es música para quien sabe percibir las

¹⁴¹ Navarro, J. y otros (1990): *Los grandes compositores*, Salvat SA, Pamplona.

¹⁴² Campbell, D. (2002): *El efecto Mozart. Aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*, Urano, Barcelona.

Campbell, D. (2001): *El efecto Mozart para niños*, Urano, Barcelona.

¹⁴³ Tomatis, A. (1991): *Pour quoi Mozart*, Fixot, Paris. El profesor Tomatis, otorrinolaringólogo francés, asegura que Mozart fue un virtuoso del sistema neurovegetativo y un especialista en neurología, lo que convierte a su música en una terapia denominada "efecto Mozart" que se aplica en más de 250 centros en el mundo. Tomatis comprobó clínicamente dicho efecto, sanando a más de 100.000 pacientes con la música de este compositor.

cadencias y discernir las combinaciones, para quien sabe descubrir los ritmos vitales en su multiplicidad y transcribirlos de manera que sean accesibles.

Tomatis, demuestra que la música es una necesidad neurobiológica que favorece la cristalización de diferentes estructuras funcionales del sistema nervioso. De ella nacen los ritmos y las entonaciones inherentes a los procesos lingüísticos y por su propia naturaleza actúa por efectos de armonización interior, es decir, por explotación de los modos primitivos suscitando y estimulando las modulaciones del sistema simpático hasta volverlos tangibles. Las obras musicales por su parte, agregan a los modos de base del sistema simpático los ritmos de la vida exterior. Ritmos que son introducidos por la sociedad y la cultura, que van desde el gesto hasta el lenguaje y que tienen relación con toda la gestualidad. Los elementos folclóricos son reconocidos como los primeros generadores de este tipo de músicas.

Los lenguajes sonoros nos hacen revivir los estados emocionales, imbricando simultáneamente, de una parte, los recuerdos sonoros percibidos y memorizados en los núcleos afectivos de centros encefálicos que presiden la vida neurovegetativa y, de otra parte, los ritmos que llevan al cuerpo fuera de los códigos normalizados anteriormente. Recordemos que el oído interno contiene en su vesícula laberíntica dos elementos aparentemente diferentes: el vestíbulo y la cóclea. La función del vestíbulo (el más arcaico de estos elementos) es asegurar la estática y la dinámica así como los movimientos de las diferentes partes del cuerpo y de todos los músculos sin excepción. La función mas conocida de la cóclea es la de escuchar, es decir, recibir los sonidos, analizarlos y distribuirlos con el fin de integrarlos, memorizarlos y eventualmente restituirlos. Desde el punto de vista musical la cóclea permite el análisis de los sonidos y la integración de la música más allá del ritmo determinado por el vestíbulo. De esta manera el control del cuerpo se refuerza para que la organización coclear aumente sus potencialidades de análisis y de carga cortical. Y este es un punto muy importante para comprender la acción de los sonidos sobre la dinamización corporal.

Pero hay otras funciones que se han descubierto del oído y que tienen relación con la generación de energía nerviosa:

a) El oído se comporta como una dinamo y la mayor parte de la energía que necesita el cerebro proviene de la acción dinamogénica del aparato auditivo generada por dos tipos de sonido: Sonidos agudos de carga y sonidos graves de descarga.

- Los sonidos graves son fácilmente integrados en la zona de los sonidos de descarga, en particular aquellos que no contienen armónicos elevados. Sabemos con qué fuerza los ritmos de los tambores que imponen estos sonidos graves llevan a las personas hasta el agotamiento total. Podríamos hablar de estados hipnóticos a través de los cuales la imagen del cuerpo se pierde en una exacerbación de la integración corporal vestibular sin utilización de la cóclea, que es el aparato responsable de la proyección cortical.
- Los sonidos agudos constituyen en ciertas zonas, a ciertas intensidades y a ciertos ritmos, unos verdaderos generadores de energía. En esos casos la carga cortical sobrepasa de lejos el desgaste corporal y deviene, en cierta forma, energía positiva respecto de la dinamización del conjunto del cuerpo.

Por otro lado, y debido a que la membrana timpánica está inervada por el nervio pneumogástrico, los sonidos agudos provocan la distensión del tímpano produciendo una disminución de la acción de este nervio en todo su territorio. En consecuencia, los órganos que podrían encontrarse perturbados por el estrés afectivo se distienden (laringe, pulmones, corazón, hígado, vesícula, riñones, intestinos, etc.). Y a la inversa, los sonidos graves no permiten que el tímpano se relaje provocando tensión en el pneumogástrico, cansancio y fatiga.

b) El oído constituye un puente neurológico que hace o debería hacer perceptible, a todos los niveles, la vida rítmica dictada por el universo y, de otro lado, la vida que nos impone el medio sociocultural. La estrategia utilizada actualmente contra el estrés está directamente relacionada con la actividad del nervio pneumogástrico el cual, en paralelo con el simpático, rige el universo neurovegetativo.

Para entender la manera como todo esto es posible sería conveniente recordar que en nuestro organismo el sistema parasimpático o neumogástrico, es una inmensa red nerviosa que atraviesa todo el cuerpo inervando laringe, pulmones, corazón, vísceras, intestinos, etc. y que su única emergencia exterior ocurre en el oído por la inervación de la membrana timpánica (por esta razón nos irritamos cuando escuchamos un tiza crujir en la pizarra)

c) La piel es como un pedazo de oído diferenciado. Contrariamente a lo que se enseña habitualmente, las investigaciones recientes, permiten suponer que los aparatos cutáneos receptores son el resultado de adaptaciones de las células de la línea lateral de los peces inferiores. Estas células serían las que habrían dado entonces origen a las células de Corti y a las células de los aparatos táctiles cutáneos, verdaderos elementos de adaptación a la

vida aérea de esta excepcional célula primaria de los peces primitivos. Esto atribuye al oído una autonomía tal que lo presenta como un órgano esencial; como el primer órgano constituido y operacional, anterior a la formación del sistema nervioso autónomo, y este último dependiendo también del oído.

El hombre se presenta para Tomatis, como un gran oído atento y sensible a los cambios sonoros del medio ambiente, lo que le permite ponerse en resonancia con el mismo medio, a nivel de la escucha. Todo lo que vive emite, de alguna manera y en el sentido más ontológico del término, su propia secuencia vibratoria, su propia música. Y la misma música cuando retorna produce una acción particular sobre esta materia viviente, ya sea activando o vivificando, ya sea estimulando o inhibiendo las funciones fisiológicas vibratorias existentes.

1.2.3.3.2. Actividades musicales para la creatividad.

La música despierta la sensibilidad, imaginación y creatividad ya que contribuye con facilidad a evocar imágenes vividas, y la mente es capaz de elaborar otras nuevas partiendo de percepciones interiores. Así propicia el desarrollo tanto de la memoria como de la imaginación, ambos elementos muy importantes para el proceso creador. Desarrollaremos la inteligencia y la creatividad si hacemos que los alumnos canten, toquen, reaccionen, analicen y compongan música.

Existe una amplia gama de actividades musicales que podemos aplicar a las técnicas para el desarrollo de la creatividad mencionadas anteriormente tales como tararear, cantar, aplaudir, zapatear, desplazarse siguiendo el ritmo, coreografiar una escena o un poema, elegir un fragmento musical adecuado para una dramatización expresando ternura, emoción, alegría, tristeza...dibujar lo que nos sugiere la música...tocar una gama de instrumentos electrónicos, de cuerda, percusión y viento... Y todas estas actividades son aptas para generar un clima de confianza, seguridad y espontaneidad necesarias para la creación. La frecuentación de actividades musicales, puede favorecer la consecución de ciertas metas generales como desarrollo de la noción de esquema corporal, progresiva socialización, mejora de la elocución, cultivo de la individualidad como persona, ubicación en el espacio parcial y total, manejo incipiente de la noción de tiempo, etc.

Así pues, la música puede ser un medio para favorecer el desarrollo creativo, emocional e intelectual en un aprendizaje significativo y a la vez agradable, y cuya influencia es de largo alcance. Para ello el maestro necesita comprender la verdadera

naturaleza de la música como experiencia creativa. Debe estar familiarizado con los conceptos básicos inherentes a la naturaleza de la música. Debe comprender la auténtica conexión entre la música y el desarrollo cognitivo y creativo así como del movimiento y también las formas en las que el alumno adquiere el conocimiento. Para que el proceso educativo llegue a ser integral e integrador, la música brinda experiencias de incalculable valor.

1.3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

De los apartados que componen este primer capítulo destacamos lo siguiente:

1.- Si la educación debe ser una preparación para la vida, los profundos cambios que se producen en la manera de vivir repercutirán forzosamente sobre los fines y los medios de la educación. El futuro educador deberá estar preparado para los cambios a los que probablemente tendrá que adaptarse en el transcurso de su vida docente.

2.- Entre todas las definiciones de creatividad se puede observar un punto en común y es el carácter de novedad, nuevo o novedoso que tienen los productos creativos frente a lo ya conocido y existente.

3.- Todos somos creativos, si bien es posible establecer niveles de creatividad, siendo esta cualidad-habilidad desarrollable, así como también es posible afirmar que hay personas excepcionalmente dotadas para ella.

4.- Las personas que han sido muy creativas también fueron excepcionalmente inteligentes. Aunque no parece existir una relación causal directamente proporcional entre creatividad e inteligencia, es posible que exista relación por lo menos en cuanto a un nivel mínimo de inteligencia para que se de una excepcional creatividad.

5.- La creatividad tiene muchas aplicaciones tanto a nivel personal como social. De hecho, buena parte de la creatividad se construye socialmente.

6.- Es probable que la creatividad sea una combinación entre un don y algo aprendido. Existe mucha información sobre procedimientos de desarrollo de la creatividad a nivel empresarial, pero no se suelen poner en práctica en educación.

7.- Las variables más consideradas en el estudio de la creatividad son fluidez, flexibilidad y originalidad. Las variables relacionadas con la personalidad que pueden tener más relación con la creatividad son inteligencia, motivación interna, autoestima, estilos cognitivos, capacidad de logro y tolerancia a la frustración.

8.- La aplicación de estas consideraciones a la enseñanza puede dar una nueva perspectiva al proceso según la cual vale más desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo que formar una mente receptiva de cuanto otros dicen. No aferrarse a lo establecido, formular nuevas hipótesis ante los resultados extraños, ver como problema cualquier variación del orden habitual es la actitud positiva que hace que el azar pueda convertirse en aliado de la educación creativa, que pueda permitir al individuo modificar su actitud de vida y crearse a sí mismo.

9.- El proceso educativo es similar al proceso creativo a nivel personal y a nivel social. La secuencia del proceso de creación puede ser aplicada para facilitar el proceso de aprendizaje, dando lugar a lo que llamaremos aprendizaje creativo.

10.- Las técnicas más apropiadas para desarrollar la creatividad en la Educación Primaria se basan en: recrear el lenguaje para hacerlo accesible y motivante, inventar ejemplos, imágenes y analogías para hacer comprensibles los significados, indagar sobre la propia práctica de aprendizaje, crear materiales curriculares, etc.

11.- Con independencia de la técnica utilizada para desarrollar la creatividad, siempre es conveniente incluir en ellas la música para alentar el placer del alumnado en empresas creativas, así como su capacidad de pensar creativamente mediante encuentros con el sonido.

CAPÍTULO 2

CREATIVIDAD COLECTIVA.

CARÁCTER GRUPAL Y LÚDICO DE LA CREATIVIDAD.

CAPÍTULO 2. CREATIVIDAD COLECTIVA. CARÁCTER GRUPAL Y LÚDICO DE LA CREATIVIDAD.

INTRODUCCIÓN.

En el capítulo anterior hemos visto que podemos analizar la creatividad desde la individualidad y determinar lo que es en relación con el individuo creativo, sus características, sus procesos mentales, sus productos, su desarrollo, su evaluación... Pero también hemos visto que una buena parte de la creatividad está construida socialmente, es decir la creatividad tiene una importante dimensión colectiva. De hecho, si nos planteamos cuestiones como por qué o para qué existe la creatividad, encontramos que la respuesta está siempre vinculada a la vertiente social humana. Incluso si consideramos que la creatividad tiene como fin el bien individual de una persona (para resolver sus propios problemas, para sentirse realizada o para ser mas feliz), este bienestar individual revierte en un bien social, puesto que una persona como tal no tiene sentido si no es perteneciendo a un grupo social en el que está inmersa y del que forma parte, tanto si lo hace de manera integrada o se mantiene al margen.

¿Nos permite esto afirmar que el fin último de la creatividad tiene un carácter social? ¿Podemos hacer a los individuos más creativos para beneficio propio y para beneficio social? ¿Cómo podemos desarrollar la creatividad colectiva? Las respuestas nos proponemos encontrarlas analizando las características de los grupos sociales de interés para el alumnado, particularmente el grupo clase, y el juego como actividad básica a través de la cual poder practicar todas las restantes técnicas para el desarrollo de la creatividad grupal y para el aprendizaje en general.

En base a la idea de que la creatividad es un bien social, desarrollaremos en este capítulo algunos de los diversos factores que consideramos válidos para observar la capacidad creadora de cualquier persona, en cualquier ámbito y en cualquier disciplina (artística, política, administrativa, científica). Ejemplificaremos con casos concretos y conocidos mundialmente para una mejor comprensión, y nombraremos las técnicas más utilizadas en educación para fomentar su desarrollo.

2.1. LA CREATIVIDAD COMO BIEN SOCIAL.

La creatividad no sólo es un bien para el ser humano si no también para su comunidad, hasta tal punto que puede llegar a convertirse en el recurso que ayude a resolver problemas actuales y futuros. La sociedad necesita y debe exigir una educación

que estimule en los sujetos esta capacidad de actuar e innovar con autonomía y decisión que es innata y se manifiesta en todos los seres humanos en distintas formas y grados. Cuando somos pequeños la creación es más libre y espontánea. Después, a medida que crecemos comienza a reprimirse por los patrones socioculturales que no hacen si no bloquear su crecimiento, produciéndose un retroceso en nuestra capacidad de innovadores que nos hace ser más conformistas, más reproductores e imitadores.

La creatividad debe ser considerada esencial:

- **Para una educación de calidad.** Fomentar la creatividad en nuestras aulas, es construir un futuro más esperanzador para todos, en el que los individuos estén abiertos a nuevas experiencias, y sean capaces de descubrir y resolver los problemas que le presenta la vida cotidiana, enfrentándose al mundo con espíritu emprendedor, con actitud de combatir los obstáculos y de proponer cambios en el medio natural y social. Si queremos aumentar la calidad educativa, en los centros educativos debemos aplicar la creatividad como eje transversal en el currículum de manera que impregne todas las materias. La creatividad no debe reducirse sólo a materias artísticas, ni ser patrimonio de unos pocos privilegiados, sino que tiene que ser un proceso habitual abierto a todos¹⁴⁴. Con frecuencia sometemos a los alumnos a modelos y patrones culturales estrictamente definidos e impedimos que expresen con naturalidad sus pensamientos, emociones y sentimientos, a pesar de la insistente rebeldía y los esfuerzos que realizan por mantener sus propias ideas. Los que no hacen caso a nuestras instrucciones y se mantienen fieles a sus propias ideas, son con demasiada frecuencia marginados por ser considerados indisciplinados o desobedientes. Tradicionalmente se consigue reducir y doblegar este espíritu inquieto innato en el ser humano, mediante el aislamiento, de ahí la estructura generalizada en las aulas donde cada individuo ocupa una silla y una mesa separada de los demás y prácticamente nunca se realizan trabajos en grupo. La enseñanza individualizada ha sido mal interpretada y se la ha identificado con la enseñanza aislada o en el aislamiento.

Sin embargo, cuando el aula está vinculada a la creación, sus miembros aprenden a trabajar en equipo, a convivir, a compartir, a tolerar actitudes, opiniones diversas y muchas otras características personales. Las distintas maneras de proceder no entorpecen, ni obstaculizan, el trabajo ni el clima grupal. Esta organización grupal colabora

¹⁴⁴ Se podría decir que la verdadera riqueza de un país no es el oro, ni la plata, sino el cerebro de sus habitantes; esas neuronas en acción son la mejor fábrica de ideas y proyectos. En Galeano, E. (1978): *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Madrid.

conjuntamente para conseguir los objetivos que se han propuesto, como no considerar perturbadoras las innovaciones, saber adaptarse con facilidad a lo nuevo, analizar la información recibida y elaborar nuevas soluciones a los problemas que se le plantean.

- Para el desarrollo de la sociedad. Los individuos formados y familiarizados con las técnicas creativas grupales se integrarán posteriormente en el mundo laboral aportando propuestas creativas y proyectos más innovadores que sin duda podrán ser de gran utilidad para la sociedad actual y la futura.

El desarrollo de una sociedad no depende únicamente de la fuerza militar ni de las reservas naturales; es importante la capacidad creadora de sus miembros para organizar los recursos naturales. Como señala S. de la Torre¹⁴⁵, para el progreso y el desarrollo socioeconómico de las naciones es imprescindible contar con personas creativas. El historiador A. Toynbee¹⁴⁶, plantea en un sentido muy real, nuestro futuro y destino que depende de nuestra respuesta a los desafíos de este tiempo. Tras un análisis en profundidad de la historia de la humanidad, mantiene que dar oportunidad justa a la creatividad es un asunto de vida o muerte para cualquier sociedad.

Un sistema social no debe ser cerrado sino lo suficientemente abierto como para posibilitar la originalidad, la iniciativa, la experimentación y el descubrimiento. Bertalanffy, sostiene que «en un mecanismo cerrado de retroalimentación la información sólo puede disminuir, nunca aumentar». Por el contrario “un sistema abierto consigue tender activamente hacia un estado de mayor organización, es decir, pasar de un estado de orden inferior a otro de orden superior»¹⁴⁷. Un ejemplo de sistema cerrado, que muere por ausencia de creatividad, lo encontramos en el mundo de la industria, en el que si éste se conforma con la aplicación de ideas habituales y no produce nada novedoso es eliminado del mundo al que pertenece.

¹⁴⁵ “Si el hombre no fuera creativo viviríamos aún en las cavernas...” En Torre, S. de la (1991): op. cit. p.21.

¹⁴⁶ Toynbee, A. J. (1971): *Estudio de la historia. Compendio*, Alianza, Madrid. Este gran historiador inglés del siglo pasado, después de estudiar 21 civilizaciones en su obra monumental en doce tomos, dice que la civilización occidental está en peligro de perder su vitalidad y poder creativo. Los occidentales, que a principios del siglo XX parecíamos sumamente confiados en cuanto al progreso de nuestra civilización, nos hemos tornado muy ansiosos en cuanto a nuestro propio futuro. Según este gran filósofo contemporáneo, los factores que motivan el crecimiento de una civilización son básicamente la autodeterminación o desarrollo de la vida interior, y el trabajo de individuos creativos o minorías creativas, es decir, un liderazgo capaz de responder a los desafíos que la realidad presenta.

¹⁴⁷ Bertalanffy Von, L. (1976): *Teoría General de los Sistemas*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, p.156.

La antropóloga Margaret Mead¹⁴⁸, tras el estudio de diversas culturas para observar el problema de la creatividad individual y en qué condiciones era vivida, llegó a la conclusión de que las culturas que educan en sistemas cerrados bloquean la creatividad individual y frenan el progreso, mientras que los sistemas abiertos y libres fomentan la creatividad individual y esto repercute positivamente en el progreso ya que son capaces de asumir con mayor eficacia los conflictos que se presenten en los distintos ámbitos. Las sociedades deberían potenciar un pensamiento más divergente que convergente, y ayudar a identificar a sus miembros con el proceso creativo más que con el producto creado, por el propio bien de la sociedad.

2.1.1. CREATIVIDAD GRUPAL. DIFERENTES APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE GRUPO.

El término grupo proviene del italiano *gruppo*, que significa nudo, cohesión entre los miembros que lo forman, luego pasó a tener otros simbolismos como el de reunión o conjunto. En alemán, *kruppa* significa masa redondeada, círculo, reunión de personas.

Shaw¹⁴⁹, define la organización del grupo como una unidad social integrada por un cierto número de individuos que se encuentran en un estatus, con un rol más o menos determinado, con un sistema de valores y normas propio, que regulan la conducta de los individuos. Así describe al grupo a partir de la motivación como un conjunto de organismos en el que la existencia de todos es necesaria para la satisfacción de ciertas necesidades individuales, como unidades compuestas de dos o más personas que entran en contacto para conseguir un objetivo y que consideran que ese contacto es significativo. Esta interdependencia de sus miembros hace que el grupo tome la concepción de un todo dinámico, donde los individuos comparten un destino común.

Por su parte, Lewin¹⁵⁰, considera al grupo como una totalidad dinámica que determina el comportamiento de los individuos que lo componen; es el campo de fuerzas dentro del cual se producen los fenómenos de influencia, de cohesión, de normas, de tensiones, de atracción. También nos habla de la tarea como pretexto para que funcione el grupo.

¹⁴⁸ Mead, M. (1935): *Sex and temperament in three primitive societies*. Morrow. New York.

¹⁴⁹ Shaw, M.E. (1980): *Dinámica de grupo*, Herder, Barcelona.

¹⁵⁰ Lewin, K. (1973): *Dinámica de la personalidad*, Morata, Madrid.

Para sintetizar estas concepciones, escogemos la definición de grupo de Brassi¹⁵¹ como “un conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo”. Esta tarea resulta adecuada a las finalidades grupales y poco a poco deja de ser un punto o meta a alcanzar para convertirse en una manera de estimular el pensamiento.

Los grupos tienen un proceso evolutivo, de tal manera que en las fases iniciales de su formación los sujetos tratan de buscar seguridad, pasando posteriormente a intentar ser ellos mismos y sincerarse con los demás. Ante esta situación algunos miembros sienten pánico real y adoptan una actitud agresiva para afirmarse o defenderse por miedo al ataque. Pero si se supera esta etapa, se entra en una fase de auténtica participación donde se tiende a la unanimidad, se adquiere la conciencia de pertenecer a un grupo y se acepta la discusión; entonces el grupo es capaz autocontrolarse, reflexionar y autogobernarse, mostrando su madurez.

El aprendizaje en equipo es vital, ya que no existe el desarrollo completo sin las demás personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Se ha llegado a la conclusión de que una de las causas por las cuales las personas procuran elaborar visiones compartidas es por el placer de estar conectadas en una tarea¹⁵².

2.1.2. TIPOS DE GRUPOS

De las diferentes tipologías de grupos existentes, Anzieu¹⁵³ distingue cinco categorías de acuerdo a su estructura, duración, número de miembros, relaciones entre los individuos, efectos sobre las creencias, objetivos y acciones comunes:

- *Muchedumbre*: la duración es muy débil, de algunos minutos a algunos días. Es un gran grupo donde se mezclan las emociones. Presenta una escasa conciencia de metas.
- *Banda*: su organización interna es débil, con pocos miembros que se reúnen esporádicamente; hay una mediana conciencia de metas y las acciones comunes son espontáneas pero poco importantes para el grupo.
- *Agrupamiento*: su organización es mediana, la duración es de varias semanas a varios meses. La cantidad de miembros es variable y las interrelaciones son superficiales.

¹⁵¹ Brasi, J.C. (1986): *Algunas reflexiones sobre los grupos de formación*, Plaza y Valdés, México, p.22.

¹⁵² Senge, P. (1993): *La quinta disciplina*. Editorial Granica. Buenos Aires.

¹⁵³ Anzieu, D. (1997): *La dinámica de los grupos pequeños*, Biblioteca Nueva, Madrid.

- *Grupo primario*: su estructura es elevada, es un grupo pequeño y su duración resulta variable. En él las relaciones humanas son estrechas y enriquecedoras favoreciendo las acciones comunes espontáneas e innovadoras.

Este tipo de grupo proporciona una primera experiencia social, funcionando como agente de socialización, ya que entre sus miembros se establece una relación directa íntima y personal, en la que la solidaridad y la obtención de ventajas mutuas son espontáneas. La familia es un claro ejemplo de este grupo que presenta las siguientes características:

- Número restringido de miembros entre los que la comunicación interindividual es posible gracias a la percepción individualizada de cada uno de los otros.
- Los mismos objetivos son asumidos como finalidades del grupo, a pesar de responder a diferentes intereses de los miembros.
- Firme interdependencia y sentimientos de solidaridad.
- Diferenciación de roles entre los participantes.
- Constitución de normas, de creencias y valores propios.

Dependiendo de los autores, se da mayor importancia a una u otra de estas características, ya que todas ellas no están necesariamente presentes al mismo tiempo en el grupo. Así, Cattell define al grupo por la satisfacción, Moreno por las afinidades, Homans y Bales por las comunicaciones y Kurt Lewin, por la interdependencia entre sus miembros,

- *Grupo secundario*: su organización es muy elevada. Es un grupo de mediano a grande y su duración puede llegar a ser de meses a decenios. Las relaciones son funcionales y sus acciones habituales y planificadas. Es un sistema u organización que funciona dentro de un segmento específico de la realidad social, donde las relaciones son más formales, indirectas e impersonales. La escuela constituye un claro ejemplo de este tipo de grupo.

2.1.3. PROCESO DE LA DINÁMICA DE GRUPOS.

La dinámica o funcionamiento de un grupo presenta dos vertientes: la interna o intragrupal, referida a las relaciones dentro del grupo, y la externa o intergrupala, referida a las relaciones de los miembros del grupo con otros grupos.

Munné¹⁵⁴ distingue tres niveles en los procesos de relación interna del grupo:

- *Nivel temático*. Definido por el contenido de lo que hablan los miembros del grupo o por la tarea que realizan, es decir, por la relación más superficial que mantienen sus miembros en orden a realizar una tarea. En este nivel el grupo es tomado como productor de ideas.

¹⁵⁴ Munné, F. (1985): *¿Dinámica de grupo o actividad de grupo?*, Boletín de Psicología, vol. 9, Universidad de Valencia.

- *Nivel funcional.* Hace referencia al funcionamiento del grupo, a la manera como actúa en él cada miembro: quién calla, quién pregunta, etc. En este nivel el grupo es tomado como un ente que discute y toma decisiones.

- *Nivel afectivo.* Se trata de las fuerzas emotivas y sentimentales que se ponen en juego en toda interacción grupal. Desde este nivel se toma al grupo como una estructura compleja, catalizadora de las manifestaciones emotivas y afectivas de sus miembros, tales como la agresividad, el amor, la empatía, la angustia...etc.

Así pues, podemos constatar que existen determinadas fases que caracterizan la forma de desarrollarse un grupo. Con esto introducimos un cierto orden en la dinámica del grupo, afirmando la existencia de algunos procesos comunes o semejantes en cuanto a la forma de reaccionar de sus miembros.

2.1.3.1. Estadios. La dinámica grupal escolar sigue un proceso complejo que trataremos de sintetizar en los siguientes estadios:

Primer estadio: Egocentrismo. Está caracterizado por el egoísmo, pues cada miembro busca la satisfacción de sus necesidades. Los sujetos tratan de atraer sobre sí la atención del profesor. Adoptan la actitud de buenos alumnos para obtener el afecto preferencial del líder formal del grupo. La figura del adulto (el monitor o el profesor) funciona como representación de la realidad externa, estableciendo las relaciones causales que llevan a los alumnos a formar vínculos en los que la posibilidad de pensamiento autónomo sea vivida como rechazo y pérdida de afecto. El enlace afectivo con el otro constituye la primera forma de conocimiento y de seguridad centrada en la figura del profesor.

Segundo estadio: Interacción. Se distingue porque los sujetos se van integrando al grupo. Surge la rivalidad con los terceros en la relación con los otros, con quienes se compite por el afecto del coordinador o líder. Desde el proceso del grupo surgen subgrupos, es decir, los niños se alían con compañeros. Las modalidades de interacción que caracteriza esta etapa se asemejan al juego paralelo, donde la presencia del compañero se hace necesaria, pero sólo como estímulo para seguir conectado con el otro.

Tercer estadio: Consenso. Las comunicaciones con el otro remiten a una fusión; es el momento en que se establecen pactos, alianzas, complejidades, y se excluye la figura del coordinador formal que funciona como representante del mundo externo y como portavoz de la tarea. Desde el punto de vista interaccional, el sentido de pertenencia es muy fuerte, se buscan otros ámbitos de encuentro, surge la conspiración como modo de excluir al coordinador, en el cual se deposita el reproche.

Desde el punto de vista del grupo, todo es perfecto, la perspectiva intrasubjetiva predomina sobre la intersubjetiva, entendiendo por tal el conocimiento del mundo externo. La contradicción entre el grupo interno, el grupo representado dentro de cada uno de los miembros y el grupo externo, que tiene como intermediario al coordinador, actúa como motor del estadio siguiente.

Cuarto estadio: Proyectos comunes. Dentro de este proceso, el cuarto estadio corresponde a la asunción de roles más funcionales. Los sujetos van evolucionando al sentir algo como si fuera propio. Se produce una distancia adecuada en relación con el objeto. Adquieren un buen sentido de pertenencia, que no se instala como algo dado, sino que se logra a través de un proceso contradictorio. Esto se consigue por medio de vínculos que transforman las relaciones intersubjetivas en intrasubjetivas; de esta forma se interioriza la realidad.

2.1.3.2. Estatus y roles

La dinámica de grupo incluye la forma en que un grupo se organiza, los diferentes papeles que sus miembros adoptan, los procesos que intervienen en su configuración, el desarrollo y la disolución. Un grupo, tal como afirma Anzieu, no escapa al fenómeno de la división del trabajo. Los sujetos, de acuerdo con sus capacidades e intereses, se especializan. Además, es conveniente la heterogeneidad en los miembros para la evolución del grupo y el desarrollo de su creatividad. Estos son los elementos que caracterizan la dinámica grupal:

1) Posición y estatus: El primero corresponde al lugar social que una persona ocupa en un grupo. Por estatus se entiende el prestigio que tiene un miembro dentro de un determinado estamento. Cuanto más apreciado o admirado sea por los demás componentes, podemos decir que posee un estatus más alto. Generalmente, se considera que este prestigio es una función de grado, por ello su contribución es crucial para el éxito del grupo; cuanto más valorado esté el individuo, mayor repercusión se generará en su autoestima y estatus.

2) El rol. Este concepto implica una división del trabajo entre sus miembros, facilita el logro de sus finalidades. Los roles ayudan a organizar la dinámica grupal ya que cada componente aporta su propia «etiqueta» (rol asumido) a partir del cual los otros esperan un determinado comportamiento, llamado rol adjudicado.

2.1.3.3. Tipologías

Tradicionalmente se han diferenciado dos tipologías clásicas de roles: los relacionados con la tarea y los socioemocionales. En los primeros, se da prioridad a la tarea que el grupo tiene como objetivo; en los segundos, adquieren mayor importancia las acciones que van encaminadas a satisfacer las necesidades afectivas de los diferentes miembros del grupo.

Las tipologías más destacadas por diferentes autores¹⁵⁵ son: roles relacionados con la tarea, roles socioemocionales y roles individuales. Resumiremos sus características en el siguiente cuadro:

RESUMEN DE LAS TIPOLOGÍAS

Roles relacionado con la tarea	Roles socioemocionales	Roles individuales
Iniciador: aporta nuevas ideas. Informador: proporciona opiniones, valores, sentimientos Coordinador: estimula la relación de ideas y coordina la tarea. Evaluador: analiza las relaciones grupales y evalúa la eficacia de los procedimientos.	Animador: reconforta afectivamente a los demás miembros. Armonizador: es el mediador de los conflictos entre los miembros. Observador: señala los aspectos positivos y negativos de la dinámica grupal. Seguidor: acepta las ideas dadas por los otros y sirve como audiencia para el grupo.	Agresor: duda de la competencia de los otros y desaprueba continuamente sus acciones. Bloqueador: en desacuerdo permanente, sin razones objetivas. Dominador: intenta imponer su control sobre el grupo. Egocéntrico: llama la atención sobre él, presume de sus éxitos y su mérito.

2.2. EL GRUPO CLASE COMO GRUPO SOCIAL.

Consideramos que un grupo-clase es una organización social y una agrupación psicológica que, junto con el grupo familiar, constituye la base del desarrollo evolutivo del niño, siempre y cuando partiendo de una organización formal que establece límites basándose en unas normas institucionales, éstas acaben por constituirse de forma espontánea y voluntaria para regular el comportamiento y las expectativas de sus miembros. Así, pasa de ser un grupo formal a ser un grupo informal para crear un clima

¹⁵⁵ Anzieu, D. y Martín, J. (1971): *La dinámica de los pequeños grupos*, Kapeluz, Buenos Aires.
 Pichón Riviere, E. (1983): *El proceso grupal*, Nueva Visión, Buenos Aires.
 Brasi, J.C. (1986): *Algunas reflexiones sobre los grupos de formación*, Plaza y Valdés, México.

donde sus miembros experimenten el placer de compartir y convivir juntos, para lograr satisfacer sus necesidades y facilitar el aprendizaje¹⁵⁶.

El grupo-clase tiene unas peculiaridades que lo distinguen de cualquier otra estructura grupal. French¹⁵⁷ analiza dos formas complementarias para su análisis: como *sistema de relaciones internas* y como *sistema de relaciones con el exterior*:

- *Los procesos internos del grupo* están condicionados por la manera particular de ser de cada uno de sus miembros: formado por sujetos de los dos sexos, de una determinada edad; con una historia de vida, un bagaje cultural, una adscripción a una clase social; un determinado nivel de elaboración y una forma peculiar de analizar su realidad, que lo hace distinto a los demás. La fusión de todo el conjunto de relaciones que estos individuos establecen entre ellos condiciona de manera decisiva el progreso del grupo.
- Por otra parte, el grupo-clase está dentro de otro sistema más amplio, que es la institución escolar que lo condiciona de manera externa por sus expectativas y exigencias: tiene un objetivo dado por el currículum, sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, están juntos en tiempos preestablecidos, y acatan determinadas normas impuestas y obedecen a un monitor, que es el maestro. El *marco institucional* cumple la doble función de admitir, por una parte, el establecimiento de la propia identidad del grupo y, por otra, el mantener un intercambio con el medio. Es difícil abstraerse de las influencias institucionales, sociales y culturales.

En Morales Navarro y Abad Márquez¹⁵⁸ encontramos la **clasificación del grupo clase como grupo formal, de pertenencia y secundario** pero con las siguientes matizaciones:

A) La clase institucionalizada, en cuanto grupo, es más bien un **grupo formal**, ya que aunque posee algunos rasgos del grupo informal, los elementos informales existentes en ella no son atribuibles únicamente a las necesarias imperfecciones de la formalización, sino que son también la expresión de ciertos procesos informales inducidos en la clase y la reacción ante ellos.

B) ¿Grupo de pertenencia o de referencia? Es obvio pensar que la clase sea un **grupo de pertenencia** en tanto en cuanto las relaciones se desarrollan en un mismo espacio y tiempo por un grupo de personas se identifiquen o no con los objetivos del grupo se

¹⁵⁶ En Vayer, P. y Roncin, C. (1989): *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*, Paidós, Buenos Aires.

¹⁵⁷ French, J.R.P. (1944): *Organized and Unorganized Groups Under Fear and Frustration*. En University of Iowa Studies of Child Welfare, vol. 20, pp. 229-308.

¹⁵⁸ Morales Navarro, J. y Abad Márquez, L. V. (1996) *Introducción a la sociología*, Tecnos, Madrid.

encuentran en los dominios de la clase escolar. Esta conclusión no descarta el hecho de que ciertos miembros de la clase puedan tener como grupo de referencia a otro grupo.

C) La clase escolar pertenece más bien a la categoría de **grupo secundario**, puesto que no siempre reúne las características de intimidad y fuertes vínculos sentimentales entre sus miembros que definen al grupo primario. Sin embargo, en ocasiones puede presentar algunos de los rasgos propios de este tipo de grupo, por ejemplo, en la relación de los alumnos con el profesor en la Educación Infantil o en las relaciones entre un grupo de amigos que están en la misma clase.

Los grupos primarios son caracterizados por una asociación y cooperación íntima cara a cara. Son primarios en varios sentidos, pero principalmente porque son fundamentales en la formación de la naturaleza social y de los ideales del individuo. El resultado de la asociación íntima es, psicológicamente, una evidente fusión de individualidades en un todo común de tal forma, que la verdadera personalidad de cada uno, en muchos aspectos por lo menos, lo constituye la vida común y el objetivo del grupo. En el grupo primario el individuo vive con el sentimiento de “nosotros” y en esa totalidad encuentra las principales metas de su identidad.

Lógicamente la unidad del grupo primario no está sólo formada de armonía y amor. Huici Casal¹⁵⁹ y Schäfers¹⁶⁰ coinciden en afirmar que también constituye una unidad diferenciada y ordinariamente competitiva, que admite la autoafirmación y las diversas pasiones correspondientes; pero estas pasiones se encuentran socializadas por la simpatía, y se subordinan, o tienden a subordinarse a un espíritu común. El individuo puede mostrarse ambicioso, pero el objeto principal de su ambición será el puesto que desea tener en la opinión de los demás, y se sentirá leal a las normas comunes de servicio y juego limpio.

2.2.1. DISTRIBUCIÓN DE ROLES EN EL GRUPO CLASE.

De manera tácita o explícita, en el grupo-clase se produce siempre una distribución de *roles*, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y al mantenimiento del grupo.

Cada individuo aporta su sistema de *valores* que pueden llegar a ser contradictorios con los valores del resto de sus miembros. Para que se produzca una cohesión grupal es necesario que no existan juicios de valor absolutos dentro del mismo grupo y del exterior,

¹⁵⁹ Huici Casal, C. (1989): *Estructura y procesos de grupo*, UNED, Madrid.

¹⁶⁰ Schäfers, B. (1984): *Introducción a la sociología de grupos*, Herder, Barcelona.

que no existan niños excesivamente dominantes o con estados emocionales críticos como la frustración constante.

Los individuos se vinculan entre sí mientras el grupo trabaja sobre un tópico de estudio dado, siendo el factor humano el vínculo clave de la *tarea*. El mundo psicosocial configura una trama argumental interna, compleja, que resulta de la inscripción y el procesamiento en el sujeto de sucesivas experiencias vinculares. Para estudiar la conducta grupal, Pichón Riviere¹⁶¹ toma seis vectores y los analiza a través de un esquema de cono invertido:

1- La afiliación es un estado previo a la pertenencia en que los miembros del grupo no se sienten aún comprometidos.

2- La pertenencia es el sentimiento de integrar un grupo determinado; hay una identificación con los procesos grupales. En lo que se refiere a la tarea, el trabajo se realiza con una intensidad mayor, se crea un clima de confianza, de seguridad, que la favorece, reduciendo así el miedo y el temor al rechazo.

3- La cooperación es la colaboración de los miembros de un grupo para afrontar una tarea en común.

4- La pertinencia es un elemento ligado a la oportunidad y a la utilidad; ser pertinente implica ubicarse, en las condiciones vigentes, en la tarea a realizar colectivamente.

- La comunicación es un elemento decodificador de mensajes. Se puede decir que ésta se da en un contexto que incluye un mundo de señales que todos los que intervienen saben interpretar de la misma manera. Se debe tener en cuenta la metacomunicación, es decir, no sólo lo que se dice sino también cómo y quién elabora ese mensaje. En este proceso hay que considerar la presencia del factor ruido (los malentendidos), que interrumpe o dificulta la comunicación.

El aprendizaje es entendido como apropiación. Es convertir algo en propio, pasaje de lo externo a lo interno, de la acción a la representación, de un lenguaje corporal y gestual a un lenguaje de palabra oral y escrita, conceptual.

Enseñar y aprender forman una unidad que tiene que ver con la comunicación. Se dan dentro de un mismo marco de trabajo, configurando una situación en la que para entender las condiciones de operatividad de uno hay que hacer referencia al otro. Para entender lo que es enseñar, hay que remitirse al aprender, y viceversa.

¹⁶¹ Pichón Riviere, E. (1983): op. cit.

- El factor telé. Este término señala la capacidad o disposición emocional que tiene cada uno de los miembros de un colectivo de trabajar con los otros. Este factor puede favorecer la tarea o dificultarla de acuerdo a que esta disposición sea positiva (aceptación del otro) o negativa (rechazo del otro) con la consiguiente dificultad para realizar la tarea.

En base a estos vectores en el grupo-clase podemos encontrar los roles típicos de cualquier otro grupo de sus características. Analizaremos en primer lugar uno de los roles mas significativos, como lo es el relacionado con el liderazgo.

2.2.1.1. Estilos de liderazgo según el grupo.

El término liderazgo, adaptación castellana del inglés *leadership*, ha alcanzado en la actualidad una gran difusión englobando fenómenos muy diferentes. Cuando se habla de líderes escolares hay que diferenciar entre el líder formal que es el profesor de una clase y los líderes informales que son aquellos alumnos con una fuerte influencia en el grupo. Los distintos estilos de liderazgo generan diferentes tipos de estructuras de grupos que podemos enumerar en los siguientes cuatro apartados¹⁶² :

a) *Autoritario o autocrático*: Es aquel grupo en el cual un líder, elegido por el grupo o designado para el grupo por alguna autoridad actúa como jefe y toma las decisiones en nombre del grupo. El grupo es sometido a un alto grado de control, siempre dominado por un individuo o por una camarilla de poder, que toman las decisiones sin contar con los demás. Dentro de los grupos autocráticos se da con frecuencia una excesiva irritabilidad, hostilidad y agresividad.

b) *Paternalista o maternalista*: La estructura paternalista de un grupo es más sutil que la estructura autocrática. En este tipo de grupos el líder es amable y cordial ante las muchas necesidades de sus “hijos”. El líder paternalista siente que debe tomar las decisiones en nombre del grupo y por el bien del grupo. Este tipo de liderazgo suele ser efectivo: evita las discordias y provoca una impresión de grupo feliz. Es frecuente en las escuelas; los enseñantes eligen los textos, deciden lo que deben y no deben aprender sus alumnos, establecen las normas de conducta de la clase y protegen a los niños contra las decisiones erróneas y sus consecuencias.

c) *Permisivo o liberal*: El grupo de estructura permisiva o liberal es también llamado “laissez-faire”. El clima ambiental de este tipo de grupo es el individualismo. Se caracteriza por su falta de organización, y a veces por su culto a la espontaneidad. El

¹⁶² En JIC (1958): *Dinámica de grupos*. Comisión General de JIC. Madrid.

liderazgo tiende a ser pasivo y la influencia mutua de los integrantes suele ser casual. El gran defecto de este tipo de grupos es su ineptitud para realizar cualquier propósito o conseguir objetivos importantes mediante una planificación, ya que la iniciativa individual es ahogada por el individualismo y la indiferencia de los otros. Por tanto, su rasgo más destacado es la falta de productividad y de eficacia. Los componentes del grupo tienden a convertirse en desinteresados y apáticos.

d) *Participativo o democrático*: El grupo de estructura participativa está formado por un grupo de personas que trabajan juntas para resolver los problemas comunes. En él trabajan en equipo todos los miembros para lograr una elevada cohesión del grupo. Todos participan: se da la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de los miembros del grupo. Ninguno es el líder: el liderazgo está repartido. El grupo trabaja según el principio del consenso y trata de obtener un alto grado de relaciones interpersonales agradables, como una sólida base para la resolución de sus problemas.

ESTILOS DE LIDERAZGO EN LOS GRUPOS

	AUTORITARIO O AUTOCRÁTICO	PATERNALISTA O MATERNALISTA	PERMISIVO O LIBERAL	DEMOCRÁTICO O PARTICIPATIVO
TOMA DE DECISIONES	El líder o camarilla	El líder “para bien del grupo”	Nadie	Colegiadas o Consensuadas
COMUNICACIÓN	Vertical	Vertical	Escasa	Horizontal
CLIMA	Hostil	Falsa calidez	Individualista	Cálido
EFFECTIVIDAD	Alta, en momentos (presente el líder)	Alta, para algunos (futuros líderes)	Nula	Alta, siempre y para todos

2.2.1.2. Los roles en el grupo clase.

Al docente le interesa conocer otros roles presentes en el grupo clase y que tiene gran influencia para la consolidación del estilo de liderazgo. A modo de resumen, clasificamos los roles más frecuentes en el grupo-clase, en relación a la función que desempeñan en él cada uno de sus miembros:

a) *Roles de tarea grupal*: que se relacionan con la consecución de las metas u objetivos grupales y la solución de los problemas que surgen en el grupo. Por ejemplo:

- *Iniciador*: Sugiere o propone al grupo nuevas ideas o una manera muy concreta de enfrentarse con la meta del grupo.

- Coordinador: Clasifica las relaciones entre varias ideas y sugerencias e intenta coordinar las actividades del grupo.
- Crítico/Evaluador: Somete las realizaciones del grupo a estudio y evalúa la eficacia de los procedimientos.

b) *Roles de formación y mantenimiento del grupo.* Por ejemplo:

- Animador/Incitador: Encargado del mantenimiento de la solidaridad del grupo.
- Conciliador/Armonizador: Media en las diferencias entre los miembros del grupo, intenta la reconciliación, rebajar la tensión en situaciones de conflicto.
- Facilitador de la comunicación: Preocupado por la opinión y participación de todos, estimula al tímido, propone métodos, actividades que ayuden al clima y producción con comunicación fluida y universal.

c) *Roles individuales:* de los que buscan la satisfacción de necesidades individuales prácticamente irrelevantes para la tarea grupal o incluso negativas para el mantenimiento de la cohesión del grupo. Por ejemplo:

- Bloqueador/Obstructor: Negativista, resistente, frecuentemente en desacuerdo sin razones objetivas.
- Tímido: con pocas intervenciones. Puede ser participativo desde el silencio, habla con los gestos, con el cuerpo, o puede ser pasota, frío, inexpresivo, como forzado.
- Chivo expiatorio: ante los reales fracasos del grupo, o los aparentes, suele culpabilizarse él mismo o ser culpado por el grupo.

2.2.1.3. La convivencia en el grupo-clase.

El grupo-clase puede a veces llegar a ser doloroso, pues por un lado, es necesario para la supervivencia, da seguridad, es útil para realizar tareas, para conseguir determinados objetivos. Pero por otro, es sentido como peligroso ya que ataca la propia valoración y puede devolver al alumno una imagen distinta de lo que cree ser, cuestionando su autoestima. Apartarse de él supone perder un soporte de la identidad; pero quedarse en él puede suponer encontrarse con el miedo a perder la propia identidad.

La convivencia en el colegio no es fácil. Existen problemas del alumnado entre sí, del profesorado entre sí y de los alumnos y alumnas en la relación con sus profesores. Algunos alumnos son agresivos y usan la violencia o la amenaza para resolver sus problemas. Otros alumnos son pasivos, inhibidos, y no saben o no se atreven a enfrentarse con sus

problemas. Hay profesores tan centrados en sí mismos, que no son capaces de detectar los problemas que surgen entre el alumnado.

Ya no son sólo las normas de urbanidad de otra época las que han desaparecido de la vida escolar. Lo que está pasando es algo más profundo y es que no sabemos resolver nuestros problemas interpersonales, ni estamos interesados en aprender a resolverlos. Es decir, nos faltan las habilidades sociales necesarias para vivir en paz y tranquilamente relacionándonos correctamente:

- No sabemos quejarnos con serenidad, sin faltar el respeto al otro.
- Nos cuesta aceptar una crítica, aunque sea objetiva y razonable.
- Nos humilla tener que pedir excusas.
- No sabemos elogiar a otra persona sin que ésta o nosotros nos sintamos molestos.
- Muchas veces no sabemos resistir las presiones del grupo.
- No sabemos cómo enfrentarnos a la vergüenza o el miedo.

Pero tampoco se trata de dominar las habilidades sociales como un medio para manipular y ganarnos a las personas que nos rodean, sino para aprender a relacionarnos con ellas, porque las demás personas nos importan y queremos ser respetados, queridos y aceptados.

2.2.2. LA CLASE COMO GRUPO CREATIVO

La importancia del clima generado en la clase ha sido un tema planteado con frecuencia por los investigadores para determinar la influencia que tiene sobre la adquisición del contenido de la materia, la manera de explicar del profesor, las actividades que propone, la forma de comunicarse con sus alumnos y las relaciones que establece entre ellos mismos.

De estas investigaciones, se deduce que un equilibrio entre la tarea propuesta y las necesidades del grupo fomenta la cohesión y la creatividad grupal. La escuela, al potenciar determinadas tareas donde el alumno participa activamente, favorece la creatividad no sólo individual sino colectiva.

Para conseguir en el aula un clima adecuado para el desarrollo de la creatividad tienen que coincidir de manera adecuada los siguientes elementos: la tarea, el entorno físico (espacio) y el profesor.

2.2.2.1. La tarea en el grupo creativo.

No hay que olvidar que la clase es ante todo un grupo de trabajo, reunido en una situación determinada, cuyo objetivo es una tarea en común. El aula pasa a ser un espacio social de comunicación e intercambio en el que para lograr la cohesión grupal hay que tratar de buscar objetivos y tareas comunes durante el proceso formativo, con los que los alumnos se identifiquen abiertamente, aunque algunos se mantengan al margen.

Toda la organización grupal gira en torno a la tarea, ya que convoca y estructura un proceso de búsqueda de satisfacción de las necesidades, por el cual los integrantes de un grupo recorren un camino superando el aislamiento individualista, cuestionando las certezas, integrando en lo posible los aportes de los otros. Así, la tarea escolar puede ser un elemento de transformación tanto de las personas del interior del grupo como del exterior, porque transforma la realidad y la expresión de los sujetos, logrando una realización personal.

Piaget¹⁶³ considera que las actividades que se realizan en el aula destacan de todo el proceso didáctico, ya que integran la fase más esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo realizando actividades, los escolares llegan a aprender realmente, asimilando las ideas, adquiriendo las habilidades específicas deseadas y formando actitudes e ideales de vida y de trabajo. En las actividades, el alumno tiene un momento en que recibe algo y es capaz de interiorizarlo y otro en que produce algo o crea según su propio estilo.

Por otra parte, la actividad no la entendemos como la mera acción exterior y manual, sino como una dialéctica entre pensamiento y acción donde la acción favorece el ejercicio del pensamiento y donde un pensamiento firme y sólido dirige mejor la acción.

Las actividades propuestas por el profesor/a deberían tener como objetivo promover la cooperación en vez de la competencia entre los alumnos para favorecer y asegurar el crecimiento grupal. Y un carácter consensual desde el que poder estructurar una serie de fenómenos. El consentimiento de todos los miembros del grupo es un elemento que habría que tener en cuenta, más aún cuando la concurrencia a ese grupo no es de carácter voluntario. El apartado de Orientaciones Didácticas Generales, dadas por el Diseño

¹⁶³ Piaget, J. (1975): *A dónde va la educación*, Colección Hay que saber, Barcelona.

Curricular Base¹⁶⁴ propone que para el diseño de actividades el profesor tenga en cuenta una serie de criterios tales como:

- Partir de la experiencia de vida del alumnado.
- Fomentar las relaciones entre pares a través de actividades que permitan un cotejo de intereses.
- Crear un clima de aceptación y cooperación mutua.
- Propiciar la toma de decisiones colectivas.
- Resolver los conflictos a través del diálogo.
- Eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores.
- Organización por equipos de trabajo.
- La utilización de espacios comunes como la biblioteca o el patio.

2.2.2.2. El entorno físico.

Otro elemento a tener en cuenta para establecer una atmósfera de trabajo y de relaciones fluidas para un clima creativo es el entorno físico, mediante la utilización adecuada del espacio del aula. No existe una disposición ideal de este espacio, sino que depende de los objetivos, que se deberán modificar dándole la distribución más adecuada en cada caso.

Según Vayer¹⁶⁵, el entorno físico que rodea al niño influye en el comportamiento y en el tipo de comunicación que se establece entre las personas, también en el clima que se instaura en la clase. Ésta debe ser sentida como propia, como un lugar familiar, cómodo, donde se pueda dar el encuentro con los otros y realizar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La alternancia de actividades, los lugares y el tiempo dedicado a una actividad es uno de los factores que influyen en la atención del niño. Siempre es posible crear un entorno adecuado y agradable, para lo cual no es necesario disponer de materiales costosos, se puede conseguir tan sólo moviendo las mesas y las sillas, para distribuir de manera diferente el espacio.

En este entorno físico intervienen, el espacio, el mobiliario y los objetos.

¹⁶⁴ En dicho Diseño Curricular Base (1989), el nuevo currículum entiende el concepto de actividad no como la repetición de conductas encaminadas a la adquisición de adiestramientos, sino destacando la necesidad de que sean funcionales y se relacionen con otras actividades de manera globalizada.

¹⁶⁵ “Mientras más apropiado sea el contexto, mayor será la capacidad del niño de invertir en los aprendizajes propuestos aunque la proposición venga del exterior” En Vayer, P. (1991): *Uma ecologia da escola a dinamica das estruturas materiais*, Dinalivro, Lisboa, p.128.

2.2.4.2.1. El espacio del aula.

Se suele dar poca importancia al espacio físico fuera de las normas de seguridad que debe cumplir y de algunas normas arquitectónicas (luminosidad, metros cuadrados por niño, etc.). Pero este ambiente, en el cual los niños pasan la mayor parte del día, debe reunir ciertos requisitos para que sea un lugar no sólo seguro sino confortable y funcional. Sus dimensiones deben estar acordes con la cantidad de niños que alberga; el mobiliario no debe ser ajeno a los alumnos; la intensidad de los colores, la luz, la temperatura no deben ser agresivas...

A través del tipo de espacio, de la ubicación del mobiliario y de los objetos, podemos deducir el tipo de comunicación que se establece en el aula. Hall¹⁶⁶, ha hecho estudios al respecto, llamando a este fenómeno *la dimensión oculta del espacio*. Existe toda una dialéctica entre el espacio vital del sujeto (táctil, cenestésico) y el espacio que se apropia.

Vayer¹⁶⁷ comprobó, a este respecto, que el espacio físico condiciona el rendimiento en el aprendizaje y las comunicaciones interpersonales en el grupo y considera tres niveles de organización del espacio físico:

1. *El marco general*, donde se incluiría los muros, las ventanas y las puertas, con sus diferentes formas y dimensiones.
2. *El mobiliario*, un segundo nivel, que puede favorecer o dificultar las relaciones sociales.
3. *Los objetos*, que se utilizarán en forma individual o grupal, de acuerdo a la situación.

De la observación del espacio en estos tres niveles podemos deducir cómo el docente desarrolla la clase y qué concepción tiene del aprendizaje. Respecto a la ubicación de las mesas, por ejemplo, si éstas están frente a la pizarra y separadas entre sí, el aprendizaje sólo puede ser individual.

2.2.4.2.2. El mobiliario.

Poco se ha estudiado sobre los requisitos que el mobiliario escolar debe tener. Se puede hacer un análisis al respecto, teniendo en cuenta las repercusiones neurológicas, psicológicas y sociológicas de las estructuras mobiliarias. En principio puede afirmarse que

¹⁶⁶ Hall, E. (1971) : *La dimension cachée*. Le Seuil. París.

¹⁶⁷ «El espacio es un contexto compuesto de un conjunto de datos materiales que pueden estar cargados de información, de recuerdos y de afectividad» En Vayer, P. (1991): op. cit., p. 103.

los adultos somos incapaces de soportar la postura que obligamos a adoptar a los alumnos durante tantas horas.

Aunque a veces tenemos la intención de cambiar nos cuesta hacer efectivo ese cambio. ¿Por qué no permitimos escribir en el suelo, delante de la sala, a los niños que están al fondo de la clase y que no llegan a ver la pizarra? ¿Es porque sentiremos que perdemos seguridad o autonomía?, ¿Es porque pensamos que estarán más incómodos que en la dura silla? ¿O porque pensamos que puede estar sucio el suelo de la clase (más sucio que el suelo del patio de recreo donde después van a jugar)? ¿O es porque perdemos autoridad si organizamos una clase no tradicional?

2.2.4.2.3. Los objetos.

Según la naturaleza de los objetos presentes en el aula, las acciones a que dan lugar y las significaciones que se desprenden varían de modo importante.

Los objetos presentan significados distintos según los espacios, los momentos y los sujetos. El niño orienta su acción en función de las posibilidades que ese objeto le ofrece, y éste será más atractivo cuanto más permita desarrollar la imaginación, la experimentación, la asociación¹⁶⁸. Así, un lápiz puede pasar a transformarse en un avión y más tarde en un cohete. Un elemento, que lleva al niño a repetir los mismos gestos, o la misma acción, que lo inestabiliza emocionalmente y provoca agresiones, no significa que no sirva, sino que no es el adecuado para ese momento y para esos niños.

Estos objetos pueden tener un uso y una estructura tanto formal como informal. Las significaciones y las acciones a que dan lugar dependen de los espacios, los momentos y las características de los individuos, o puede haber actividad estructurada sin objetivo, pero la misma estructura corporal del ser puede convertirse en su propio objeto.

En este espacio de relación con el mundo, las interacciones niño-objeto están marcadas por el origen de los objetos, concebidos por el adulto de una forma irreflexiva. Ahora bien, el adulto no siempre llega a comprender qué es importante para el niño, o incluso propone objetos en función de ideas preestablecidas, por ejemplo, los juegos educativos en los que los objetos (fichas, dados, accesorios...) tienen asignada una significación única.

¹⁶⁸ En la escuela básica «la actividad que lleva al niño a conocer es transitiva. Siempre está sujeto a lo que hace y con qué lo hace. En otras palabras, no puede haber conocimiento sin objeto» En Vayer, P. (1991): op. cit., p. 135.

2.2.2.3. El profesor.

Con frecuencia los profesores tienen un conocimiento práctico de la enseñanza pero esto no es suficiente. Es necesario poseer también conocimientos de dinámica de grupos para entender que la autoridad del coordinador debería trasladarse a los líderes naturales que siempre aparecen en los grupos. Actuando de esta manera nos hemos sorprendido más de una vez al ver la capacidad creativa de los alumnos.

La actitud del profesor ante el grupo clase determina en buena medida los procesos creativos que se puedan generar. Un profesor creativo es el que desarrolla el pensamiento divergente, forma alumnos críticos, generando en ellos dudas, incitándolos a buscar nuevas visiones, permitiéndoles aportar sugerencias y opiniones para transformar y cambiar las cosas; también les enseña a reflexionar, a ser tolerantes, a respetar las ideas de los demás a pesar de no compartirlas. De esta manera da apertura a la diversidad de enfoques nuevos, en vez de potenciar la rigidez, el conformismo y las actitudes sumisas.

2.2.3. OBSTÁCULOS A LA CREATIVIDAD EN EL GRUPO CLASE.

Las causas de los bloqueos a la creatividad en el aula pueden provenir, según Senge¹⁶⁹, del perfil institucional, docente o incluso discente, que repercute sobre aspectos individuales o de los propios conflictos individuales que ya trae consigo el alumno debidos a su ambiente familiar o a su mundo particular.

2.2.3.1. Obstáculos derivados del perfil institucional, docente o discente.

En este apartado incluiremos los obstáculos para la creatividad en el aula que pueden tener su causa en el carácter de la propia institución escolar que se transmite por imposición desde la jerarquía del centro (equipo directivo) hasta la propia aula, a través del profesor; o que tienen su causa en la propia actitud del profesor ante sus alumnos o en el carácter que imprime al grupo-clase la presencia de uno o varios alumnos con gran influencia de liderazgo:

Autoritarismo. En la institución escolar, como en la familiar o en la empresarial, en la que prevalece el autoritarismo, el individuo, se encuentra limitado en su creación al tener que cumplir órdenes preestablecidas y acatarlas sin posibilidad de elección. Esta situación

¹⁶⁹ Senge, P. (1992): *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Granica, Barcelona.

es típica en un sistema cerrado en el que los sujetos no son libres para expresar ideas originales porque han sido reprimidos en su curiosidad y su capacidad para asombrarse.

Acatamiento. Es consecuencia del autoritarismo. El grupo clase que no favorece entre sus miembros el desarrollo de las visiones propias y no crea un clima de compromiso grupal, obtiene un acatamiento, es decir, una sumisión, obediencia y respeto que a largo plazo producirá insatisfacción.

Dogmatismo. El autoritarismo va unido también al dogmatismo que lleva a la repetición en las contestaciones. Con frecuencia, los maestros se ven obligados de manera tácita a desarrollar programas muy amplios en poco tiempo y comunicar toda la información de manera ya acabada y estructurada dejando muy poco espacio para la búsqueda de información alternativa de interés para el alumno y el pensamiento libre.

Competitividad. Es muy común en las aulas como prolongación del modelo competitivo que impone la sociedad. Se acentúa cuando el maestro transmite al alumnado el temor al fracaso. Así, fomenta un perfeccionismo exagerado no dando posibilidades al error y hace predominar la competitividad sobre la colaboración. Pocos maestros son capaces de utilizar técnicas sensoriales para estimular una enseñanza creativa, despertando la fantasía y la originalidad con relatos y juegos. También es común en nuestras aulas, notar la ausencia de trabajo multisensorial.

Apatía o falta de voluntad para la cooperación. La elevada ratio en las aulas unido a su perfil psicológico desintegrador, hace que los alumnos rechazados caigan en depresión, bloqueándose en sus aspectos afectivos y creativos; no hablan por miedo a equivocarse y a hacer el ridículo. Van perdiendo su autoestima y adquiriendo sentimientos que coartan su libre expresión y dificultan el desarrollo de la creatividad. Prefieren pasar desapercibidos acoplándose a la decisión de los demás.

El grado de diversidad entre los miembros de un grupo, en cuanto a edad, sexo, cultura, etc. también es importante. Demasiadas diferencias frenan el trabajo creativo, ya que el grupo somete a sus miembros a demasiada presión provocando un efecto negativo de irritabilidad y malestar.

2.2.3.2. Derivados de conflictos individuales.

A veces, se canalizan en el grupo-clase, conflictos individuales de los propios alumnos y se producen escenas conflictivas que no están relacionadas directamente con la dinámica grupal, sino que son experiencias personales, no necesariamente actuales, que se desencadenan en el presente. En este sentido, Matussek¹⁷⁰ encuentra lo siguiente:

La agresión, por parte de algunos miembros, hace disminuir la creatividad. Este factor está relacionado con la ideología dominante en el grupo de tal manera que cuanto más rígida sea ésta, más alto es el nivel de agresividad de sus miembros. Dependiendo del perfil propio de cada persona, la falta de flexibilidad tendrá mayor o menor influencia en los estados de ánimo.

La envidia, cuando no existen sentimientos de cooperación, se produce en los alumnos incapacidad para reconocer los logros de los demás, haciendo que entren en competencia con el resto de los miembros del grupo deseando ser ellos los protagonistas, en lugar de trabajar en equipo.

El miedo y la angustia que pueden provenir de estados de ánimo de experiencias anteriores, incluso ajenas al grupo, pero que se exteriorizan y se hacen presentes ante un hecho puntual que produce en la actividad grupal.

2.2.3.3. Derivados de las necesidades del alumnado.

El psicólogo Abraham Maslow¹⁷¹, desarrolló dentro de su Teoría de la Motivación, una jerarquía de las necesidades que las personas buscan satisfacer. Estas necesidades se representan en forma de *la pirámide de Maslow*, cuya interpretación nos proporciona la clave de su teoría: Un ser humano tiende a satisfacer sus necesidades primarias (más bajas en la pirámide), antes de buscar las de más alto nivel.

Por ejemplo, una persona no buscará tener satisfechas sus necesidades de seguridad (como evitar los peligros del ambiente) si no tiene cubiertas sus necesidades fisiológicas, como comida, bebida, aire, etc.

¹⁷⁰ Matussek, P. (1977): *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*, Herder, Barcelona.

¹⁷¹ Maslow, A.H. (1943): *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review, n. 50, 1943, pp. 370-396. En <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation> y www.Wikipedia.es.

La Jerarquía de necesidades de Maslow o Pirámide de Maslow es una teoría psicológica propuesta por Abraham Maslow en 1943 y posteriormente ampliada, en la que formuló una jerarquía de las necesidades humanas y en la que defiende que conforme se satisfacen las necesidades básicas, los humanos, desarrollamos necesidades y deseos más altos.

LA PIRÁMIDE DE MASLOW



Los escalones de la pirámide, marcan el orden de prioridades humanas.

El primer escalón lo ocupan las necesidades fisiológicas.

Éstas son satisfechas mediante comida, bebidas, sueño, refugio, aire fresco, una temperatura apropiada, etc. Si todas las necesidades humanas dejan de ser satisfechas entonces las necesidades fisiológicas se convierten en la prioridad más alta. Si se le ofrecen a un ser humano soluciones para dos necesidades como la necesidad de amor y el hambre, es más probable que escoja primero satisfacer la segunda necesidad, el hambre. Como resultado todos los otros deseos y capacidades pasan a un plano secundario.

El segundo escalón, las necesidades de seguridad.

Cuando las necesidades fisiológicas son satisfechas, entonces el ser humano se vuelve hacia las necesidades de seguridad. La seguridad se convierte en el objetivo de principal prioridad sobre otros. Una sociedad tiende a proporcionar esta seguridad a sus miembros. Pero a veces se pierde. También a veces la necesidad de seguridad sobrepasa a la necesidad de satisfacción fácil de las necesidades fisiológicas, como pasó, por ejemplo, a los residentes de Kosovo, que eligieron dejar un área insegura para buscar un área segura, contando con el riesgo de tener mayores dificultades para obtener comida. En caso de peligro agudo la seguridad pasa delante de las necesidades fisiológicas.

El tercer escalón, las necesidades sociales.

Una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y las necesidades de seguridad, centramos nuestro interés en las necesidades sociales, como las normas de convivencia, el respeto y el afecto, incluido el amor, si bien debemos resaltar en este apartado, que no se puede hacer equivalente el sexo con el amor, ya que aunque el amor puede expresarse a menudo sexualmente, la sexualidad en algunos momentos, puede ser considerada sólo como una necesidad fisiológica.

El cuarto escalón, las necesidades de Ego.

Referidas a las necesidades de estima por parte de los demás, es decir la valoración de uno mismo otorgada por otras personas. En cierta forma está relacionado con la necesidad de poder, de dominio e influencia sobre el grupo en función de las capacidades demostradas en el despliegue de aptitudes valoradas socialmente.

El quinto escalón, las necesidades de Autorrealización.

Es la necesidad instintiva de un ser humano de llegar a realizar lo máximo que pueden dar de sí sus habilidades más exclusivas. Maslow lo describe de esta forma: "Un músico, debe hacer música; un pintor, pintar; un poeta, escribir... si quiere estar en paz consigo mismo". Es decir, una persona debe ser aquello que puede llegar a ser.

Mientras las anteriores necesidades pueden en algún momento quedar completamente satisfechas, ésta necesidad es una fuerza continua que siempre nos hace aspirar a una mayor perfección.

Como aplicación de todo esto en el ámbito escolar, Maslow nos ofrece la clave que tiene que ver con el ámbito de la motivación: si el docente quiere motivar al alumnado que

tiene a su cargo, debe buscar qué necesidades tienen satisfechas e intentar facilitar la consecución del escalón inmediatamente superior.

2.2.4. EL CLIMA CREATIVO EN EL AULA.

Como ya hemos visto, la creatividad no se desarrolla aisladamente. El desarrollo de la capacidad creadora requiere un ambiente social favorable y de aceptación mutua, de ahí que sea tan importante la cohesión grupal, en la que todos los participantes puedan encontrarse a gusto y donde las comunicaciones sean fluidas, espontáneas y flexibles.

Como afirma S. de la Torre¹⁷², el potencial creativo está directamente relacionado con el clima que se genera en el grupo y con la posibilidad de satisfacer las necesidades individuales de cada uno. Las tendencias individuales deben armonizar con las del grupo, de lo contrario se producirán agresiones, insatisfacciones que llevarán a un bloqueo del potencial creativo, constituyéndose en una de las causas de los obstáculos a la creatividad. Así, defiende la idea de que la creatividad no es un fenómeno individual sino un producto social en la medida en que los productos emergentes están influidos en buena parte por el contexto cultural y social.

En el ámbito escolar, el potencial creativo y la espontaneidad, dependerán en gran medida de las condiciones en que se desarrolle la tarea. Al estimular en los alumnos la creatividad y la espontaneidad, será posible lograr niveles de trabajo más audaces. La manera de enfocar una clase dependerá no sólo del contexto sino también de las características del profesor. Por tanto, es necesario que el docente posea creatividad y espontaneidad para enfrentar diariamente nuevos problemas, distintos en cada aula y sea capaz de conseguir, un clima de seguridad (para esto se necesita un tiempo de compartir con el grupo y de que exista un entendimiento), en el que se pueda producir de manera espontánea la suma e intercambio de información, sirviendo las ideas del otro como estímulos. En resumen, una convivencia sin exigencias, es decir, un clima de distensión y respaldo grupal.

¹⁷² Torre, S. de la (1995): op. cit., p.35. «Cuando el ambiente de un grupo es de trabajo productivo, arrastra a quienes escamotean el esfuerzo; por el contrario, cuando el clima es de desgana y dejadez, contamina a los más trabajadores, disminuyendo su rendimiento... por eso llegar a conseguir un clima creativo representa una labor multiplicadora para cuantos en ella se encuentren»

2.2.4.1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CREATIVO

En el ámbito escolar, el grupo es el medio que estimula o bloquea el proceso de aprendizaje creativo. Para desarrollar esta afirmación, Sikora¹⁷³, parte de un aspecto interesante en referencia a la dinámica del grupo creativo, tomando al grupo como banco de información no tanto en lo referente a la cantidad, sino a la dinámica de la misma, es decir, se parte del individuo que comunica y genera nuevas asociaciones de ideas. Este banco de información ofrece diferentes alternativas sobre los problemas a los que se enfrenta. Los participantes se apropian así de ideas que configuran un verdadero enriquecimiento grupal, visible para cada uno en la actividad individual.

Las actividades grupales utilizadas con fines creadores, detectan también la manera singular con que cada participante encara su tarea para hacer evolucionar su capacidad creadora, y ayuda a constituir con los otros un buen equipo grupal.

Los sujetos con posibilidades creativas, integrados en una buena experiencia grupal y en un medio que promueva estas actividades, producirán más ideas originales. El estímulo social tiene un papel primordial en el surgimiento de grupos e individuos creativos, podríamos decir que la sociedad funciona como “un caldo de cultivo”. Dicho potencial creativo dependerá en gran medida de las condiciones en las que se desarrolla la acción.

Las condiciones que llevan a un grupo a desarrollar actividades creativas podemos resumirlas en las siguientes:

- *Suma e intercambio de información:* asociación de ideas que sirven de estímulo para combinar ideas propias con las del otro.
- *Seguridad:* continuidad del grupo, con bajo nivel de deserciones.
- *Convivencia:* distendida, sin exigencias, que permita asociar elementos a menudo antagónicos.
- *Consenso:* posibilidad de lograr niveles de trabajo más audaces facilitados por el respaldo grupal.
- *Equilibrio:* entre los diferentes roles que aseguran niveles de tensión no perturbadores del proceso de continuidad y producción. Esto es importante dado que no hay creatividad duradera ni auténtica mientras los miembros no hayan logrado integrarse.

¹⁷³ Sikora, J. (1979): *Manual de Métodos Creativos*, Kapeluz, Buenos Aires

Pero para que en un grupo se reúnan estas condiciones, sus miembros deben tener un buen dominio de las habilidades sociales que les permitan relacionarse entre sí de manera pacífica, respetuosa y colaboradora, superando el egocentrismo en aras de un bien común.

2.3. HABILIDADES SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Si reciente es el estudio de la creatividad, aún lo es más el estudio de las habilidades sociales en los escolares. Efectivamente, en las últimas décadas se ha producido un creciente interés en los profesionales con responsabilidades educativas por enseñar habilidades sociales a los alumnos; el interés está motivado fundamentalmente por los resultados que aportan distintos investigadores, que analizaremos a continuación, con los que vienen a demostrar que la incompetencia social en la infancia está asociada con la inadaptación personal, social y escolar tanto actual como futura.

2.3.1. CONCEPTUALIZACIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Este reciente interés por las habilidades sociales (también llamadas interpersonales), ha dando lugar a multitud de estudios, centrados básicamente en el campo aplicado. Este hecho, unido a que las habilidades sociales se han estudiado desde distintos campos aplicados (escolar, social, clínico, etc.) y desde distintas posiciones teóricas (cognitivismo, situacionismo, etc.), ha dado lugar al panorama actual donde, según Pelechano¹⁷⁴, es posible encontrar diversas investigaciones aplicadas y experimentales, pero sin mucha coherencia teórica.

Por nuestra parte, a la hora de hablar de habilidades sociales nos interesa aquí el hecho de que éstas se identifican como conductas aprendidas y que, por lo tanto, pueden ser enseñadas. Así, para F. Gil¹⁷⁵, las habilidades sociales son conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente como autorrefuerzos. La capacidad de interactuar eficazmente con los demás puede ser aprendida y debe ser objeto de enseñanza. De hecho la adecuación de las habilidades sociales depende de las demandas de la propia situación interactiva. Esto exige que el sujeto disponga de un amplio repertorio de conductas transferibles a las distintas situaciones y esta transferencia se ve facilitada por la enseñanza creativa y grupal.

¹⁷⁴Pelechano, V. (1991): *Habilidades interpersonales en ancianos: conceptualización y evaluación*, Alfaplús, Valencia.

¹⁷⁵Gil, F. (1993): *Entrenamiento en habilidades sociales*. En M.A. Vallejo y M^a Ruiz. (Eds.). *Manual práctico de modificación de conducta*, Fundación Universidad Empresa, Madrid.

Por su parte, A. Vallés¹⁷⁶, defiende que la escuela puede ser el mejor lugar donde se pueden aprender estas conductas, cuando se realicen actividades grupales en las que se sustituye la competición por la cooperación en el desarrollo del currículo.

2.3.1.1. Habilidades sociales y asertividad.

Asertividad es decir o hacer lo que sinceramente pienso, lo que me parece justo, pero sin faltar a los derechos de los demás. Está muy relacionada con la sinceridad, con la valentía y con el respeto. Contra la asertividad podemos actuar de más o de menos. Por el lado del exceso está la agresividad, y por el lado del defecto está la inhibición. La agresividad es violencia verbal o física, intentar imponer mi parecer o mi capricho sin respeto a los derechos de los demás. La inhibición es cobardía o pereza, o cobardía y pereza al mismo tiempo... La inhibición no resuelve los problemas, porque no se enfrenta con ellos. La agresividad tampoco resuelve los problemas, porque no conduce al acuerdo, sino al enfrentamiento. A la persona inhibida se le acumulan los problemas sin resolver, a la persona agresiva le surgen continuamente nuevos problemas, como resultado de enfrentarse mal con los que tenía.

Según V.E. Caballo¹⁷⁷, en la práctica es lo mismo conducta socialmente hábil que asertividad. Por lo tanto, enseñar habilidades sociales es enseñar asertividad. Y este aprendizaje es necesario no sólo a las personas con tendencia a la agresividad, sino también a las inhibidas. La asertividad es una habilidad social para un comportamiento de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto a los demás, como un compendio de autoestima y tolerancia. Como consecuencia de estas afirmaciones la autoestima y la tolerancia serían como las dos caras de una misma moneda que es la asertividad y cuando falta la una falta la otra. Por otra parte esto implica que no es posible sentir autoestima fuera de las relaciones grupales.

De cara a la adaptación escolar nos parece muy importante este estudio de la asertividad como una habilidad social básica para adquirir todas las demás, siendo su falta la causa principal de la inadaptación social en los centros escolares.

¹⁷⁶ Vallés, A. y Vallés C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*, EOS, Madrid.

¹⁷⁷ Caballo, V. E. (1989): *Teoría, evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Promolibro. Valencia, p. 404.

2.3.1.2. La asertividad como equilibrio entre agresión e inhibición.

Los investigadores citados al hablar de la asertividad coinciden en afirmar que siempre que se inicia un programa de habilidades sociales, el problema es que aquellos a quienes va dirigido creen firmemente que ante un problema determinado, no hay más que dos actitudes posibles: la agresividad o no hacer nada. Lo dan por supuesto, sin dudarlo ni querer discutirlo ni plantearse la posibilidad de cambiar estos esquemas de conducta. No conocen la tercera respuesta posible, que es la única correcta: la asertividad. Por eso, cuando se intenta sacarlos de su inhibición entienden que lo que se pretende es que sean agresivos; y cuando se intenta sacarlos de su agresividad, dan por supuesto que deben ser inhibidos. Por esto debe quedar muy claro al alumnado que no queremos que sean violentos ni cobardes; queremos que aprendan asertividad; que sean personas que digan lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hagan fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantengan siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otras personas.

Para conseguir este equilibrio entre la agresividad y la inhibición, es indispensable el control emocional. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la inteligencia emocional a la que se refiere Goleman¹⁷⁸ y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

Mischel¹⁷⁹, de la Universidad de Columbia, ha demostrado que quienes son capaces de controlar sus emociones y diferir la gratificación, son personas con más capacidad de empatía, más queridas y populares y con más éxito en los estudios y en el trabajo.

Es decir, para ser personas asertivas hay que controlar la ira, que lleva a responder mal a quien me habló mal y la pereza, que me lleva a negar un favor que podríamos hacer fácilmente. Ser asertivo es el ideal, pero no es fácil. Para controlar las emociones hay que conocerlas, en nosotros mismos y en otras personas; hay que saber identificar esas emociones, cuando las sentimos y cuando otras personas las expresan.

2.3.2. VERTIENTE COGNITIVA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Sabemos que, independientemente del cociente intelectual general de cada persona, existen inteligencias múltiples. Howard Gardner¹⁸⁰ y su equipo de la universidad de Harvard, han identificado ocho tipos distintos de inteligencia:

¹⁷⁸ Goleman, D. (1996) : *Inteligencia Emocional*. Vergara. Buenos Aires

¹⁷⁹ Mischel, citado por Goleman, D. (1996): op. cit. En el experimento se trataba de aguantar unos minutos sin comerse una golosina regalada por el psicólogo.

- Inteligencia Lingüística, la que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores, utiliza ambos hemisferios.
- Inteligencia Lógica - matemática, la que utilizamos para resolver problemas de lógica y matemáticas. Es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.
- Inteligencia Espacial, consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.
- Inteligencia Musical es, naturalmente la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.
- Inteligencia Corporal - kinestésica, o la capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- Inteligencia Intrapersonal, es la que nos permite entendernos a nosotros mismos. No está asociada a ninguna actividad concreta.
- Inteligencia Interpersonal, la que nos permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas
- Inteligencia Naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los alumnos que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

Esto explica que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia, lo que hace que puedan existir personas que destacan en las matemáticas, pero son negados para lo artístico y viceversa. Unos parecen tener una habilidad mágica para los idiomas o para la informática y sin embargo no consiguen

¹⁸⁰ Gardner, H.(1995b): *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona; Gardner, H. (1995): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México; Gardner, H. (1997): *Estructura de la Mente. Teorías de las Múltiples Inteligencias*. FCE. México..

aprobar una sola asignatura de ciencias. Igualmente, hay personas eminentes académicamente, que son poco sociables y egoístas; que no saben relacionarse con los demás y, por tanto, no tienen amigos.

TABULACIÓN DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
ÁREA LINGÜÍSTICO-VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICA - MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto...
ESPACIAL	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, laberintos, puzzles, imaginando cosas, visualizando	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando...
CORPORAL - KINESTÉSICA	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música	Escuchando música y melodías, con ritmo, cantando...
INTERPERSONAL	Entendiendo a la gente, liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando...
INTRAPERSONAL	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, reflexionando, con espacio...
NATURALISTA	Entendiendo la naturaleza, haciendo distinciones, identificando la flora y la fauna	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando seres vivos, animales y plantas in situ.

Las habilidades sociales tendrían que ver con la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Spivack y Shure¹⁸¹ investigaron sobre las habilidades cognitivas que son previas a las habilidades sociales y tuvieron el acierto de identificar los pensamientos que son necesarios para poder resolver problemas interpersonales.

¹⁸¹ Spivack, G. y Shure, M.B. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real-Life Problem*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Esos pensamientos se aprenden, no son innatos, y son los siguientes:

- El pensamiento causal,
- El pensamiento alternativo,
- El pensamiento consecuencial,
- El pensamiento medios-fin y
- El pensamiento de perspectiva.

Así, las habilidades sociales son la manifestación externa, apreciable en la conducta, de esos cinco pensamientos, a los que hay que añadir otros elementos afectivos, relacionados con los sentimientos hacia las personas y motores, relacionados con las conductas no verbales.

2.3.3. TENDENCIAS EN LA FORMA DE ABORDAR EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Puesto que los pensamientos que nos llevan a exteriorizar conductas asertivas son objeto de aprendizaje, nos interesa conocer la manera como se puede abordar su entrenamiento.

2.3.3.1. Tendencia conductual.

Los teóricos de la tendencia conductual (como Caballo, Gil, Jarana, Michelson, Monjas, Muñoz y García)¹⁸², muestran una concepción de habilidades sociales como respuestas o hábitos, adquiridos por el aprendizaje, ligadas a contextos específicos y en gran parte controladas por el ambiente, en función del refuerzo, cuya importancia pasa a ser crucial, ya que sirven para resolver problemas de naturaleza interpersonal inmediatos y específicos de la situación y que reducen la probabilidad de que ocurran futuros problemas. El número de respuestas, o de grupos de respuestas consideradas habilidosas, que se propone suele ser numeroso, y la forma de clasificarlas varía de un investigador a otro;

¹⁸² Caballo, V.E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Siglo XIX, Madrid.

Gil, F.; León, J.M. y Jarana, L. (Coord.) (1995): *Habilidades Sociales y Salud*, Pirámide, Madrid.

Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P.; Kazdin, A.E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*, Martínez Roca, Barcelona.

Monjas, I. (1994): Evaluación de la Competencia Social y las Habilidades Sociales en la Edad Escolar. En Verdugo, M.A., (dir.): *Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (423-497), Siglo XXI, Madrid.

Muñoz, A.M. y García, J. (1996): *La observación naturalista de la interacción en el aula como medida de la competencia social infantil*. *Psicológica*, 17 (2), 367-385.

generalmente, su elección obedece a criterios más bien racionales y lógicos, sin fundamentación operativa que la justifique, en la mayoría de los casos.

2.3.3.2. Tendencia social-cognitiva.

Otra forma de abordar el tema de las habilidades sociales es desde postulados cognitivos o social-cognitivos (en esta línea encontramos los trabajos de Spivack, Platt y Shure Pelechano)¹⁸³, tratando de apresar y operativizar aquellas dimensiones cognitivas que conforman la conducta interpersonal eficaz. Desde esta posición, las habilidades sociales (o interpersonales) se entienden como dimensiones con una cierta complejidad cognitiva, con un cierto compromiso intelectual, que, si bien se adquieren por el aprendizaje realizado en contextos sociales determinados, no están tan ligadas a situaciones específicas, y, por tanto, teóricamente se postula que tienen mayor poder de generalización a diferentes situaciones.

Tratando de determinar los componentes cognitivos que están en la base de la competencia social, los estudios dirigidos a la descripción de las habilidades sociales, presentes en los niños, se ocupan de estudiar los distintos procesos que llevan a la resolución de problemas interpersonales. Se considera que en la resolución de problemas intervienen una serie de dimensiones y que no en todos los problemas intervienen todas las dimensiones, ni todas las que intervienen en un problema tienen la misma relevancia. La manera de operar de estas dimensiones está ligada a instrumentos de evaluación donde es el propio niño el que emite las respuestas ante determinados estímulos o situaciones problemáticas. Se considera que el pionero de esta forma de abordar las habilidades interpersonales ha sido Spivack que, junto a sus colaboradores, ha trabajado en el Centro Hahneman de Filadelfia con niños que procedían de ambientes desfavorecidos. El grupo de Spivack ha propuesto algunas dimensiones muy relevantes en la conducta socialmente habilidosa de los niños: generación de alternativas, planificación de medios para el logro de fines, pensamiento causal y pensamiento consecuencial.

Pelechano, partiendo de las aportaciones teóricas de Spivack, ha tratado de captar los procesos cognitivos que se consideran relevantes en las relaciones interpersonales. Para

¹⁸³Spivack, Platt y Shure (1976): *The Problem-Solving approach to Adjustment*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Pelechano, V. (1984): *Inteligencia social y habilidades interpersonales. Análisis y Modificación de Conducta*, 10(26), 393-420 y Pelechano, V. (1986): *Inteligencia y habilidades interpersonales: la excepcionalidad en el tratamiento de un tema. Análisis y Modificación de Conducta*, 12(33), 317-346.

ello ha utilizado una metodología ratio-empírica, con un análisis multivariado para ir delimitando las distintas habilidades. De esta forma creó la “Batería de Habilidades Sociales – 2”, para ser aplicada a niños entre 8 y 11 años, que se compone de 6 pruebas: inducción de consecuencias, inducción de causas, elección de alternativas, identificación de sentimientos, segmentalización de medios para el logro de fines y toma de perspectivas. La aplicación de esta batería a una muestra de 229 niños dio lugar a que se aislaran los 5 factores siguientes:

- * Generación de planificación y establecimiento de enlaces causales y consecuenciales entre acciones (pensamiento causal y consecuencial).
- * Asunción de perspectivas.
- * Segmentación ordenada de pasos encaminados al logro de una solución.
- * Elección de alternativas adaptativas.
- * Elección de alternativas inadaptadas.

A pesar de la controversia entre los autores a la hora de definir las habilidades sociales, en la práctica las reconocemos *como conductas verbales y no verbales que facilitan el intercambio social*. Es decir, conductas habituales, no esporádicas, que hacen más fácil entendernos, ayudarnos, corregirnos mutuamente, defender nuestros derechos y respetar al mismo tiempo los derechos de los demás, etc.

- Las conductas verbales de quien es hábil socialmente implican decir las palabras acertadas en el momento oportuno, sin cobardía y sin tensión, con valentía pero sin agresividad, con el tono y volumen adecuado, sobre todo cuando la situación es tensa y complicada y esas palabras se hacen difíciles de encontrar.

- Las conductas no verbales también son muy importantes en la habilidad social, pues también nos comunicamos con los gestos, con los ojos tristes o alegres, con una sonrisa...con la distancia social¹⁸⁴, y otros muchos comportamientos cuyo significado hay que conocer para relacionarse bien: por ejemplo, si la persona con quien estoy hablando mira muchas veces el reloj, me está indicando que tiene prisa y que quiere acabar la conversación; si nos ponemos de pie cuando alguien se nos acerca, significa respeto o

¹⁸⁴ Para poner un ejemplo, cada circunstancia tiene su "distancia social": para un pésame, me acercaré e incluso buscaré el contacto físico de un beso o un abrazo al amigo o amiga; para una queja o una crítica, deberé guardar cierta distancia, para que una excesiva cercanía no se convierta en amenaza; y para una conversación normal, guardaré una distancia normal, sin echarme encima, pero sin quedarme tan lejos que tenga que hablar a gritos. En Pelechano, V. (1984): op.cit.

cariño; hacer un regalo puede ser señal de amor o amistad, pero también puede entenderse como un soborno.

Hay otras muchas conductas no verbales que son habilidades sociales, por ejemplo saber llenar un formulario, saber sonreír y reír en el momento oportuno, saber expresar cariño o enfado con los ojos, saber escuchar con atención y con interés, etc.

Goldstein¹⁸⁵ enumera cincuenta habilidades sociales que hemos refundidos por afinidad en las siguientes:

- * Saber iniciar una conversación. Las personas que no tienen esa habilidad, se quedan calladas, se ponen nerviosas, se ríen sin saber qué decir.
- * Hacer una pregunta. Si se hace con habilidad, la otra persona responde y explica con gusto, si se hace mal, puede sentirse molesta, interrumpida en lo que estaba haciendo.
- * Elogiar. Se consigue más elogiando lo bueno que criticando lo malo, pero nos sigue costando trabajo elogiar.
- * Disculparse. Si alguien no se disculpa de algo que hizo o dijo mal, la otra persona quedará herida y la convivencia se hace más difícil.
- * Presentar una queja sin ofender pero sin callarse. Recibir una queja, sabiendo aceptar la parte de razón que tenga la otra persona.
- * Negociar, es decir, ponerse de acuerdo, sin dejarse avasallar y sin aprovecharse de los demás, etc.

Todas estas habilidades sociales, se pueden resumir en saber actuar siempre sin caer en la inhibición ni en la agresividad, pero sobre todo, en momentos tensos, y todas ellas son objeto de aprendizaje. Pero este aprendizaje sólo será efectivo derivado de la convivencia.

2.3.3.3. La sociometría en E. Primaria.

Según diversos autores (como Lacasa, Maxwell y Requena)¹⁸⁶, las técnicas de investigación más utilizadas, para estudiar las relaciones grupales y de amistad dentro del aula son básicamente:

¹⁸⁵ Goldstein, A. P. (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Martínez Roca, Barcelona.

¹⁸⁶ Lacasa, P.; Pardo, P. y Herranz, P. (1994): *Escenarios interactivos y relaciones entre iguales*, en Rodrigo, M.J. (Ed.) *Contexto y Desarrollo Social*, Editorial Síntesis, Madrid.

Maxwell, W. (1992): *La naturaleza de la amistad en la escuela primaria*, en Rogers, C. y Kutnick, P. (Coords.) *Psicología Social de la escuela primaria*, Paidós, Barcelona.

Requena Santos, F. (1994) *Amigos y redes sociales*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Observación directa. Consiste, esencialmente, en que el investigador anote en un cuaderno de una manera más o menos sistemática lo que ocurre en la clase, con respecto a las relaciones sociales (peleas, discusiones, apoyo, ayudas mutuas, colaboración...). Puede llegar a ser conveniente que sean más de un investigador o juez los que evalúen tomen nota de las observaciones.

Entrevistas en profundidad. Dirigida, básicamente, al profesor o profesores que imparta clases en ese grupo de los que se busca su evaluación personal. Las entrevistas podrán ser más o menos estructuradas o dicho de otra manera, más o menos planificadas o dirigidas.

Test sociométrico. Que se diferencia de las técnicas anteriores por ser cuantitativo y ofrecer un conocimiento de las relaciones sociales no desde la perspectiva del investigador ni de la evaluación del profesor sino desde el punto de vista y la opinión del alumno.

La sociometría fue creada por J. L. Moreno¹⁸⁷, en la década de 1920 y desarrollada posteriormente por sus discípulos y aplicada en todo el mundo a partir de entonces en la investigación y en el trabajo social. En sentido amplio, el mismo J.L. Moreno define la sociometría como “la ciencia que mide las relaciones interpersonales”. En sentido estricto, la sociometría, mide no ya las relaciones interpersonales sin distinción y, por tanto, de cualquier clase que sea, sino dichas relaciones referidas concretamente a una situación de elección.

En España se pueden destacar los trabajos en este campo de Artur Arruga i Valeri¹⁸⁸, quien en su obra “*Introducción al test sociométrico*”, ofrece una nueva versión muy completa y sistemática de esta técnica para abordar el entrenamiento y evolución de las habilidades sociales.

Los principales instrumentos que utilizan las técnicas sociométricas en el aula son el sociograma, y los inventarios de personalidad.

Respecto al **sociograma**, existen métodos diagnósticos, que además de su valor de evaluación, tienen para los sujetos participantes un valor de dramatización demostrativa objetivante, ya que se realizan *in situ*. Según Taylor¹⁸⁹, los métodos más frecuentes para este fin son: la evaluación de la expansividad afectiva y la valoración de la frecuentación.

¹⁸⁷ Moreno, J. (1987): *Psicodrama*, Horme, Buenos Aires.

¹⁸⁸ Arruga I Valeri, (1992): *Introducción al test sociométrico*, Herder, Barcelona.

¹⁸⁹ Taylor, F. K. (1975): *Análisis de la Psicoterapia Grupal*, CEPE, Buenos Aires.

2.3.3.3.1. Evaluación de la expansividad afectiva.

En el contexto del grupo-clase, la expansividad afectiva de un sujeto es la energía afectiva que le permite retener con respecto a sí mismo el afecto de otros componentes del grupo durante un tiempo determinado, con independencia del rol desempeñado. Para su medida importa diagnosticar el número de personas con las que cada miembro del grupo puede unirse afectivamente, y las necesidades a las que puede responder útilmente. El estudio es similar al que se realiza en otros grupos pequeños, especialmente el núcleo familiar, en el que el nacimiento de nuevos hijos, es una prueba de la capacidad de expansividad afectiva de los padres y hermanos.

El prejuicio de reciprocidad, estudiado por Taylor¹⁹⁰, suele ser la primera consecuencia patológica de una falta de límites en los deseos de expansividad afectiva, esperando el individuo que el otro miembro del grupo a quien elige, le corresponda devolviéndole la elección, sin preocuparse por establecer una vinculación real, objetiva, basada en criterios de elección verdaderamente sociométricos, es decir, que den lugar a una serie de acciones específicas entre roles complementarios con intercambio de compromiso y afecto (situación vincular real). Es frecuente en el prejuicio de reciprocidad, que el individuo efectúe y espere recibir una elección según un criterio que pertenece más bien a la fantasía grandiosa y narcisista del sujeto. Otro ejemplo de reacciones patológicas clásicas debidas a un déficit en la capacidad de expansividad afectiva son los bruscos desinversiones de unos para tratar de alcanzar a un recién llegado al grupo invistiéndolo masivamente.

Resulta útil comparar los resultados de la investigación de la expansividad afectiva, con la evaluación de la expansividad social, que tiene que ver con el número de personas con las que el sujeto está relacionado, sea o no capaz de retenerlos respecto a sí.

2.3.3.3.2. Valoración de la frecuentación

Es complementario del anterior, para estudiar el volumen de la expansividad afectiva y el número y tipo de personas en quienes se aplica. Se evalúan la cantidad y calidad de los contactos sociales. Interesa saber qué personas son las más frecuentadas por cada miembro del grupo, y qué tipo de roles son jugados en cada encuentro.

Los factores que influyen en la cantidad y calidad de la frecuentación, son la inteligencia y la diferenciación sociogenética del grupo considerado.

¹⁹⁰Taylor, F. K. (1975): op. cit.

2.3.4. CREATIVIDAD Y RESILIENCIA.

Con frecuencia los medios de comunicación nos informan sobre los niveles de ansiedad, estrés y tensión de los escolares. Las depresiones o padecimientos similares afectan cada día a más personas. La desesperación que se genera al no poder resolver las contrariedades cotidianas que surgen en los grupos primarios, familia y colegio, conduce hacia sentimientos de impotencia ante la adversidad. Esto nos lleva a considerar la importancia de desarrollar en el grupo clase la resiliencia o capacidad de cada persona para salir adelante a pesar de condiciones adversas que se presentan en el transcurso de la vida social, personal o intelectual. Desarrollando esta capacidad innata el niño se convierte en un ser único, creativo y feliz.

Esta capacidad nos hace superar dificultades y proyectarnos en la vida hacia metas superiores. Si educamos a los escolares en la capacidad de resistir, de enfrentarse a los problemas, de afrontarlos y aprender de los errores, les capacitaremos para una vida más satisfactoria y socialmente integrada. Sería como ejercitarle en sacar y utilizar la fuerza interior que el ser humano tiene en situaciones límite.

Para A. Posada¹⁹¹, el pilar fundamental de la educación es el planteamiento de que los niños, jóvenes y educadores deben construir y reconstruir permanentemente su propio desarrollo persiguiendo estas seis metas: autoestima, autonomía, creatividad, felicidad, solidaridad y salud. Si se consiguen estas metas se formarán niños resilientes caracterizados por poseer:

- Vínculos afectivos seguros y sólidos. Adecuado comportamiento social y regulación afectiva.
- Capacidad de resistencia en situaciones desafiantes.
- Creatividad.
- Habilidades de conocimiento.

La resiliencia favorece la creatividad porque la ejercita para encontrar soluciones a los problemas y adversidades de manera original, buscando el lado positivo de los acontecimientos (no hay mal que por bien no venga, etc.). A su vez, la creatividad es factor protector de resiliencia cuando la persona aprende a ejercitarla y recurrir a ella como medio para superar las dificultades (nunca estamos desamparados, pues contamos con nuestra creatividad). Por este motivo, pensamos que el aprendizaje creativo basado en

¹⁹¹ Posada Díaz, A. (2000): *Resiliencia en los niños y la juventud*, UCAtedra, Revista cultural.

la práctica de la creatividad y la autoevaluación, hace que ésta se convierta también en factor protector de resiliencia a través de la autoestima o confianza en las posibilidades de éxito.

2.3.4.1. Principios didácticos que favorecen la resiliencia.

Estos son los principios didácticos propuestos por S. Vanistendael¹⁹² para guiar objetivos y contenidos basados en el desarrollo de la resiliencia en alumnos y profesores: inteligencia emocional junto a inteligencia racional y felicidad frente a productividad.

2.3.4.2. Inteligencia emocional junto a inteligencia racional.

La corriente de lo emocional surgida a partir de Goleman con su obra “Inteligencia Emocional” ha derivado la atención hacia un campo en el que confluyen lo emocional y lo cognitivo, siendo lo primero una condición imprescindible para lo segundo. Para él son siete los conceptos o ingredientes clave a tener en cuenta para mejorar el rendimiento escolar: autoconfianza, autoestima, curiosidad, intencionalidad o persistencia en el empeño, autocontrol, relación o creación de vínculos afectivos con los demás, comunicación o facilidad de expresión y Cooperación.

En la misma línea, Bisquerra¹⁹³, sugiere un plan de educación emocional en la escuela para conseguir un aprendizaje más eficaz, vivenciado y significativo que redunde en la mejora del rendimiento escolar y evite el alarmante aumento del fracaso escolar y sus nefastas consecuencias personales y sociales.

Las aportaciones de Maturana, Varela, Morin, Bohn, Duran, Zukav... nos permiten afirmar que la acción y el pensamiento tienen su origen en la emoción. En base a las investigaciones de estos y otros autores, S. de la Torre y M.C. Moraes¹⁹⁴, nos hablan en términos de sentipensar. Este neologismo pretende expresar el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente pensamiento y sentimiento hasta converger en un mismo acto de conocimiento y acción. Las consecuencias educativas del sentipensar son múltiples destacando:

- La interacción o permanente ajuste y adaptación entre los componentes del proceso educativo en función de los estímulos que están en la base del cambio.

¹⁹² Vanistendael, S.; Lecomte, J. (2002): *La felicidad es posible*, Gedisa, Barcelona.

¹⁹³ Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona.

¹⁹⁴ Torre, S. de la y Moraes, M.C. (2005): *Sentipensar*, Aljibe, Málaga.

- La formación entendida en términos de cambio. Aprender es cambiar y no hay aprendizaje si no se da un cambio de actitud y de aptitud.
- Un currículum basado en habilidades o resolución de problemas en lugar de contenidos culturales (esto ya se contempla en el discurso y en los proyectos curriculares de los centros educativos, pero no se lleva a la práctica)

En conclusión, este principio nos habla de dar relevancia a las relaciones personales que se establecen al realizar las tareas escolares, para lo que habrá que tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Educar en valores de alto significado: orden, compromiso, responsabilidad, belleza, arte, amor.
- Desarrollar habilidades sociales para relacionarse conocerse y conocer a los demás para asegurar relaciones emocionales estables.
- Favorecer la autoestima proporcionando la consciencia de las propias cualidades y limitaciones, metas alcanzables y correcciones razonadas.
- Estimular aquello de lo que se puede sentir orgulloso el alumno, como su propio pensamiento creativo...

2.3.4.3. Felicidad frente a productividad.

Este principio implica considerar la felicidad como meta de la E. Primaria, a través de los siguientes objetivos:

- Desarrollar el sentido del humor para reconocer las imperfecciones y el sufrimiento con una sonrisa.
- Valorar la alegría de vivir.
- Practicar la autoevaluación para buscar la satisfacción de la tarea realizada, de compartir, de sentirse útil...
- Desinhibir mediante la expresión para superar el sentido del ridículo, reírse de sí mismo.

A este respecto, coincidiendo con T. Motos¹⁹⁵, entendemos que es fundamental la desinhibición y distensión para los procesos creativos y que ésto se consigue mejorando la capacidad de expresión. En los talleres de expresividad no importa tanto el producto como que la persona se exprese y disfrute de esta capacidad de expresión como fuente de placer físico y mental. Que llegue a sentirse bien al poder expresarse con libertad.

¹⁹⁵ Motos, T. (2003): “Bases para un taller creativo expresivo” en Angeles Gervilla (edt.) Creatividad Aplicada. Málaga: Dykinson.

2.3.4.4. Eliminar los obstáculos a la creatividad.

Torrance ofrece a los maestros las siguientes sugerencias para tratar de superar estas dificultades del trabajo en grupo y estimular la creatividad:

- * Respetar las preguntas por muy inusitadas que sean.
- * Hacer ver a los alumnos que sus ideas son valiosas.
- * Desmitificar el concepto de evaluación, dando cabida a la autoevaluación en ciertas actividades.
- * Incluir la actitud creadora como indicador en la evaluación.

Pero conseguir que la escuela deje de estar anquilosada en tareas monótonas y estereotipadas no es sólo responsabilidad del maestro. Desde la administración, el claustro, el equipo docente, hasta los alumnos y los padres, todos deben compartir esta responsabilidad. Como afirma Menchen¹⁹⁶ “una de las limitaciones de los programas educativos actuales es no hacer del proceso de enseñanza aprendizaje un proceso de creación”. La escuela debería propiciar la interacción de diferentes estrategias empleadas por el profesor a través de distintas áreas curriculares para estimular, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración en las actividades escolares, que pudiera favorecer y potenciar una actitud investigadora en las actividades docentes cotidianas.

Así mismo considera que uno de los estímulos más eficaces para desarrollar este tipo de comportamientos intelectuales y sociales es el juego. De todos los medios de expresión del niño, el juego ocupa un lugar privilegiado en su desarrollo, para lograr un encuentro con el mundo, con nosotros y consigo mismo, así como dar ocasión para el aprendizaje y la comunicación por la riqueza de estrategias que permite desarrollar.

Para Piaget¹⁹⁷, lo lúdico está íntimamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia. Jugar consiste en modificar la información de entrada de acuerdo con las exigencias del individuo. Desde el estadio sensoriomotor el juego forma parte del proceso de asimilación, ya que consiste en la repetición de un hecho para que quede encajado y consolidado. La complejidad organizativa de las acciones da lugar al símbolo por un proceso semejante de asimilación.

¹⁹⁶ Menchén, F. (1998): *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*, Pirámide, Madrid, p.175.

¹⁹⁷ El juego crea un ambiente determinado, donde la espontaneidad, la autonomía y la libertad ayudan a desvanecer la máscara personal, y el “yo” se expande hacia el exterior, en vez de mostrar lo que se espera de mí; así se crea en el grupo una actitud de comprensión y respeto que favorece los lazos afectivos entre el sujeto y el resto de los componentes y se genera mayor número de ideas.

Así, el juego creativo es un instrumento a través del cual el sujeto desarrolla una serie de estrategias educativas, porque en él se organizan y complementan la preparación, la elaboración, las diferentes alternativas, los ensayos, los errores; todos siguiendo un criterio de reflexión, selección y valoración.

2.4. JUEGO Y CREATIVIDAD. CÓMO CONSEGUIR EL AMBIENTE DISTENDIDO Y LA INTEGRACIÓN EN EL GRUPO-CLASE.

Mediante el juego el niño aprende las pautas de convivencia divertida, satisfactoria. Hacer la tarea con un carácter lúdico no significa carente de profundidad y rigor. Se puede aprender jugando. Se puede trabajar en el ambiente distendido de los juegos. Estas afirmaciones están respaldadas por muchos investigadores que han visto en el juego un aliado eficaz para el desarrollo integral del alumno.

Coincidimos con esta afirmación al comprobar en la observación directa de la práctica docente en E. Primaria lo siguiente:

- El aprendizaje en el aula es más eficaz en el ambiente agradable y distendido de los juegos.
- Cuanto más pequeño es el niño mayor necesidad de jugar tiene. Por ejemplo, los alumnos de E. Infantil se interesan más por aprender a leer cuando quieren saber lo que dice su personaje favorito en el cómic que aplicando el sistema de sílabas para formar palabras.

Mejor también, cuando el intelecto y el sentimiento se coordinan, como ocurre en el juego: jugando a hacer X, se aprende a hacer X.

De la observación de procesos naturales, constatamos la presencia del juego como entrenamiento de habilidades para logros posteriores: el bebe que hace una mueca imitando el gesto de su madre antes de saber realmente lo que es la risa. Podríamos decir que con el juego entrenamos destrezas todavía no alcanzadas pero deseadas. Así ejercitamos todas nuestras potencialidades físicas y psíquicas, para resolver cuestiones de índole material, como conseguir el alimento, o de índole espiritual, como trascender la realidad, mutar y sentirnos fundidos con el universo.

Pero no sólo los humanos. Los animales también juegan en la infancia, en especial los primates aprenden jugando, imitando, simulando... Esto es para ellos más que un juego, es sobre todo el placer de aprender a ejecutar con todo su ser actuando al unísono.

Actualmente el juego se plantea como una actividad que ofrece oportunidades para el desarrollo del niño, tanto en su modalidad de juego libre como en juego organizado. Escudero y Jiménez¹⁹⁸ lo definen como aquella actividad que no entra dentro de los límites de la productividad objetiva, sino que contribuye a la formación global de la persona al responder a necesidades del proceso evolutivo.

La trascendencia del juego en el desarrollo del niño llega hasta el punto de que ha sido considerado como un derecho de la infancia, de modo que la IPA, Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, con sede en Suecia, redacta en 1977 la declaración de esos derechos, postulando que el juego, con las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y educación, es esencial para desarrollar el potencial de todos los niños.

2.4.1. REFERENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE EL JUEGO EL ORIGEN DEL JUEGO.

El origen del juego es remoto. A lo largo de la historia de la humanidad hay proliferación de multitud de formas de juegos y maneras de jugar.

Ya en el periodo Paleolítico es muy probable que los seres humanos jugaran con un carácter imitativo que asegurase la continuidad de los conocimientos básicos que les permitieran sobrevivir con ciertas condiciones de subsistencia en medio de situaciones ambientales difíciles.

No hemos encontrado datos que atestigüen la presencia del juego de modo documental en estas sociedades primitivas. Pero si tenemos en cuenta los aspectos evolutivos de los primates, como chimpancés y gorilas, podemos encontrar numerosas similitudes que estarían asociadas al juego. Al menos esta es la interpretación realizada por biólogos y antropólogos de reconocido prestigio que consideran, como ya indicase Groos¹⁹⁹, que la función de estos juegos consistiría en un entrenamiento que prepararía a la cría para la edad adulta con el objeto de que pudiese desarrollarse en el mejor ambiente posible: el felino que juega con la pelota, desarrolla su musculatura y aprende las posibilidades de su movimiento; el chimpancé que juega imitando el gesto de su progenitor de coger una ramita y hundirla en el termitero, llevándola a la boca como si hubiera conseguido una deliciosa termita y gesticula como si la masticara, grita y salta feliz

¹⁹⁸ Escudero, J. M. y López, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*, Arquetipo, Sevilla.

¹⁹⁹ Groos, K. (1902): *Les jeux des animaux*, Heinelt, Paris.

después de la imitación; el gorila que juega imitando la manera como su madre rompe una nuez o cómo lava en el agua del río los brotes tiernos de hierba...

Los únicos datos fiables que poseemos se encuentran en un periodo posterior asociados al progreso de las primeras sociedades estructuradas en los albores del Neolítico, cuando pasaron de ser nómadas a sedentarias.

Aunque existen elementos dispersos y fragmentados que nos remiten a primitivos productos culturales, podemos señalar que ya en el Antiguo Egipto y Mesopotamia el juego formaba parte de la realidad cotidiana del mundo infantil. Así queda documentado en piezas de cerámica que se remontan aproximadamente a 8.000 años a. C., en las que se han encontrado vestigios sobre el tipo de juegos que se practicaban. Del final del Imperio Antiguo de Egipto, se conservan pequeñas esculturas en piedra caliza con niños jugando²⁰⁰.

Entre los restos arqueológicos encontrados, se han hallado ídolos, juguetes y figuras de terracota que recuerdan a muñecos, casas y edificios en miniatura, que no pueden ser considerados como maquetas sino más bien como representaciones de las mismas que poseen connotaciones simbólicas y que se corresponderían a signos religiosos de carácter mágico. ¿Permite esto decir que "jugaban a las casitas"? Tal vez. Si así fuera este hecho nos remitiría a un concepto lúdico de excepcional importancia en el desarrollo de la capacidad espacial que es la consideración de los elementos constructivos en el espacio, la visualización del mismo por parte de los niños y la apropiación simbólica en su representación escénica.

2.4.1.1. ¿Qué es el juego? La naturaleza social del juego.

En principio, encontramos cierta dificultad para definir este concepto, porque muchas cosas son juego y muchos juegos no lo son en realidad. Aquí nos interesa definir el concepto de juego en relación con su uso educativo para llegar a la comprensión del mismo.

La palabra juego proviene del latín "iocus", que significa diversión, broma. El diccionario de Ciencias de la Educación, lo define como "Actividad lúdica que comporta un fin en sí misma con independencia de que en ocasiones se realice por un motivo extrínseco"

²⁰⁰ Es bastante significativa la pieza que se exhibe en el Oriental Institute de Chicago, perteneciente a ese periodo, en el que se puede apreciar como un niño salta por encima de otro como en el "juego de la pídola".

En el contexto educativo, podemos plantear en torno al juego otras cuestiones relacionadas con la importancia, la necesidad, las ventajas e inconvenientes que ofrece o la utilidad de ser empleado en el contexto educativo. La aceptación del juego como modelo didáctico ha tenido diferentes altibajos en sus planteamientos pedagógicos a lo largo de la historia, unos a favor y otros en contra. Unos más cerca de la utopía educativa de Rousseau, otros, tachándolos de frívolos o ridículos.

La investigación pedagógica ha dado numerosos enfoques teóricos y prácticos que han puesto de manifiesto actitudes contrapuestas en las que se ponen de manifiesto diversas orientaciones que pueden enriquecer nuestra visión sobre el juego y su comprensión, recogiendo opiniones, recopilando juegos del acervo popular o reflexionando sobre su utilización en la educación, estableciendo diferencias entre juego y ocio, seriedad o divertimento en el juego, el carácter agónico y competitivo o no competitivo, los beneficios sociales, económicos y políticos que procura, los sedimentos culturales que subyacen desde el ángulo antropológico, los elementos simbólicos y los procesos de simbolización desde la posición psicoanalítica, etc.

Elkonin y Vigotsky²⁰¹, consideran que el juego tiene una naturaleza social. Su origen está en la acción de naturaleza social, constituyendo un factor básico en el desarrollo del niño por tener un carácter voluntario, desinteresado y emocionalmente placentero.

2.4.2. TEORÍAS SOBRE EL JUEGO

A lo largo de la historia, se han dado diversas interpretaciones sobre las causas, finalidades y tratamiento que debe darse al juego, originando diversas teorías sobre el mismo, como entretenimiento, descanso, relajación, equilibrio interior, ejercicio preparatorio para la vida, desarrolla las funciones vitales, Imitación del adulto, catarsis o mecanismo liberador de instintos que pueden ser nocivos para el ser humano, liberación de energía superflua o excesiva, liberación o canalización del exceso de energía acumulada no utilizada para otra actividad productiva, recapitulación antropológico-genética que lo hace heredero del ritual ancestral, autoexpresión, satisfacción de impulsos sexuales, etc.

Aquí nos interesa analizar estas teorías en relación con la educación. Así, basándonos en el análisis de Cañeque²⁰² las dividimos en dos grupos: **teorías clásicas**, que consideran

²⁰¹ Elkonin, D.B. (1980): *Psicología del juego*, Pablo del Río, Madrid.

Vigotsky, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Crítica, Barcelona.

²⁰² Cañeque, H. (1991): *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*, El Ateneo, Buenos Aires.

el juego desde la investigación pedagógico-filosófica y reconocen el esencial valor del juego como variable importante y dependiente de la personalidad; y **teorías modernas** o psicológicas que reconocen el valor del juego como potenciador del desarrollo infantil, tratando el estudio del juego desde los aspectos psicológicos que comporta. Estas teorías coinciden en encontrar en el juego una finalidad didáctica.

A continuación hacemos una clasificación en estas dos teorías de los autores más significativos de la historia de la pedagogía²⁰³.

2.4.2.1. Teorías clásicas. El juego desde la investigación pedagógico- filosófica.

Aunque reconocen el valor del juego como variable importante y dependiente de la personalidad, no lo incluyen de manera sistemática con una finalidad didáctica.

* Aristóteles, en *La Política* (347 a.c.), destaca el valor de los juegos como mimesis, como imitaciones de actividades de la vida adulta, pero distingue claramente el carácter lúdico del juego de la educación estructurada, negando que se pueda aprender algo jugando. Aunque admite que se pueden conciliar trabajo y juego, recomienda no mezclar ni confundir entre sí ambas actividades.

* Juan Luís Vives, en *De disciplinis* (1538), concede al juego una gran importancia en la educación, observando las ventajas que aporta a la misma. Aunque no le concede un valor instrumental, le otorga una función terapéutica y gran utilidad como diagnóstico o prospectiva educativa.

* Herbert Spencer (1897), indica que la función principal del juego es descargar la energía sobrante que se acumula en el individuo.

* Kant, en *Pedagogía* (1803), Diferencia la utilidad del juego, señalando que aunque puede utilizarse en educación, no resulta apropiado para la enseñanza reglada, considerando que no es conveniente confundir ni intercambiar ambos aspectos sino observarlos de modo diferenciado.

* Pestalozzi, en *Cartas sobre la educación infantil* (1818-1819), recomienda su uso para contribuir al desarrollo de las percepciones, sensibilidades e intuiciones y como vehículo de socialización en la educación infantil preescolar. Junto con Kant, es uno de los precursores en utilizar el juego como base de una metodología educativa complementaria.

²⁰³ Para esta clasificación hemos obtenido datos en: Cañeque, H. (1991): op.cit.; Poblador, A. y Del Río, D. (1971): *Historia de la educación*, BIE Paraninfo, Madrid.

* Catherine Garvey (1985), sitúa el juego como catarsis, como un intento de liberación de fobias o preocupaciones, como un intento de re-experimentar, de solucionar o dominar una dificultad, bien de forma indirecta o a nivel simbólico.

* Peter Reynolds (1976), establece que el juego responde a un “comportamiento en el modo simulativo” dentro de un contexto afectivo comportamental.

* Sigmund Freud, en su ensayo *Más allá del principio del placer* (1920), desde la perspectiva del psicoanálisis relaciona el juego con el desarrollo de la sexualidad y la afectividad infantil. En esta misma línea se sitúa Philippe Gutton que en su libro *El juego de los niños* (1982), considera el juego desde una óptica terapéutica, manifestando que los juegos expresan e intentan resolver conflictos psicológicos (neurosis, enfermedades psicosomáticas, psicosis infantil, etc.).

Freud, considera el juego como expresión de instintos sobre todo el instinto de placer que domina la actividad lúdica del niño.

Para él el juego tiene una función catártica, una función de actividades reparadoras y una función de situaciones placenteras. Permite conocer y actuar sobre procesos internos a los que por diferentes razones no se puede llegar directamente. Su origen está en la relación del niño con la persona que lo cuida. Mediante el juego el niño categoriza entre buenos y malos a las personas que juegan con él y aquellas que no.

2.4.2.2. Teorías modernas o psicológicas. Finalidad didáctica

A finales del siglo XIX, Karl Gross (1899), señala el juego como algo puramente instintivo, cuya función principal consiste en preparar al niño/a para las actividades de la edad adulta. El fin del juego consistirá en entrenar las capacidades necesarias para el desarrollo futuro. Esta teoría fue planteada anteriormente por otros autores desde Platón, que enfoca el juego en su carácter imitativo como forma de aprendizaje y afirman que es posible aprender jugando.

* Platón, en las *Leyes* (361 a.c.), ya afirmaba la necesidad del uso de los juegos y diversiones en la educación. Los contenidos en equilibrio entre la severidad de la instrucción y la espontaneidad del juego. También los considera un excelente instrumento facilitador en la adquisición de destrezas o habilidades para la edad adulta; es decir, el juego como vehículo de entrenamiento de tareas que contribuyen al desarrollo físico y psíquico de los infantes.

* Comenio, en su *Didáctica Magna* (1657), recomienda la implantación de métodos lúdicos aplicados a la enseñanza, y propone un tipo institución educativa como espacios

lúdicos, en la que predomine una motivación placentera como base para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, considera que todos los conocimientos pueden adquirirse jugando; pintura, música, la historia, la física, la matemática, la literatura, etc.

* Rousseau, en *El Emilio o la Educación* (1762), se ocupa del juego considerándolo como parte constitutiva de la propia naturaleza del niño. Como máxima esencial a nivel educativo propugna lo siguiente: “La naturaleza es sabia. Dejadla hacer. Dejad que el niño juegue. Es natural”.

* Froebel, en *La educación del hombre* (1835), expone el juego como vehículo de expresión de los sentimientos y emociones. Defiende la idea de que un concepto relevante para conocimiento y desarrollo de la mente humana es considerar la emoción como el motor de las acciones humanas. Se puede decir que llevó a la práctica el planteamiento de Rousseau, creando diversos juegos con una orientación de manipulación táctil, para proporcionar al niño sensaciones y emociones de manera natural.

* G. Stanley Hall (1906), observa el cambio y la evolución lúdica con la edad. Su planteamiento responde a la teoría evolucionista considerando el juego infantil como respuesta al devenir de la evolución de la especie humana, desde el hombre prehistórico hasta la actualidad.

* Decroly, O. y Momchamp, E., en *El juego educativo* (1932), recomiendan el juego como una iniciación a la actividad intelectual y motriz. Desarrollarán multitud de juegos orientados a la gimnasia de la espontaneidad del niño propugnando su implantación en la enseñanza reglada y creando un código pedagógico basado en la actividad lúdica como preparación para el trabajo y desarrollo de capacidades motrices manuales. A Decroly se deben muchos de los juegos más populares destinados al consumo familiar y a las escuelas infantiles como material didáctico (los cubos encajados, mecanos, puzzles, etc...) que han tenido una gran importancia en la fabricación de numerosos artilugios y construcciones manufacturadas por la industria juguetera.

* Montessori, M. en el *Manual práctico del Método Montessori* (1937), planteó el juego desde una visión pragmática. Así creó numerosos juegos para la intervención educativa en el aula, adaptados a la educación infantil y a la educación especial. Para ello utilizó numerosos recursos y materiales didácticos que pudieran facilitar conocimientos instrumentales, perceptivos, sensoriales, de discriminación táctil-visual, auditiva y espacial, etc.

* Jean Piaget²⁰⁴, dedica gran parte de sus obras al estudio del juego infantil y lo define en relación a las etapas evolutivas de los niños, como una parte importante e imprescindible de dicha evolución o maduración social e intelectual. Para Piaget, los tipos de juego que utilizamos de chicos están definidos en función de una etapa de desarrollo cognitivo concreta que atravesamos. A una etapa cognitiva determinada, le corresponde un tipo de juego que la refleja.

Plantea tres tipos de juegos relacionados cronológicamente con el desarrollo psicoevolutivo del niño/a, que aquí representamos:

LOS JUEGOS Y EL DESARROLLO PSICOEVOLUTIVO

EDAD CRONOLÓGICA	TIPOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
Hasta los 2 años.	Juegos Sensomotores	Desarrollo de capacidades motoras y perceptivas. (Vista, oído, olfato)
2-6 Años	Juegos simbólicos o de representación, de simulación y de transformación.	Cosificación y personalización de objetos, animales, plantas y personas.
A partir de 6 años.	Juegos reglados o reglamentados.	Socialización del juego. Normas, instrucciones y conceptos de competición, cooperación en equipo.

Para Piaget, el juego constituye la asimilación de lo real al Yo. Hace participar como asimiladora a la imaginación creadora que continúa como motor de todo pensamiento ulterior y aun de la razón.

* Vigotsky²⁰⁵, fundamenta la importancia del juego en la capacidad que tiene de crear zonas de desarrollo próximo. La unidad fundamental del juego en la infancia es el juego simbólico-colectivo, juego de sociocooperación y de representación de papeles. En el juego el niño activa las funciones que aún no están maduras pero que se encuentra en proceso de madurez.

* María de Borja²⁰⁶, a través del estudio de varios autores, encuentra una justificación pedagógica del juego según la cual, para utilizarlo con finalidad didáctica, es especialmente necesario comprender la verdadera naturaleza del hecho lúdico; entender que el espíritu lúdico está relacionado con la espontaneidad y que esto no es fácilmente

²⁰⁴ Piaget, (1959): *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.

²⁰⁵ Vigotsky, L.S. (1979): op. cit.

²⁰⁶ Borja, M. (1980): *El juego infantil. Organización de las ludotecas*, Oikos-Tau, Barcelona.

compatible con un enfoque didáctico en el que se buscan objetivos concretos para llegar a unos procesos de aprendizaje.

* Para Huizinga²⁰⁷, el juego está en la misma esencia de la cultura y en el origen de todas las instituciones sociales, evoluciona con las sociedades. Según el tipo de sociedad el juego se integra o no en la educación, es aceptado y estimulado o rechazado como obstáculo para la productividad del ciudadano.

* Una obra pionera del tratamiento sistemático del juego para la educación es la *Teoría de los Juegos* de Caillois²⁰⁸, en la que muestra una similitud con las ideas de Huizinga: “El juego es una acción o una actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en si misma, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real”.

A partir de esta definición elabora una clasificación basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico, a la vez que establece las permutaciones de juegos más importantes de su tiempo. Indica la función propia del juego como ejercicio de unas aptitudes que son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto, aún cuando al final no haya sido productivo.

2.4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS POR SUS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS.

El juego posee unas características específicas que lo distinguen de las demás actividades humanas. Huizinga²⁰⁹, considera que respecto a la instrucción pedagógica, cumple una serie de fines educativos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se sitúan en el plano de la intervención educativa.

Así, el juego plantea una secuenciación natural de tipo pedagógico donde el disfrute y el divertimento constituyen el núcleo esencial del mismo. Nadie piensa o es consciente cuando juega. Esto se observa cuando los niños/as se manifiestan a través de la risa y otras acciones onomatopéyicas mostrando su satisfacción interior o realizando algo que en ese momento les produce una sensación de felicidad. El juego les hace felices. Crear jugando y jugar creando serían, pues, dos conceptos básicos pedagógicos que se implican en el juego

²⁰⁷ Huizinga, J. (1984): *Homo Ludens*, Alianza Editorial/ Emece Editores, Madrid.

²⁰⁸ Caillois, R. (1958): *Teoría de los juegos*. Biblioteca breve. Seix Barral. Barcelona.

²⁰⁹ Huizinga, J. (1954): op. cit.

artístico. La sorpresa, el encuentro fortuito con lo inesperado, lo desconocido, son factores que intervienen en el juego y que producen fruición y placer.

El juego, también tiene un efecto catártico, para resolver problemas afectivos y de autoestima e identidad soberana. En el juego no se plantea el error, el fracaso o la decepción, sino ante todo el logro y la aceptación de uno mismo, sin sentirse presionado ambientalmente. El jugador no ha de sentirse excluido sino, en todo caso integrado en el grupo, actuando en el juego como protagonista de la acción, que posibilita una vía de expresión emocional que deja aflorar sus emociones y sentimientos más profundos.

2.4.3.1. Según la perspectiva evolutiva.

Piaget²¹⁰, acercándose más a la perspectiva pedagógica del juego, establece tres principios estructurales que serán la base de la clasificación de los juegos: el ejercicio, el símbolo y la regla. Estos tres principios establecen tres tipos de juegos:

A) El juego sensoriomotor se manifiesta en los primeros meses de vida y progresa en la adquisición del control corporal; en este momento el juego constituye una repetición de movimientos (reacciones circulares) y en el aprendizaje de otros nuevos. Puede observarse, pues, ya mucho antes del lenguaje, un juego de las funciones sensorio-motrices que es un juego de puro ejercicio, sin intervención del pensamiento ni de la vida social, ya que no pone en acción más que movimientos y percepciones.

Entre los juegos sensoriomotores están los juegos de interacción con el adulto, son juegos de interés también para la adquisición del lenguaje y de estructuras temporales.

B) Los juegos de ficción, de representación o simbólicos que aparecen a partir del segundo año implican utilizar cosas “como si” fueran otras. Su función principal es la asimilación de lo real al yo. Se consigue la capacidad de evocación de un objeto o fenómeno ausente; durante este período los aprendizajes más significativos tienen lugar a través del juego.

²¹⁰ Piaget, J. (1984): *La Evolución Psicológica del Niño*, Ed. Crítica, Barcelona.

En los juegos simbólicos la imaginación representativa o la fantasía y no el contenido de la acción, constituyen la forma de juego y su instrumento. Hay un desplazamiento de la actividad lúdica del ejercicio hacia la representación.

En un primer momento los juegos de ficción son individuales, se desarrollan en solitario, los niños juegan solos, aunque haya varios sujetos en la misma sala, hay escasa comunicación entre ellos. En un segundo momento, el juego de ficción evoluciona hacia un juego sociodramático, los niños se unen e interactúan, pudiendo seguir un papel según su guión.

C) Juego reglado, a partir de los 5 o 6 años, se combinan la espontaneidad del juego y el cumplimiento de las normas que comporta. Tiene una función socializadora y educativa. Suelen ser juegos organizados, que con frecuencia se realizan en equipo y que entrañan algún tipo de competitividad.

El juego no constituye una conducta aparte, sino que se define por la orientación en la conducta. Participa de características de la actividad como la asimilación y la acomodación que determinan el carácter adaptativo, imitativo y lúdico del juego. Constituye la asimilación de lo real al Yo. Hace participar como asimiladora a la imaginación creadora que continúa como motor de todo pensamiento ulterior y aun de la razón

A esta edad, el juego es esencialmente asimilación o asimulación que predomina sobre la acomodación.

2.4.3.2. Según el aspecto de la personalidad que desarrolla

Moyles²¹¹ establece una clasificación en función de los aspectos de la personalidad del niño/a que contribuye a desarrollar en base a tres puntos básicos:

- Juegos físicos: en los que se necesita y se desarrolla la coordinación oculo-manual, grafo-manual y coordinación dinámica general.
- Juegos intelectuales: se implica la capacidad lingüística del sujeto, su nivel de simbolización, su creatividad y/o su capacidad lógico-matemática.
- Juegos socio-emocionales: que favorecen la socialización del niño/a, aumentan su autoconcepto, y le ayudan a adoptar actitudes prosociales que le permitirán integrarse en

²¹¹ Moyles, J.R. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*, MEC-Morata, Madrid.

grupos cada vez más amplios. Estos juegos implican interacción, cooperación, sensibilidad, competición, relajación, roles,...

2.4.3.3. Según la finalidad educativa.

Juegos de presentación y conocimiento.

En los primeros momentos de formación de un grupo en el que sus miembros no se conocen, estos juegos rompen con la dinámica vertical y unidireccional de las formas de presentación tradicionales, para posibilitar la creación de una comunicación horizontal, recíproca y distendida; esto nos lleva a una consolidación del grupo fomentando relaciones interpersonales de calidad. Son válidos también para la afirmación, la distensión y la relajación. Los objetivos generales de este tipo de juegos son:

- Conocer los nombres de los miembros del grupo.
- Crear un ambiente de participación y distensión.
- Favorecer la comunicación activa.
- Alcanzar un mayor grado de conocimiento sobre sí mismo, los demás y el propio grupo.

Juegos de afirmación.

Aspiran a la interacción y profundización de los aspectos relacionales del grupo. Son facilitadores de un autoconcepto positivo, tanto individual como colectivamente, poniendo en juego los mecanismos en los que se basa la seguridad en sí mismo, tanto internos (autoconcepto, capacidades,...), como en relación a las sesiones exteriores (papel en el grupo, exigencias sociales...). En definitiva, se trata de potenciar a través del juego los aspectos positivos de las personas y del grupo, favoreciendo la conciencia de grupo, potenciando la aceptación e integración de todos sus miembros.

Los objetivos generales de este tipo de juegos son:

- Favorecer la seguridad en sí mismo y del grupo.
- Ayudar a formar un autoconcepto positivo.
- Valorar las cualidades y limitaciones de cada uno en su justa medida.
- Potenciar la aceptación de todos.
- Aprender a comunicarnos a través de lenguajes no verbales.

Juegos de confianza.

Son ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo. Por eso es absolutamente indispensable que los participantes que quieran jugar lo hagan libremente, condición extensible al resto de los juegos.

Los objetivos generales son:

- Favorecer la confianza en uno mismo y en el grupo.
- Desarrollar aspectos relacionales alternativos, tanto con los miembros del grupo como con el entorno circundante.

Juegos de comunicación.

Estos tipos de juegos se seleccionan para distintos tipos de agrupamiento y distintos lenguajes comunicativos, haciendo hincapié, no obstante, en los de comunicación no verbal, dado que son los menos utilizados y que la comunicación no verbal permite analizar la expresión de las emociones, actitudes y conflictos, tanto conscientes como inconscientes. En los de comunicación verbal oscilan entre los que sirven para aprender las destrezas propias de este tipo de atención y los que son útiles para descubrir sentimientos, valores y posicionamientos. Los objetivos generales son:

- Desarrollar la comunicación interna del grupo, facilitando interacciones positivas.
- Aplicar y aprender lenguajes y técnicas que fomentan la comunicación grupal.
- Profundizar en el conocimiento de los miembros del grupo.
- Facilitar la apertura al otro.
- Aprender a comunicarse a través de lenguajes no verbales.

Juegos de cooperación.

Como en cualquier juego, es preciso realizar o superar una serie de condiciones o reglas que serán siempre exteriores y no humanas. Esto es, el juego exige la cooperación de los miembros del grupo para competir con los elementos o tareas asignados. Un jugador puede aprender a mejorar sus habilidades y sus competencias para su satisfacción personal en vez de competir con los demás, estando igualmente incentivado por la seguridad psicológica que proporciona la idea de estar arropado por el grupo y que en ningún caso va a ser humillado ni quedar descalificado. Los objetivos generales son:

- Desarrollar estrategias de juego que impliquen cooperación.
- Sensibilizar sobre la dinámica cooperación-competición.
- Poner en evidencia la premisa de que, para jugar y divertirse hay que competir.

- Fomentar la participación de todos creando una sensación de comunidad.

Juegos populares.

Tienen una serie de objetivos generales que los definen perfectamente, y son:

- Facilitan y estimulan el desarrollo de la sociabilidad en los niños.
- Favorecen la comunicación y la adquisición del lenguaje.
- Fomentan la transmisión de usos lingüísticos, generando un vocabulario específico, ritual e incluso de jerga.
- Permiten el descubrimiento y dominio natural del espacio.
- Desarrollan habilidades psicomotrices de todo tipo.
- Contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo, social y ético de los niños.
- Son transmisores culturales de mayores a pequeños.
- La vivencia de la justicia y la injusticia, reflejada en las trampas y en el sometimiento voluntario, y normalmente escrupulosos, a las reglas del juego.
- La experiencia de la solidaridad.
- El afán de superación, de hacerlo mejor.

Juegos de distensión.

Los juegos denominados de distensión, de los que la principal característica es provocar la sonrisa, la relajación, la distensión. La distensión sirve para que el grupo se encuentre a gusto, conscientes por los demás de la evidencia de que encontrarse bien fomenta la participación y la comunicación. La diversión y el ocio también son objetivos educativos que requieren un tratamiento psicopedagógico propio. Los objetivos generales son:

- Crear tanto psicológica como físicamente un ambiente de distensión.
- Provocar la risa y la diversión en un tono cooperativo.
- Facilitar la comunicación y la participación.
- Favorecer la relajación del grupo.

Juegos de simulación.

Saturnino de la Torre²¹² hace la siguiente definición de los juegos de simulación: “consisten en simular la realidad cuando ésta no sea accesible. Esto significa facilitar la

²¹² Torre S. de la (1997): op. cit., p.116.

reconstrucción de la realidad mediante la representación del comportamiento de un sistema por medio de la actuación de otro...”. Se trata de una representación de la realidad, un intento de evocar a alguien o a alguna cosa por medio de palabras, símbolos, etc. La simulación tiene las ventajas de permitir:

- Experimentar sobre sucesos que no se pueden comprobar de otra manera.
- Aprender técnicas creativas para descubrir alternativas a un problema dado.
- Realizar ciertas acciones que, en realidad, revisten ciertos peligros permitiendo al mismo tiempo ver los resultados que la acción habría probado.
- Aumentar el nivel de motivación de los alumnos.
- Cambiar el rol y la actividad del profesor.
- Aportaciones creativas del profesor y los alumnos.
- Realimentación y aprender de los errores.
- Cooperación y relación entre los miembros del grupo.

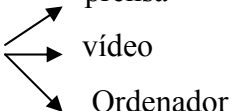
Por otra parte, considera como fundamentales las siguientes modalidades de simulación:

1.El estudio de caso.

2.El juego de rol

3.La simulación a través del juego.

4.La simulación a través de la máquina



```

graph LR
    A[4.La simulación a través de la máquina] --> B[prensa]
    A --> C[vídeo]
    A --> D[Ordenador]
  
```

En todas estas estrategias de simulación, el alumno se implica activamente en el proceso de aprendizaje. Además son interactivos porque con ellos el alumno interacciona con la realidad simulada y a través de las reglas y pautas de la simulación adquiere los objetivos de aprendizaje, interviene dando significados, representando y actuando a partir de cierta información o descripción.

Por su valor didáctico, relativo a las habilidades que desarrolla en el propio sujeto (observaciones, relaciones, reflexiones y aplicación de conocimientos), haremos una breve reseña de cada una:

El estudio de caso está pensado para suplir la experiencia real que aporta la vida y reforzar cualquier método convencional de educación. Los casos o explicación de hechos sucedidos pueden presentarse escritos, filmados, grabados... Más aplicable a la universidad. Debates sobre el tema.

El juego de rol. Al igual que el estudio de caso, se basa en la discusión sobre un material documentado, pero además precisa que los participantes se impliquen e improvisen sus roles, utilizando como punto de partida las pautas iniciales. Se trata de comprender la situación de la otra persona recreando la situación. Es un estudio de simulación más abierto y requiere espontaneidad y creatividad.

La simulación a través de la máquina o el ordenador ha encontrado su desarrollo natural en el sistema multimedia que permite al sujeto interactuar con las situaciones a través de juegos con una gran aproximación a la realidad. Tal es el caso de los simuladores de vuelo y la simulación de los juegos de lápiz y papel.

Esta modalidad está siendo ampliamente utilizada en investigación y en educación por ser un sustituto ideal de la manipulación de la vida real y los fenómenos sociales tales como experiencias de laboratorio, a través de las cuales se obtiene los mismos resultados que en la vida real y cuyas conclusiones son válidas para ella.

La simulación a través del juego se encuentra a medio camino entre el estudio de caso y el juego de rol y está también en parte relacionado con la simulación a través de la máquina. Pretende representar la esencia de una situación. Las acciones de los jugadores están determinadas por su manera de proceder y por las normas establecidas.

Juegos dramáticos.

Podemos considerarlos como la base de todos los demás, ya que en todos los juegos existe un componente de imaginación desde el planteamiento de “hacer como si”, la personificación y la representación simbólica.

Desde el punto de vista de la didáctica el juego dramático ofrece las siguientes ventajas:

- Pueden incorporarse al proceso de aprendizaje, ya que es dramatizable cualquier fenómeno siempre que sea posible extraer de él un modelo simplificado o simbólico.
- Pueden ser utilizados como simulación de la vida real (teatro de la vida).
- El hecho de que sea un juego, hace que no trasciendan a la vida real las decisiones y permite así aprender de los errores.
- Las situaciones de la vida real se pueden reproducir simplificados siendo los alumnos los actores de esta realidad fingida que imita a la realidad verdadera.

- La relación profesor-alumno se rompe para entrar en una relación de compañeros de juego, pudiendo aprender unos de otros a través del diálogo.
- Generan la búsqueda de información y por tanto el aprendizaje vivido.
- Proporcionan placer, el placer de implicarse en el propio juego y ser protagonistas del proceso.
- Favorecen la responsabilidad al tener que tomar decisiones sobre problemas de diversa índole.
- Permite globalizar al combinar técnicas de expresión verbal, corporal, artística, manual, cálculo, lectura, escritura.
- Generan la disciplina espontánea impuesta por el propio proceso desde dentro y no desde fuera.
- Pueden ampliar ilimitadamente los contextos de aprendizaje.

2.4.3.4. Según la actividad que generan.

Para establecer esta clasificación de los juegos, hemos considerado distintas cuestiones, tales como los conceptos creativos que se manejan actualmente en torno a la propia definición de creatividad, los puntos de vista didácticos que se desarrollan en la praxis educativa, los objetivos de las áreas de conocimiento de las didácticas. En torno a estos aspectos establecemos la siguiente clasificación:

1. JUEGOS ESTÉTICOS.

Son juegos que desarrollan la sensibilidad estética, la crítica reflexiva, la valoración del lenguaje visual, el conocimiento de la historia del arte, y el estudio de las obras de arte.

Estos serían los relacionados con análisis de obras artísticas: gusto, verdad, belleza, fealdad, poética, sentimiento, emoción, sensación, sensibilidad, sublime, grandioso, gozo, deleite, lo visible, lo invisible, la admiración; juicio de valor, complacencia, intencionalidad, repulsión, afectividad, disgusto, placer, dolor, empatía, etc,

Desde este ángulo podemos hablar de juegos con una función catártica: juegos catárticos; juegos de relajación visual; juegos de reflexión crítica; juegos de imitación; juegos simbólicos y formas simbólicas; juegos empáticos y simpáticos; juegos iconográficos.

2. JUEGOS CREATIVOS. En esta denominación englobamos aquellos juegos destinados concretamente a desarrollar la creatividad, en los que intervienen factores conectados con la autoexpresión, la originalidad, la flexibilidad mental, la fluidez de respuesta y el desarrollo del pensamiento divergente.

Proponen al alumno la realización de tareas como: tanteo, ensayo, intuición, flexibilidad mental, experimentación, manipulación, copulación, auto descubrimiento, asociación, evocación, sinéctica, transformación, inversión, inferencia, reorganización, adaptación, nuevos usos, cambiar, transformar, diseñar, imaginar, fantasear, inventar, original, adaptar, tormenta de ideas, divertir, entretener, emocionar, engranar, analogía, azar, fluidez, novedad, dialéctica y autodialéctica, exploración mental. .. Teniendo en cuenta todo lo anterior podemos establecer la siguiente lista; juegos intuitivos; juegos aleatorios; juegos antitéticos; juegos analógicos; juegos experimentales; juegos fantásticos; juegos de construcción; juegos de reconstrucción; juegos de azar y de accidente; juegos morfológicos.

3. JUEGOS DE HABILIDAD Y DESTREZA. Se refieren al empleo de diferentes materiales artísticos, conocimiento de las técnicas y procedimientos artísticos, la realización de proyectos más complejos en donde intervienen diferentes conceptos de tiempo y espacio; desarrollo psicomotriz y óculo-manual.

Son todos aquellos juegos afines a la praxis artística: dibujar, grabar, pintar, fotografiar, rodar films, collage, modelar, esculpir, tallar, tejer, amarrar, construir, ensamblar, componer, abocetar, proyectar, formas lineales planas, tridimensionales; colores, texturas, materiales, técnicas y procedimientos. Considerando todos estos elementos se puede plantear una infinidad de juegos según la habilidad y destreza que deseemos desarrollar. Así podemos elaborar una amplia relación de juegos: juegos performativos; juegos dibujísticos; juegos pictóricos; juegos de impresión; juegos fotográficos; juegos fílmicos; juegos con papeles; juegos escultóricos; juegos de construcciones; juegos cromáticos; juegos texturales.

4. JUEGOS PERCEPTIVOS. Juegos que desarrollan la percepción visual. Desarrollan características relacionadas con la visión, donde intervienen operaciones tales como la observación, apreciación, discriminación visual de las formas, de los colores, de las texturas en el espacio y tiempo; las relaciones de luz y sombra que es fundamental en la percepción; la valoración e interpretación cognitiva y constructiva de la visión.

Son todos los que se relacionan con la percepción visual: memoria visual, discriminación visual, análisis formal, análisis cromático, análisis espacio-temporal, análisis expresivo, lectura de formas imposibles, movimiento, color, dinámica de las formas, tensión, configuración.

Considerando estos aspectos podemos establecer la siguiente clasificación: juegos estructurales, juegos sensitivos, juegos espacio-temporales, juegos de efectos ópticos, lineales, cromáticos, lumínicos y texturales, juegos de doble visión, juegos surrealistas, juegos de representación visual, juegos de abstracción, juegos de fisonomía, juegos sinestésicos.

5. JUEGOS CULTURALES.

Juegos que desarrollan la integración cultural y social. Estos están relacionados con el conocimiento del entorno donde habita el individuo y las diferentes relaciones que se establecen entre comunidades más o menos conformadas ideológicamente(como visión de la vida; antropología cultural; depósitos y contenedores de cultura, no necesariamente referidos a aspectos museísticos); nichos etnográficos; escalas de valores; reglas del juego social (protocolos; ritos; liturgias) en torno a las cuestiones esenciales de la vida como el sexo, el poder político y económico, la guerra, la paz, el dominio, la sumisión, el respeto, la posesión del espacio, la percepción del tiempo, la religión, la palabra, la lengua, el pensamiento, etc.

En realidad, en muchos de los juegos que se han nombrado, se interrelacionan aspectos diferenciados para cada grupo, siendo a veces difícil establecer una delimitación estricta. Lo interesante es enfocarlos con una visión holística e integradora.

2.4.3.5. Las técnicas lúdicas para el desarrollo de la creatividad.

El juego es considerado como imprescindible para la creatividad. Huizinga²¹³, nos dice que jugando fluye el espíritu creador y afirma que ya desde los primeros años de la infancia, en los niños encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos.

²¹³ Huizinga, J. (1987): op. cit.

Antonio Gámez²¹⁴ cita a célebres artistas, como Picasso, Miró y Tapies que hacen referencia de un modo explícito al juego o al acto de jugar como dispositivo creativo que articula su propia producción artística.

Jugar potencia la capacidad del ser humano para desarrollar sus capacidades integrales; artísticas, científicas, emocionales y vitales. Así, en educación, los niños/as pueden y deben jugar, constituyendo el juego un elemento más de la metodología aplicada al estímulo y desarrollo personales.

Desde mediados del siglo XX son ya célebres diversas técnicas adecuadas para reconocer y desarrollar aspectos de la personalidad creadora como fluidez o productividad, flexibilidad, variedad, originalidad, novedad, elaboración, sensibilidad a los problemas, tolerancia, libertad y curiosidad. Estas técnicas han sido objeto de revisiones diversas como las recientes recopilaciones y ampliaciones efectuadas por investigadores como S. De la Torre²¹⁵ y A. Gervilla²¹⁶. Como más destacables citaremos: brainstorming, arte de preguntar, arte de relacionar elementos diversos, síntesis creativa, solución de problemas, role playing, psicodrama, heuridrama, analogías, las soluciones alternativas, la resolución de problemas, identificación de problemas, colage, sinéctica, biónica, superposición, ideograma...

Consideramos que en E. Primaria todas estas técnicas deben ser aplicadas con un carácter lúdico, pues como ya hemos visto en el apartado anterior, los juegos favorecen el desarrollo de la creatividad. También nos interesan de manera particular todas las técnicas que tienen un marcado carácter lúdico-dramático, como el role playing, psicodrama y heuridrama que, en nuestra opinión son la base de los juegos de simulación o juegos dramáticos que por su importancia merecen un tratamiento a parte.

²¹⁴ Picasso admiraba el arte de los niños que juegan con las formas y los colores, y a los que envidiaba sanamente. Miró se sentía como uno de ellos, y gozaba: "Yo no pienso, yo juego", repetía sin cesar en varias entrevistas que se le hicieron. Tapies invitaba "a jugar, a mirar atentamente,... a pensar", cuando se contempla una obra artística. En Gámez, A. (2003): *Juegos en educación Plástica y visual*, Almart, Almería.

²¹⁵ Torre, S. de la (1995): op. cit.

²¹⁶ Gervilla, A y otros (2003): *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro. Ambiente para el desarrollo de la creatividad*, Dykinson, Madrid.

2.5. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 2.

- 1.- En toda organización grupal los individuos colaboran conjuntamente para conseguir los objetivos que se han propuesto, y así adquieren habilidades sociales tales como no considerar perturbadoras las propuestas innovadoras de otros miembros y adaptarse con facilidad a lo nuevo.
- 2.- El aprendizaje en equipo es vital, ya que no existe el desarrollo completo sin las demás personas para buscar una figura más amplia que trascienda las perspectivas individuales. Las causas por las cuales las personas procuran elaborar visiones compartidas es por el placer de estar conectadas en una tarea común.
- 3.- El grupo clase se clasifica como grupo formal, de dependencia y secundario pero con matizaciones, en el que de manera tácita o explícita, se produce siempre una distribución de roles, funciones y tareas relativas a la actividad propia de la clase y al mantenimiento del grupo.
- 4.- Toda la organización del grupo clase gira en torno a la tarea, ya que convoca y estructura un proceso de búsqueda de satisfacción de las necesidades, por el cual los integrantes del grupo pueden superar el aislamiento individualista, cuestionando las certezas, integrando en lo posible los aportes de los otros.
- 5.- La tarea escolar puede ser un elemento de transformación de las personas del interior del grupo, logrando una realización personal. Siempre y cuando dicha tarea esté vinculada a la creación, sus miembros aprenden a trabajar en equipo, a convivir, a compartir, a tolerar actitudes y opiniones diversas y a superar los obstáculos a la creatividad surgidos en el grupo clase, derivados del perfil docente o del propio perfil del alumno.
- 6.- El fin último de la creatividad es el bien de la comunidad, para el progreso social, para la evolución humana en todos los sentidos, como sociedad organizada y como especie; como habitantes del planeta y como habitantes del cosmos. En la práctica todas las técnicas que se han desarrollado para generar creatividad, han sido realizadas en el seno de un grupo más o menos reducido, puesto que a partir del grupo surge en el individuo la motivación necesaria para poner en marcha los mecanismos para iniciar un proceso creativo.
- 7.- En este proceso el juego es una actividad clave para conseguir el clima de desinhibición y la libertad necesaria para la creatividad. Todas las técnicas estudiadas en este capítulo para desarrollar la creatividad surgieron con un carácter lúdico. Este carácter lúdico es necesario para que todas esas técnicas den los resultados esperados. Planteadas como una

imposición, como una obligación en un ambiente tenso, autoritario o competitivo está demostrado que no resultan eficaces.

8.- El juego ofrece características beneficiosas para el ser humano ya que es estimulante, autotélico, libre, desinteresado, desarrolla habilidades y destrezas, permite la actividad autoexpresiva y estimula la creatividad la autoconfianza. Es la interacción del deseo de diversión despreocupada e irreflexiva y la necesidad humana de ponerse dificultades arbitrarias que superar. Como resultado de esta interacción que se da en el juego, se puede producir el aprendizaje.

9.- En todos los juegos hay siempre un componente dramático, de hecho lúdico y dramático son dos conceptos que parecen confluir en un origen común, la necesidad de comunicación, conocimiento y cooperación de los seres humanos, en definitiva, la necesidad de participación en un acto de creación colectiva. Los juegos de simulación, son especialmente apropiados para reforzar el aprendizaje, ya que pueden reproducir multitud de fenómenos y situaciones y en diversos grados de detalle y realismo: juegos de mesa, de libro, de ordenador, de rol, etc. Los juegos de simulación también son una dramatización de situaciones por lo que a nivel infantil estarían englobados en el concepto de juego dramático como el rol-playing o el heuridrama.

10.- A pesar de su importancia para la educación, constatamos la escasez de materiales curriculares que relacionan una metodología lúdica con el temario básico.

CAPÍTULO 3

DRAMATIZACIÓN Y APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.

CAPÍTULO 3.

DRAMATIZACIÓN Y APRENDIZAJE LÚDICO-CREATIVO.

INTRODUCCIÓN.

El teatro surge de la necesidad de comunicación metafísica inherente a los seres humanos. Es el medio de expresión del sentimiento de la sociedad, convirtiéndose así en el más genuino producto de creación colectiva: el autor, el director, los actores y los espectadores participan conjuntamente en la elaboración de este producto creativo, cuya utilidad es dar respuesta a los grandes interrogantes existenciales que abruman al hombre desde los albores de la historia hasta la actualidad, desde su nacimiento hasta su muerte.

Estos interrogantes existenciales cambian de matiz a lo largo de la historia pero básicamente coinciden en generar miedo y ansiedad y una necesidad de respuestas que sólo es posible considerar como válidas a través del reconocimiento de la colectividad, aún cuando esa colectividad se reduzca a dos individuos: actor y espectador.

Podríamos decir que el producto teatral es la comunicación creativa para expresar lo que sentimos, lo que sabemos, lo que ignoramos, lo que tememos o lo que necesitamos...Y en eso radica el valor pedagógico de la dramatización, en su poder de comunicación y cooperación de los seres humanos; en definitiva, su poder de satisfacer la necesidad humana de participación en actos de creación colectiva.

3.1. LA DRAMATIZACIÓN EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD.

La influencia del teatro en la historia de la sociedad occidental, ha sido trascendental para la creación de una peculiar manera de entender el universo y la consolidación de estas creencias a través de la educación. A continuación, hacemos un breve recorrido histórico por el teatro occidental, observando su evolución a través de ciclos que muestran gran paralelismo con estilos artísticos y estilos de educación.

3.1.1. CREACIÓN DEL ACERVO CULTURAL CON LA AYUDA DEL TEATRO.

En su tesis doctoral, A. Cantos²¹⁷, hace un análisis de los orígenes del drama en el que describe cómo desde los albores de la humanidad, en los santuarios paleolíticos tenían lugar ceremonias preteatrales de índole ritual y propiciatoria. En estas ceremonias participaba toda la comunidad con un determinado papel corágico, que arrojaba y daba

²¹⁷ Cantos, A.M. (1997): op. cit.

credulidad al oficiante o chaman que se comunicaba con la divinidad. Entre oficiante y pueblo se establecía una reciprocidad de intercambios de símbolos y creencias religiosas basadas en la personificación de las fuerzas de la naturaleza, que cristalizaron en la creación mental colectiva que es el mito, en el que se recogen las interpretaciones de los misterios del universo que constituyen el acervo cultural de la comunidad. En el transcurso de estas ceremonias culmina el proceso de enseñanza-aprendizaje activo y vivenciado que ha ido realizando la comunidad; en ellas nace y se autentifica el legado histórico mediante la credulidad colectiva que hace posible su supervivencia a lo largo de la historia.

3.1.1.1. El teatro en la Edad Antigua.

En el antiguo Egipto, un claro heredero de esta necesidad imperiosa de la vivencia colectiva, es la representación del *mitologema de Osiris* que nos describe A. Cantos²¹⁸. Coincidiendo con la llegada de la estación de las inundaciones y la aparición de la estrella Sirio, se celebraba anualmente la representación en la que se vivenciaba el drama de la existencia humana en el país del Nilo: el triunfo sobre la muerte del dios Osiris, quien, descendiendo al mundo de los muertos permite la regeneración como dios cultivador.

Así pues, el mitologema en el Antiguo Egipto centra su propia justificación de ser en la ceremonia teatral en la que oficiantes y pueblo expresan dramáticamente la ideología de la que vive la sociedad, persiguiendo, por tanto, un claro afán didáctico: el pueblo mediante su participación directa en esta ceremonia de carácter sagrado aprende, de forma oral y vivenciada, los orígenes, y la transformación del universo y, por consiguiente, de su propia sociedad.

En la Atenas Clásica todavía no existían escuelas regulares y el comercio de libros, en el mejor de los casos, estaba en sus comienzos. La formación cultural del ciudadano estaba en manos del poeta que se convertía en el verdadero educador de su pueblo.

Según C. Oliva y F. Torres²¹⁹ la representación del drama ático se configura, ante todo, como una forma de enseñanza religiosa que se imparte al ciudadano: las tragedias de Esquilo, Sófocles y Eurípides, narran los antiguos mitos, donde están operantes las fuerzas de las divinidades, en cuya eficacia se cree. El público ateniense mediante la mimesis participa activamente de esta enseñanza identificándose plenamente con los paradigmas

²¹⁸ Cantos, A.M. (1997): op. cit.

²¹⁹ Oliva, C. y Torres, F. (1992): *Historia Básica del Arte Escénico*, Cátedra, Madrid.

propuestos y vivenciando la desgracia del héroe protagonista: el espectador, ante todo, es un discente que experimenta durante la representación el fenómeno del aprendizaje catártico en el que lo comprendido está en relación directa con lo vivido.

Así mismo, gozó de gran consideración social el poeta cómico. Las comedias de su representante más genuino, Aristófanes, manifiestan una clara intencionalidad didáctica: persiguen avivar el espíritu crítico del ateniense y de esta forma contribuir al aprendizaje de la libertad individual. Aristófanes ofrece a sus conciudadanos alternativas a los problemas que en clave de humor plantea, que promueven a la reflexión del espectador sobre el paradigma propuesto y que, durante el tiempo que transcurre la representación, lo hace suyo mediante el aprendizaje catártico.

El teatro en Roma adoleció en su conjunto de cualquier connotación educativa y, salvo episodios aislados, no tuvo más misión que la búsqueda del puro jolgorio popular y de la mera diversión. El "homo spectator" acudía al teatro con la misma predisposición que lo hacía a las carreras de carros o a las luchas de gladiadores: para él los "ludi scaenici" merecían la pena si se aproximaban lo más posible a los "ludi circenses". De este modo, después de la época de Plauto, la escena romana se orienta exclusivamente hacia la lascivia y la sangre con subproductos de baja estofa que hacían las delicias de un público demasiado aficionado al mal gusto.

C. Oliva y F. Torres²²⁰, encuentran explicación para esta situación del teatro en Roma, teniendo en cuenta que se trata de un pueblo orgulloso de sus conquistas y proezas interesado en enseñar la grandeza del imperio y prolongar en el tiempo el momento de gloria tras las conquistas.

En este contexto es fácil comprender que el público romano exija del teatro un espectáculo visual, plástico, divertido en la medida de lo posible. Y es lógico que el teatro derive progresivamente a la pantomima y que, en el teatro dialogado, especialmente en Plauto, esté siempre presente el gesto, el mimo, la danza y el canto.

Los propios césares concebían el teatro, como una manifestación del creciente poder romano. A tal fin, tienen explicación el despliegue y el lujo que en esta época alcanzan los

²²⁰ "...cuando se detiene la guerra y la política se toma un descanso, la urbe entra en un nuevo tiempo, el del otium. Fuera de Roma el ciudadano en ocio (ocioso) se dedicará a ocupaciones placenteras (las tierras, el aprendizaje, los amigos...). En la urbe, el otium se suele organizar para la colectividad por voluntad política del Poder o de la aristocracia. La paz romana propicia el marco para la fiesta, centrada principalmente en los juegos, ludi. En ellos se impone el espectáculo, la muestra hecha para ser admirada, contemplada de modo entusiasta. El concepto de espectáculo lo invade todo en esta ciudad en la que el ciudadano se convierte en un homo spectator. Todo se organiza espectacularmente: desfiles militares, celebraciones de victorias, cortejos fúnebres procesiones y juegos." En Oliva, C. y Torres, F. (1992): op. cit., pag. 57.

espectáculos teatrales, cuyo número también aumentó rápidamente.

Esta inclinación por lo fastuoso, por las fantasías esceno-técnicas, ya muy desarrollada en el periodo republicano, marcaba la decadencia de la sociedad romana y era lamentada y criticada por los amantes de la cultura helénica y los ilustrados romanos.

3.1.1.2. El teatro en la Edad Media.

En la sociedad cristiana, empezó a surgir, simultáneamente con la degeneración de la sociedad romana, un nuevo concepto de la existencia que exigía un cambio radical en las creencias y en los valores, al enfrentarse a las diversas invasiones bárbaras y paganas. Esta nueva sociedad hará que el arte dramático en occidente experimente otra vez un ciclo evolutivo similar al experimentado en la cultura greco-romana: rito, mito, mimesis y diversión.

Para hacer triunfar el ideal cristiano, esta sociedad incipiente recurre a las mismas fórmulas del rito que ya se dieron en Grecia. Por esto no es de extrañar que el teatro medieval surja del culto religioso, en un espectáculo social en el que se une toda una concepción simbólica de la vida y del mundo como lo es la misa, que se ha perpetuado hasta nuestros días²²¹.

En el proceso de evolución del teatro medieval, desde el oficio divino al drama litúrgico, y de éste a los juegos y milagros, se ha visto una intención didáctica por parte de los clérigos: la de mostrar a los fieles poco instruidos los misterios esenciales de la fe cristiana. Incluso el **teatro profano** derivado de este teatro religioso, tenía intención didáctica para hacer más amenas las enseñanzas religiosas que había que asumir como verdadera vivencia de mitos.

3.1.1.3. El teatro en la Edad Moderna

En el Renacimiento, los nuevos eruditos humanistas buscan el ideal clásico grecolatino, dando lugar en el teatro del siglo XV al desarrollo de los géneros dramáticos, tragedia y comedia, a través del estudio de obras clásicas.

²²¹ “...el culto ritual cristiano puede colmar el ansia, quién sabe si innata en el hombre, por la figuración. El pueblo se reúne periódicamente en torno a su oficiante para participar en los oficios religiosos, según un ritual en el que todo tiene un sentido trascendente, empezando por la propia vida del hombre. El mundo es para la tradición platónica-agustiniana imperante en toda la Edad Media, un lugar de representación, siglos antes de que Calderón nos hablara de su Gran Teatro del Mundo cuyo gran Ordenador es Dios.” En Oliva, C. y Torres, F. (1992): op. cit., p.78.

A partir de ese momento, el teatro pasó a ser no sólo materia de estudio sino de escenificación y volvió a cobrar el vigor y la actualidad de antaño en el mundo griego, asumiendo una vez más la función didáctica como transmisor del acervo cultural de la época a través de la ideología y la ética de los héroes de las tragedias y comedias que los espectadores captaban en un proceso de mimesis.

Las representaciones de finales del siglo XV empezaron a tener un aire renovador al basarse en las inquietudes de una nueva y pujante clase social, la burguesía, que iría desplazando en importancia económica a la nobleza y el clero.

Poco a poco el tema religioso se va sustituyendo por el profano, lo divino por lo humano. En las Sacras Representaciones, como los Misterios, Milagros (Milagro de Elche), y Autos Sacramentales (Auto de los Reyes Magos), junto a canciones y bailes, comenzaron a aparecer trucos escénicos al servicio de las batallas y los milagros que se contaban sobre los tablados: pasos, entremeses y farsas. Estas representaciones contenían suficientes elementos de farsa concentrados en núcleos de acción donde los actores hablaban en su dialecto de origen (no en latín), trazándose así el primer esquema de lo que después sería la Comedia dell'Arte en Italia, en la que se revaloriza la libertad de expresión, versatilidad e improvisación de los actores sobre un texto de base.

En siglo XVII, no obstante, el teatro renacentista dará paso al magnífico y contradictorio **teatro barroco** del que son máximos exponentes autores como Shakespeare²²² en el Teatro Isabelino y Lope de Vega²²³ y Calderón²²⁴ en el Teatro del Siglo de Oro español. Este teatro se caracterizó en general por:

- Dar a conocer a los clásicos, destacando el poder del ser humano más que la trascendencia de su filosofía.
- Representar de manera ostentosa el poder de los reyes y la burguesía (decorados realistas con el uso de la perspectiva, gran espectáculo,...)
- El espectáculo teatral como bien de consumo, cotización popular de autores y actores.

²²² W. Shakespeare (1564-1616), autor de célebres tragedias caracterizadas por su lirismo, la profundización en el perfil histórico de sus personajes y su gran significación como *Romeo y Julieta* (1595), *Hamlet* (1601), su obra más universal, *Julio César* (1600), *Otelo* (1602), *El rey Lear* (1605), *Macbeth* (1606), *Antonio y Cleopatra* (1606) y *Coriolano* (1608), etc.

²²³ Lope de Vega (1562 -1635), prolífico autor cuya huella aun perdura, sobre todo por la trascendencia de sus comedias: *Fuenteovejuna* (1612), *La dama boba* (1613), *El mejor alcalde el rey* (1620), *El caballero de Olmedo* (1620), *El perro del hortelano*, etc. etc.

²²⁴ P. Calderón de la Barca (1601-1681), significa la culminación del Barroco con su galería de personajes representativos de su tiempo protagonistas de tres temas básicos: el amor, la religión y el honor. Destacan sus obras: *El alcalde de Zalamea* y *La vida es sueño*.

Frecuencia de las representaciones. Creación de locales de gran capacidad con zonas diferenciadas para separar a las distintas clases sociales, mostrando el dominio económico de unas sobre otras...

- El teatro como lugar de encuentros de hombre y mujeres, clases sociales, fenómenos sociales al margen de la representación. Gran auge y desarrollo.

De esto se deduce que el teatro renacentista y barroco tuvo una doble función de mimesis y diversión, donde paulatinamente se reduce la función de mimesis y aumenta la de diversión.

En El siglo XVIII continuará esta doble función que encuentra su género escénico peculiar en el drama, a medio camino entre la tragedia y la comedia tradicionales. Como ejemplos citaremos dos autores: Beaumarchais²²⁵ y Leandro F. De Moratín²²⁶.

El desarrollo de la puesta en escena de estas obras aporta aspectos realistas al teatro, al tiempo que las inquietudes contemporáneas se expresan mediante técnicas que tienden a una mayor naturalidad en la interpretación y en la presentación escénicas. Esa tendencia al realismo exige solidez en los textos, y halla su mejor acomodo en la utilización de la bocaescena, que estrecha el contacto entre el espectador y los actores.

A lo largo del siglo XVIII nos encontramos ante la pretensión de hacer evolucionar el espectáculo cortesano y aristocrático hacia otros modos, de tonos más populares, que reflejen en escena los problemas de las masas, con el fin de conseguir que el gran público frecuente las salas de teatro.

3.1.1.4. El teatro en la Edad Contemporánea.

En siglo XIX, el teatro moderno nace con el realismo de Chejov, (1860-1904) que desemboca en el naturalismo, iniciado por Zola (1840-1902) y su vigencia se prolongará más de un siglo para hacernos ver la realidad en la que vivimos y nos movemos; esa realidad que por pereza o por rutina no llegamos a advertir y en la que no llegamos a penetrar. Se trata en esencia, de buscar la realidad, el sentido verdadero de las cosas, trascender su apariencia y descubrir al espectador lo que se esconde tras la fachada de la clase burguesa²²⁷.

²²⁵ Beaumarchais (1732-1799) autor de “El barbero de Sevilla”, “Las bodas de Fígaro...”.

²²⁶ Leandro Fernández de Moratín (1737-1780), “El sí de las niñas”.

²²⁷ El acierto de Zola “...está en haber roto las barreras moralistas del público burgués, poniendo en entredicho la moral burguesa y sus comportamientos sociales”. En C. Oliva y F.Torres Monreal, (1992): op. cit. p.313.

El naturalismo mostraría con crudeza las miserias humanas que la burguesía había propiciado; utilizará la reivindicación de otra clase social incipiente que empieza a tener fuerza, como lo es el proletariado, así como también la reivindicación de grupos sociales oprimidos: la mujer, los esclavos, los negros... Había empezado la crisis de la industrialización y el capitalismo con su consiguiente crisis de valores y desconfianza en la razón y las normas establecidas. Esto se reflejará en el teatro con un rechazo hacia todo intento de adoctrinamiento por parte del gran público y gusto por los espectáculos de diversión.

Simultáneamente surge el intento de un nuevo orden social: el socialismo-comunismo, iniciándose en el arte dramático un nuevo ciclo de evolución que aún en nuestros días no ha conseguido superar, por lo que la escena actual se caracteriza principalmente por encontrarse en el estadio de ritual o fase de espiritualidad y búsqueda. La práctica totalidad de los naturalistas evolucionaron hacia el simbolismo como una forma de teatro ritual (espiritual).

En el siglo XX podemos ver como se superponen tres tendencias teatrales básicas: mimesis, diversión y ritual.

a) *La función de diversión* se manifiesta en el Vodevil y la Alta Comedia²²⁸, o teatro humorístico, que representa la continuidad de un drama posromántico lleno de conflictos melodramáticos y habla grandilocuente para un público burgués y conformista que busca evadirse de la realidad política y social.

b) *La función de mimesis*²²⁹ se manifiesta en diversas propuestas para analizar la realidad, a veces contradictorias, que tienen el denominador común de ser procesos de búsqueda de fórmulas apropiadas para expresar el inconformismo del proletariado (constituido como inmensa clase media), con el sistema capitalista y la situación social tras la primera y la segunda guerras mundiales.

Las distintas propuestas tienen una finalidad didáctica y tratan de movilizar a los ciudadanos para mejorar la situación. En este apartado estarían las obras del realismo-

²²⁸ En España, representan este género, J. Echegaray, C. Arniches o J. Benavente autor de *Señora ama* (1908) o *La malquerida* (1924). Y posteriormente A. Paso, J.M. Pemán y Luca de Tena autor de *¿Dónde vas Alfonso XII?* (1957).

²²⁹ T. Williams, *Un tranvía llamado deseo* (1947); A. Miller, *Muerte de un viajante* (1947).

B. Brech, autor de obras antibelicistas, como *Madre Coraje y sus hijos* (1941).

S. Beckett, con *Esperando a Godot* (1952), marca la cumbre del teatro del absurdo que va más allá de un teatro existencialista que conserva ideas, mensajes, y encarnaciones dramáticas de planteamientos filosóficos.

naturalismo con autores como O' Neill (1888- 1953), Tennessee Williams (1911-1985), Arthur Miller (1915-2005).

En esta época, surge con personalidad propia el Director de teatro, que imprime originalidad y sello propio a la puesta en escena de las obras teatrales con su metodología para la dirección de actores:

- El constructivismo de Meyerhold, propone que la realidad es subjetiva y el actor debe analizar el punto de vista de una situación a partir de las acciones físicas y la emoción que provocan.
- Por el contrario el método de Stanislavski (1863-1938) basado en la influencia de las emociones sobre las acciones físicas, propone partir del exterior al interior, del cuerpo a la emoción. El método de trabajo para el actor, igual que para el obrero, será utilizar tan solo las enormes posibilidades de su cuerpo.

Paralelamente, el expresionismo defenderá la idea de que lo importante no es la realidad objetiva en sí sino lo subjetivo, el pensamiento y la intuición del hombre, como fuerzas capaces de cambiar el medio en que vivimos; al contrario de ciertos naturalistas que veían en el hombre un producto determinado por el medio.

El teatro político realizado por autores como Piscator (893-1966) y B. Brecht (1898-1956) es una reacción contra el capitalismo. Supone el teatro concebido como un instrumento de propagación de la ideología marxista, de signo marcadamente comunista, donde les interesa más el mensaje que la manera estética de transmitirlo.

También el Teatro del absurdo con Ionesco (1912-1994), Beckett (1906-1989). Si la sinrazón de la 1ª Guerra Mundial hizo desconfiar de la razón humana y su poder de ordenación, tras la 2ª Guerra Mundial, el escepticismo hace que la lógica sea ironizada y reducida al absurdo el testimonio y la denuncia que la calidad estética del producto. En su afán por adoctrinar al pueblo en la lucha de clases, buscarán al espectador proletario en sus propios espacios convertidos en escenarios.

c) *La función ritual*²³⁰ se inicia con Artaud (1896-1948), poeta, dramaturgo y actor francés, cuyas teorías y trabajos influyeron en el desarrollo del teatro experimental. En cierto modo un visionario que se anticipó a tendencias teatrales que se impondrán en la

²³⁰ Artaud, en su libro *El Teatro y su Doble* (1938; trad. 1978), describe fórmulas teatrales que más tarde se convirtieron en las señas de identidad del movimiento de teatro en grupo, el teatro de la crueldad, teatro del absurdo, teatro ritual y de entorno.

segunda mitad del siglo XX, en las que el teatro estará más cerca de los sentidos que de la razón, más próximo al ritual y al mito que a la mimesis y la diversión.

Artaud, impresionado por el teatro balinés basado en la improvisación y expresión de sentimientos a través de múltiples lenguajes, se propuso sustituir todas las formas del teatro occidental al que llamó teatro digestivo tradicional, en el se daban la función de mimesis y diversión, por lo que él llamó teatro total o teatro de la crueldad con función ritual.

A continuación exponemos resumidas y contrastadas las características de ambas formas de teatro para analizar las semejanzas con las formas de aprendizaje pasivo y activo respectivamente.

TEATRO DIGESTIVO

- a) Se representa un texto. Fidelidad al texto. Pre-texto.
- b) El lenguaje oral articulado o convencional es utilizado casi exclusivamente.
- c) El actor usa un lenguaje convencional, un sistema ya hecho, ensayado y medido para ser reproducido fielmente en el momento de la actuación.
- d) El lenguaje es enunciación.
- e) Cuenta lo que se expone, el significado.
- f) Se valora la correcta vocalización y pronunciación establecida por la fonología.
- g) En la percepción del espectador de este teatro toma parte sólo la facultad intelectual.
- h) La acción es creciente. Cada escena está en función de la siguiente para reproducir el texto. Es un acto de contar un texto. El compromiso de contar un texto.
- i) Un lenguaje articulado que lo entiende sólo quién habla ese mismo idioma. Requiere un idioma específico.
- j) El teatro tiene la principal misión de entretener, pero también aleccionar.
- k) El teatro representa la vida, puede dar ejemplo de vida, enseñar y criticar la vida.

TEATRO TOTAL

- a) Se prescinde del texto a priori. El texto surge en el propio proceso de la acción. Post-texto.
- b) El lenguaje oral articulado es sólo uno más junto a otras formas de lenguaje: la música, la danza, la expresión corporal.
- c) El actor debe hacer su propio lenguaje, algo así como si el lenguaje no existiera y el actor, al sentir la necesidad de expresarse, creara su propio lenguaje con todo su cuerpo, con todas sus posibilidades de expresión, improvisando en el momento de la actuación.
- d) El lenguaje es creación.
- e) Cuenta la forma en que se expone, lo significado, el significante creado por el actor.
- f) Se valora las mil posibilidades de emisión de voz por parte del actor de las que elegirá las necesarias a su sentimiento y necesidad de expresión. (significado y significante unidos)
- g) En la percepción del espectador de este teatro toman parte todas las facultades que intervienen en la creación del actor, anímicas y orgánicas; cognitivas e inconscientes.
- h) La acción es improvisación. Un acto en el que el hombre se compromete en su integridad y resulta irrepetible.
- i) Un lenguaje universal que admite entre sus signos-símbolo todas las formas de expresión humana del cuerpo y del espíritu, inmensamente rico, simbólico y sugerente.
- j) El teatro no es ni gratuito ni utilitario. No se le pueden atribuir fines políticos o sociales inmediatos (educación).
- k) El teatro no debe representar la vida, sino ser la propia vida. Debe alcanzar las regiones más profundas del individuo (actor y espectador) y crear en él una alteración real que trascenderá de alguna manera su existencia.

Aunque la influencia inmediata de Artaud fue muy escasa en su momento, veinte años después fue actualizado por grupos americanos y europeos concienciados de la necesidad de un teatro entendido como compromiso con uno mismo, con los demás y con el arte más genuinamente creativo, a la búsqueda de nuevos valores y un nuevo orden social capaz de afrontar con éxito un mundo en constante cambio.

A partir de los años 60 se empiezan a materializar muchas de las ideas de Artaud, siendo característica común en todas las artes la inclusión del azar como principio básico de la composición, lo que implica que el significado de lo que hace el artista está determinado por todo aquel que lo vea y lo escuche, lo que da gran importancia a la participación del espectador. Otro tanto podemos decir en el terreno de la Educación donde el factor de libertad, improvisación y creación se empezaron a tener en cuenta con la Escuela Nueva.

En cuanto al teatro, con la influencia de Artaud surge el concepto de **teatro vida** que Cage (1912-1992) llega a definir como “algo que asocia vista y oído...de este modo se puede considerar teatro la vida de todos los días”. Como ejemplos de manifestaciones teatrales inspiradas en el teatro vida Oliva y Torres²³¹ citan las siguientes:

* EL HAPPENING (1959), propuesta de A. Kaprow. Es el desarrollo simultaneo de espectáculos que impide al espectador seguirlo todo, tanto en el plano acústico como en el visual, por lo que se elimina el punto de vista único. Así el teatro se identifica con la realidad cambiante donde el individuo se ve inmerso en multitud de sucesos sensoriales a los que tiene que dar sentido.

El happening prepara para la novedad y estimula la creatividad de los actores por dar gran importancia a la improvisación en la interacción con el público, quien adquiere también un papel protagonista.

* EL LIVING THEATRE (1964), creado por J. Beck y J. Malina, partió de los principios del happening para desarrollar toda una teoría y práctica de lo que se ha llamado teatro viviente y teatro colectivo, de gran influencia en las agrupaciones actuales, cuyos principios son:

²³¹ Oliva, C. y Torres, F. (1992): op. cit.

- El teatro es un encuentro entre actor y espectador en el que no debe haber ficción ni engaño.
- La entrega del actor debe ser sincera para conseguir otro tanto en el espectador.
- La participación creadora es igual por parte de todos los integrantes del grupo (se difumina la diferencia entre el director y los actores)
- Las actuaciones no son representadas sino vividas. Una actuación que se renueva día tras día por las improvisaciones de los actores y las reacciones del público. Deben dar la sensación de profunda honestidad.
- Conectar con una creciente masa de personas que persigan la mejora de la vida a través de los derechos civiles y el pacifismo. Crear una comunidad que comparte un nuevo estilo de vida (metateatro).

En el ámbito educativo también han influido las técnicas del teatro vida, si establecemos el paralelismo actor-profesor y público-alumnos, ya que las nuevas metodologías de aprendizaje activo proponen esa relación sincera entre profesores y alumnos y la implicación directa de éstos en su propia formación.

3.1.2. CICLOS DEL TEATRO Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Tomando como objeto de análisis la evolución del arte dramático en la cultura occidental desde sus orígenes más ancestrales, que son de gran trascendencia para entender el desarrollo de la educación, observamos que en la evolución del teatro occidental, se da la repetición cíclica de momentos de igual significación en relación con la evolución de la sociedad en general, que hemos reducido a los siguientes:

RITO.- Actividad colectiva de carácter religioso (espiritual), generada por la necesidad de protección, ansiedad y miedo ante una crisis de valores, caracterizado por:

- Búsqueda de la verdad (creencias).
- Comunicación no fingida, vivenciada, entre el chaman (creativo) y los creyentes.

- Se concede gran importancia a la improvisación.
- Para estimular el triunfo de las fuerzas favorables y mejorar la situación social.
- Se celebran ante una situación acuciante para la comunidad, en un lugar con carácter sagrado o de protección.

MITO.- Actividad colectiva de carácter didáctico-religioso para consolidar las creencias que aportan bienestar y que contribuyen a la consolidación del acervo cultural. Sus características son:

- Oficiantes y celebrantes participan activamente aportando credulidad a lo que se celebra, recordando los ritos que aportaron el bienestar.

Los mitologemas son las representaciones (escenificaciones) de mitos. Son una representación vivida en la que se funden el creyente y lo creído, se trata de expresar dramáticamente la ideología de la que vive la sociedad.

El mito es el deseo humano de controlar las fuerzas de la naturaleza para que le sean favorables. Dramatización de procesos naturales.

- Se concede mayor importancia a la validación de un concepto que se quiere perpetuar que a la improvisación.
- Se realizan con mayor frecuencia que los ritos, en épocas concretas del año con festejos en lugares concretos de gran aforo y de especial significación espiritual.

El mito servía, en los albores de la humanidad, para dar una explicación a los misterios del universo. También actualmente el mito es el acervo cultural de la comunidad, que se transmite como legado mediante gérmenes de teatralidad que son interacción de enseñanza-aprendizaje activo que produce una creación mental colectiva (el actor es el chaman o el brujo, y el coro los participantes).

MIMESIS.- Actividad colectiva de carácter didáctico-comercial para perpetuar las creencias del acervo cultural consolidado:

- Los oficiantes (actores, profesores...) participan de manera activa y los celebrantes (espectadores, discípulos...) de manera pasiva, como receptores de la información.
- No interesa la improvisación, sino perpetuar y a veces imponer las creencias, para perpetuar el orden establecido.
- Es una actividad ficticia, basada en la figuración. Representada, no vivenciada.

- Se celebra con más frecuencia que los mitos, en lugares de pequeño y mediano aforo, que favorezca la audición. Ya que se concede gran importancia a la transmisión verbal contenida en textos de valor cultural.

El pueblo mediante la mimesis participa de esta enseñanza en la que se enseña a los ciudadanos a liberarse de las pasiones, a defender la libertad y combatir la tiranía... a ser buen ciudadano.

OTIUM o diversión.- Actividad colectiva de carácter festivo-comercial para proporcionar diversión, con las siguiente características:

- Los espectadores contemplan un espectáculo jocoso hecho para ser admirado en sí mismo: desfiles, celebraciones de victorias, cortejos fúnebres, procesiones, juegos de competición, vodevil, alta comedia, pantomima...

- Manifestación hacia fuera del poder y las habilidades humanas con despliegue de lujo y técnica.

- Estos espectáculos son mucho más numerosos que los anteriores y su precio más elevado, por lo que constituyen también una demostración del poder adquisitivo de las clases sociales y todo un negocio.

- El espectador acude a estos espectáculos con la intención de divertirse y liberarse de situaciones estresantes relacionadas con su trabajo o con la sociedad. Rechaza todo intento de adoctrinamiento o enseñanza de valores espirituales en los que ya no cree.

3.1.2.1. VISIÓN SINCRÓNICA DEL TEATRO Y LA EDUCACIÓN.

Posiblemente estos ciclos de lo espiritual o sagrado a lo racional o humano ya hayan ocurrido otras veces en ésta y otras culturas y sería interesante hacer un estudio de la evolución del teatro desde sus orígenes ancestrales en todo el mundo.

Se han encontrado pinturas rupestres en las que los hombres portan máscaras de animales. Tal vez se trataba de una representación teatral mística para conseguir dominar el espíritu del animal y favorecer la caza... Tal vez en esos momentos el teatro tenía también un carácter ritual de compromiso vital, de búsqueda de respuestas a nuevos interrogantes, de creencia y deseo de implicación total con el universo, la divinidad o lo desconocido.

Esto mismo ocurre en civilizaciones que se encuentran en estadios primarios de evolución, según ha demostrado el antropólogo Eugenio Barba²³² estudiando el chamanismo de culturas indígenas actuales.

También es posible encontrar en cualquier momento de la historia esas cuatro formas de teatro de manera simultánea. Por ejemplo actualmente, es posible encontrar representaciones teatrales cercanas al rito, al mito, a la mimesis o la pura diversión, si bien en general se tiene en cuenta la tendencia vanguardista como más generalizada o más valorada por la sociedad actual. Y también cada obra o espectáculo teatral participa en mayor o menor medida de esas cuatro formas de teatro, por más que predomine alguna de ellas.

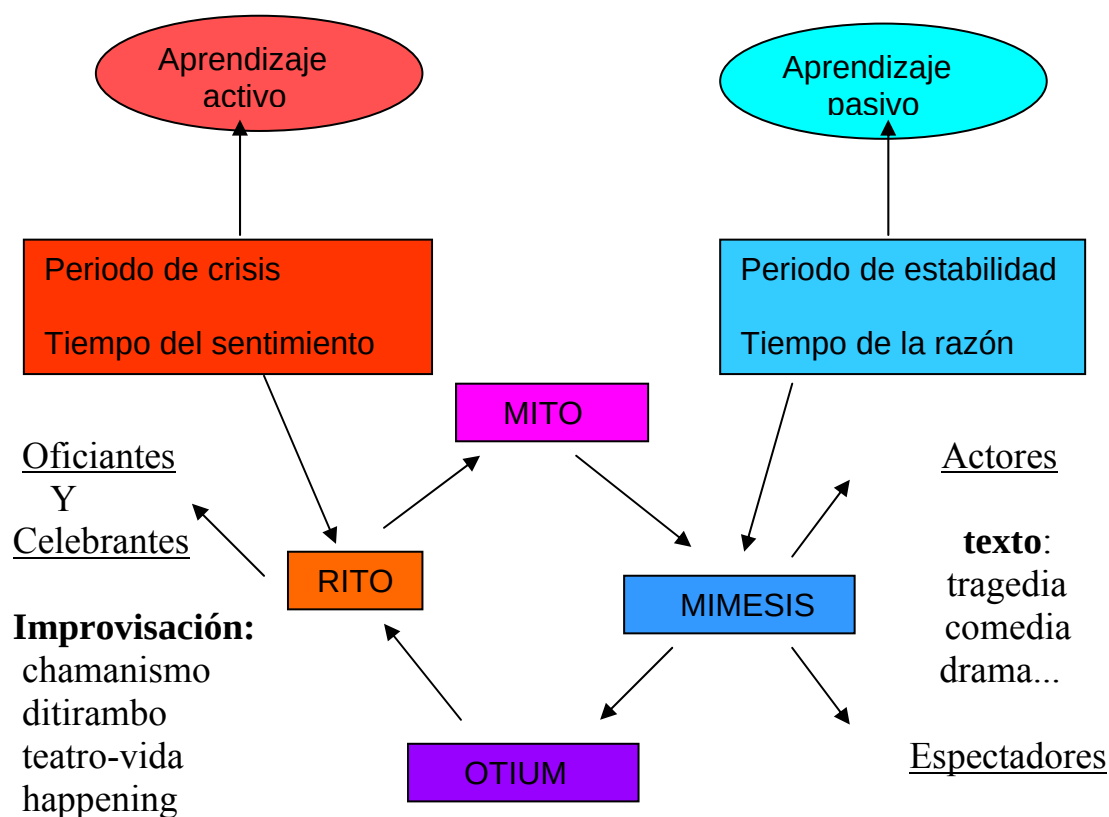
Actualmente estas cuatro formas teatrales tienen un valor pedagógico por cuanto el teatro ha tenido siempre una función social educativa, como hemos visto en el proceso de evolución de nuestra cultura occidental, y existe la posibilidad de utilizarlas como recurso didáctico en el proceso de educación, dando lugar a distintas metodologías educativas, según las finalidades que se quieran conseguir:

- Las técnicas del teatro concebido como mimesis son más propias para aplicarlas a la metodología del aprendizaje pasivo, para transmitir conocimientos y valores del acervo cultura.
- Las técnicas del teatro ritual y mítico son más apropiadas para una metodología de aprendizaje activo, para la formación integral.
- Las técnicas del teatro de diversión, aunque no tengan una utilidad propiamente didáctica, también son útiles en el proceso educativo como elementos de distensión.

Por otra parte, en la educación se pueden dar simultáneamente el aprendizaje activo y el aprendizaje pasivo. Analizando las actividades propias de un día cualquiera de la tarea escolar podemos encontrar situaciones de ambos tipos de aprendizaje respondiendo a distintas finalidades educativas.

²³² Barba, E. (1986): *Caballo de plata*, Edición Especial de la Revista Escénica, UNAM, México.

VISIÓN SINCRÓNICA DEL TEATRO Y LA EDUCACIÓN



La historia del teatro es paralela a la historia de la humanidad en general y a la historia de la educación en particular. En ella observamos un ciclo repetido en el tiempo, que va de lo espiritual o sagrado (en momentos históricos de crisis) a lo racional o humano (en momentos históricos de estabilidad), pasando por las siguientes fases: rito, mito, mimesis y otium. Este mismo ciclo se puede apreciar en cada momento de la historia y en cada obra teatral, predominando en cada momento alguna de esas cuatro fases.

Estas cuatro formas de manifestación teatral son aplicables a la educación según las necesidades del momento. Así, las técnicas del teatro concebido como mimesis son más propias para aplicarlas a la metodología del aprendizaje pasivo, para transmitir conocimientos y valores del acervo cultura; las técnicas del teatro ritual y mítico son más apropiadas para una metodología de aprendizaje activo para la formación integral y las técnicas del teatro de diversión, aunque no tengan una utilidad propiamente didáctica, también son útiles en el proceso educativo como elementos de distensión.

3.1.3. NUEVAS MANIFESTACIONES DEL HECHO TEATRAL.

LA DRAMATIZACIÓN VIRTUAL.

A partir del siglo XX el concepto de dramatización se hace extensivo y aplicable a los procesos que tienen lugar para la realización del cine y la televisión. Ambos medios han sustituido en gran medida al teatro como espectáculo independiente, pero no como medio de comunicación. Podríamos decir que la Dramatización ha evolucionado en su simulación de la realidad para representarla también de manera virtual a través de otras formas de expresión como son el cine y la televisión. Es el triunfo de la cultura audiovisual transmitida por múltiples conductos conocidos como mass-media, que permiten obtener información con facilidad, incluso de lugares lejanos, y esto repercute en la vida diaria, caracterizando nuestra cultura actual por la uniformación y masificación de los gustos, modas y deseos. Para describir este fenómeno, Marshall McLuhan²³³ durante el final de los años 60 y principios de los 70, acuñó el término “*aldea global*” para describir la interconectividad humana a escala global generada por los medios electrónicos de comunicación que genera una nueva sociedad planetaria. Con su afirmación de que *El medio es el mensaje*, indica cómo los efectos de un medio sobre los individuos o sobre la sociedad depende del cambio de escala producido por una nueva tecnología. Las tecnologías son como prolongaciones de los sentidos humanos

Y puesto que la educación tiene lugar en este marco social y pretende el perfeccionamiento del individuo y la inserción activa y consciente del ser personal en el mundo social, la sociedad ejerce una influencia cada vez mayor sobre el centro educativo. Los mass-media influyen poderosamente en el proceso formativo de los individuos y las comunidades educativas no deben ignorar estas influencias, sino asumirlas y aprovecharlas. El ámbito educativo abarca todo el contexto socioambiental donde está ubicado el centro. El análisis del entorno del alumno: barrio, amigos, padres, centro (profesores, instalaciones, recurso y organización) lleva al profesorado a definir unas intenciones educativas que deberán recogerse en el Proyecto Educativo del Centro (PEC); estas luego se desarrollarán en el Proyecto Curricular (PC) de etapa y finalmente se concretarán en las programaciones de aula.

3.1.3.1. Cine y televisión, transmisores de valores culturales

Actualmente, nuestra cultura está impregnada del “séptimo arte”. Todos nuestros valores culturales y nuestros valores intelectuales se han forjado al calor de este medio que

²³³ McLuhan, M. (1964): *Understanding media: The Extensions of Man*, Gingko Press, California.

se vale también de la televisión para llegar hasta nosotros. La capacidad que posee el cine para formar e informar, de modo simultáneo, en un contexto distendido y motivador junto a su gran potencial lúdico, es una de las cualidades de las que más partido puede extraer la educación. El cine puede convertirse en un instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en un corrector entre nuestra realidad y la vida en las aulas, logrando que se produzcan auténticos aprendizajes significativos.

Los valores culturales, así como las costumbres, las formas de vida y de relación vienen en numerosas ocasiones pautadas por los modelos representados a través de las películas (en pequeña o gran pantalla), lo que puede suponer cierto riesgo sobre todo para los más jóvenes. Por esto, desde algunos sectores educativos, se está haciendo cada vez mas patente la necesidad de formar críticamente para saber ver el cine, dado que se trata de un vehículo cultural y social muy importante por su capacidad hipnótica y modelizadora que lleva a reproducir por imitación las conductas y los comportamientos violentos, consumistas, etc. que de modo sistemático aparecen en las películas.

Pero lo más preocupante, a nuestro parecer, es el modo como se están sustituyendo elementos culturales idiosincrásicos de nuestra cultura por otros ajenos a la misma. Es cierto que la riqueza expresiva y la representación de la realidad representada a través del cine, nos permite llegar a conocer otras culturas, otros lugares y gentes diferentes con formas totalmente distintas de vida, todo lo cual implica un enriquecimiento personal; pero también el bombardeo audiovisual sistemático y con carácter unívoco puede llevarnos a tomar como referente único y exclusivo el modelo de cultura norteamericana que a toda costa intenta imponerse.

La aniquilación semántica en la representación cultural autóctona, que está teniendo lugar actualmente en nuestro país, nos lleva a desconocer lo que a fuerza de no ser representado, llega a olvidarse si es que se conocía previamente, o a producirse un vacío considerable en el conocimiento de lo que por parecerles a algunos no apropiado o no moderno, ha de ser eliminado y sustituido por lo nuevo, moderno y extranjero. Así ocurre con aspectos concretos de nuestra cultura, formas de vida, de alimentación, manifestaciones artístico-culturales... que para algunos pueden resultar anticuadas y desechables.

De ahí que pensemos que es clave dotar de recursos a la infancia y la juventud para facilitarles la decodificación, la lectura y el análisis de la imagen para evitar la manipulación que este lenguaje ejerce sobre todos, dado que los más jóvenes cada vez

consumen más horas de imágenes y sus referencias culturales y maneras de pensar están mediatizadas por ellas.

Se hace necesaria una formación del espíritu crítico y reflexivo. Debemos enseñar la forma en que se generan las imágenes, se estructuran, transmiten contenidos y conforman mensajes. Habría que realizar un análisis pormenorizado para descubrir el lenguaje cinematográfico, comprobar la semántica y el funcionamiento de las secuencias, hablar de la visión de cómo la estética se presenta y utiliza en cualquiera de las corrientes cinematográficas que han existido y existen.

Pero también habría que subrayar que el cine no es simplemente un proceso técnico, una explosión de efectos deslumbrantes si no una representación del mundo, una realidad, y por supuesto, una forma de expresión, de ahí que otro de los objetivos que deberíamos fijarnos los educadores es enseñar no sólo a analizar las escenas de las películas si no también a disfrutar de este arte. El cine aporta contenidos (historia, arte, geografía); sentimientos (llorar o reír con emblemáticos personajes); valores (solidaridad, violencia, venganza); diversión; arte; comedia; música... Es preciso aprender disfrutando con los medios audiovisuales.

3.1.3.2. Televisión y cultura de masas.

Al igual que el cine, la influencia de la televisión es de gran impacto en la cultura actual y no sólo por ser otro medio de promocionar el cine. Los estímulos socio-psicológicos típicos del material televisivo, son por si mismos un material potencial que ejerce su influencia en diversas capas de la personalidad del espectador. El efecto de la televisión no puede reducirse a términos de éxito o fracaso, gusto o rechazo, aprobación o desaprobación. Más bien se debe hacer un análisis que proporcione una serie de recomendaciones sobre el modo de tratar los estímulos que provoca a fin de producir el efecto más conveniente de la televisión. Así al revelar las implicaciones socio-psicológicas y los mecanismos de la televisión, que actúan con el disfraz de un falso realismo, no sólo podrán mejorarse los programas sino que también se podrá sensibilizar al público en cuanto al efecto inicuo de algunos de estos mecanismos.

No nos estamos refiriendo aquí a la efectividad de uno u otro programa específico, lo que nos interesa es la naturaleza de la televisión actual y su repertorio de imágenes, su nivel artístico, estético, que influye en las costumbres vigentes del espectador y manipula su conducta hacia una realidad utópica que suponen una tremenda distancia entre la realidad a la que se aspira y la realidad en la que está inmerso el espectador.

El arte del teatro no puede separarse de la reacción del auditorio. Por el contrario, la pretensión estética del medio audiovisual de ser el arte algo autónomo, un mundo por sí solo, perdura dentro de los productos más triviales de la cultura de masas. En el fondo de todo subyacen aspectos comerciales que incitan al espectador a actuar como consumidor de una u otra forma. En este sentido podemos observar muchos cambios dentro de la pauta marcada por los medios audiovisuales; por ejemplo, antes se presentaba a los hombres como eróticamente agresivos y a las mujeres, a la defensiva, pero, como aseguran Wolfenstein y Leites²³⁴, esta imagen ha sido en buena medida invertida por la actual cultura de masas. La rígida institucionalización transforma la moderna cultura de masas en un medio formidable de control psicológico. Su carácter reiterativo, de ser siempre lo mismo, y la ubicuidad tiende a favorecer las reacciones automatizadas y a debilitar las fuerzas de resistencia individual.

La maldición de la actual cultura de masas parece ser su adhesión a la ideología casi intacta de la primitiva sociedad de clase media, en tanto que las vidas de sus consumidores están completamente fuera de tono con esa ideología. Cuanto más inarticulado y difuso parece ser el público, más tienden a lograr su "integración" los medios para las masas. Por ejemplo, los ideales de conformidad y concesionalismo no es que hayan sido superados en la actualidad, si no que han sido traducidos en prescripciones bastante claras sobre lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, y sobre todo, lo que hay que consumir para sentirse bien.

El perenne conflicto de clase media entre la individualidad y la sociedad ha quedado reducido a un recuerdo indistinto y el mensaje es invariablemente el de identificación con el status quo. La reiteración constante de valores convencionales parece significar que estos valores han perdido su sustancia y que se teme que la gente siga realmente sus impulsos instintivos y sus comprobaciones conscientes a menos que se les asegure constantemente desde afuera, que no deben preceder así. Cuanto menos es creído realmente el mensaje y cuanto menos está en armonía con la existencia concreta de los espectadores, tanto más se lo mantiene en la cultura moderna.

No obstante, en los últimos años el medio televisivo está experimentado una transformación que exige al sector cultural aplicar nuevos modelos de financiación y de gestión, donde se asocien iniciativas públicas con iniciativas privadas en fórmulas cada vez más elaboradas de colaboración. Un ejemplo lo encontramos en la propuesta de Manuel

²³⁴ Wolfenstein, M. y Leites, N. (1970): *Movies, a psychological study*, Hafner, Nueva York.

Villanueva²³⁵ de llevar a cabo en televisión un programa de responsabilidad social en el que destaca el proyecto solidario “12 meses, 12 causas” La puesta en marcha de esta iniciativa, inédita en el mundo audiovisual español, se inició en el año 2.000 a través de la realización y emisión de multitud de galas y programas de recaudación de fondos para dedicarlos a causas puntuales y a lo largo de estos seis años ha tratado más de 60 temas sociales. Lo deseable sería que se hiciera extensivo este objetivo social para formar el modelo de gestor cultural del siglo XXI.

3.1.3.3. Cultura de masas, arte y publicidad.

La llamada cultura de masas, representa el paradigma donde está inmersa nuestra sociedad. Si entendemos la cultura como un conjunto de normas, símbolos, mitos e imágenes que son asumidas por un grupo de individuos determinando de esta manera su comportamiento social, la industrialización de la cultura está basada en la producción en serie de material cultural. Efectivamente, el nacimiento de la era industrial, la aportación del cine y la televisión como imagen de gustos y tendencias generales y el crecimiento en las redes de distribución comercial, hacen que surja una tendencia cultural global. Esto arrastra a los países industrializados a asumir de forma inmediata estas tendencias que surgen a nivel mundial. Los medios de comunicación de masas cumplen la función de divulgar este tipo de valores y la publicidad, al estar inmersa en los medios de comunicación de masas, asume aspectos de esta cultura y los utiliza para establecer comunicación con sus receptores. Los propios anuncios se convierten en productos de consumo.

A través de los medios de comunicación audiovisual, la publicidad se ha instaurado en nuestras vidas y desempeña una actividad necesaria para el crecimiento de nuestra economía. Anuncios de todo tipo nos asaltan por la calle, se cuelan en nuestros momentos de descanso, viendo la tele o leyendo una revista; entran a formar parte de nuestras conversaciones y resultan ser una fuente de comentarios inagotable. La publicidad se asume como un mal inevitable y dedicamos gran parte de nuestro tiempo a dejarnos seducir por ella.

²³⁵ Manuel Villanueva, Director General de Contenidos de la cadena española de televisión “telecinco”. Junto con Manuel Rivas participó en el Ciclo de Conferencias “La televisión y la cultura, a debate” de los Másteres especializados en Comunicación y Cultura de E. Santillana.

Por otra parte, la publicidad necesita estar en contacto con su tiempo para ser efectiva. Así, se acerca a la cultura de sus receptores en pos de su eficacia y podemos ver en ella un espejo de la sociedad a la que va destinada.

Es innegable la calidad estética de algunos anuncios. La complejidad, (o simplicidad) formal de algunos mensajes publicitarios les lleva en ocasiones a ser considerados como obras artísticas. La publicidad está influida por el arte, de hecho, muchos de los profesionales que trabajan en la producción publicitaria son artistas (fotógrafos, dibujantes, diseñadores, etc.). Pero también el arte está influido por la publicidad, y quién sabe si la publicidad de hoy no será el arte del mañana. Sin ir más lejos, el Pop-art bebe directamente de la publicidad para crear un mundo icónico cercano al lenguaje publicitario. Recordemos las fotos de Toscani, el famoso fotógrafo de la empresa Benneton, que expuso como obra artística sus trabajos publicitarios para esta compañía.

Muchos autores señalan un tipo de inserción publicitaria llamada “publi-arte”. Se considera publi-arte a aquellos anuncios en los cuales predomina la visión estética sobre la dimensión persuasiva. En ocasiones estos anuncios aparecen firmados por grandes artistas reconocidos. Autores como A. Guerra, no consideran estos trabajos como publicidad, ya que no cumplen con los criterios de comunicación comercial que se exige a los mensajes persuasivos publicitarios. Es indudable que una buena campaña por muy basada en criterios estéticos que esté, no dejara de ser válida, siempre y cuando tenga una determinada repercusión, si no en las ventas del producto, sí en la imagen general de la marca en el mercado.

El acercamiento de los teóricos hacia una perspectiva artística de los productos audiovisuales, colocan al spot publicitario en una postura susceptible al análisis que incida en su estética formal. Puede ser descontextualizado de su aspecto comercial y tratado como una expresión artística, asumiendo su dimensión de producto cultural.

3.1.3.3.1. Características del spot publicitario televisivo.

La voz inglesa “spot” hace referencia a pequeñas manchas. Aplicada al contexto publicitario, el spot se refiere a las inserciones publicitarias televisivas de corta duración que se presentan en la programación como pequeñas manchas que la salpican. De manera generalizada, el nombre de spot hace referencia a la condensación de información que se presenta de forma breve. Así, en las publicaciones gráficas se denomina spot a las pequeñas notas publicitarias que se incluyen en sus páginas.

Como ha ocurrido con otros términos, la palabra spot se ha asentado en nuestra cultura, y se encuentra vinculada directamente con la publicidad televisiva. Este término ha sido incluido, no sólo en el medio profesional publicitario, sino en toda la sociedad española, que lo acepta y utiliza sustituyendo a fórmulas como “anuncio televisivo”, “inserción publicitaria televisiva” o “película comercial”.

La teoría del spot publicitario es relativamente reciente y se centra en los campos de medio audiovisual, valores sociales en publicidad y semiología de la imagen. Son muchos los autores que incluyen en sus obras algún capítulo dedicado a la publicidad en el marco televisivo. Sus características se definen desde el campo de la publicidad televisiva y el lenguaje audiovisual y se diferencian de los otros productos publicitarios por la riqueza de los sistemas comunicativos que lo componen: sonido, imagen y texto se articulan de forma que construyen un mensaje polisémico, rico por su potencial comunicativo.

Antia López²³⁶, lo define como “Toda unidad discursiva independiente de todos los demás segmentos televisivos, elaborada por agentes anunciantes, ajenos a la cadena, para publicitar servicios, marcas y productos, comerciales o institucionales”. Y según E. Ortega²³⁷, el spot “Esta constituido por una película de corta duración, de 10 a 90 segundos (predominando de 20 a 30) que se emite normalmente entre los diferentes programas o en el intermedio de los mismos”

De estas definiciones sacamos varias conclusiones:

- Su inscripción en el marco televisivo. Los spots forman parte del medio televisivo. Económicamente lo soportan y lo hacen posible. Es difícil imaginar una televisión gratuita sin publicidad inscrita dentro de su programación. Se presentan dentro de los llamados bloques publicitarios. Estos bloques se introducen como intermedio de los distintos programas, antes y después de los mismos.
- Su dimensión persuasiva. Como mensajes contienen información, en teoría, de interés para la audiencia. Esta función informativa es relevante, pero se encuentra íntimamente ligada a un componente persuasivo. El interés del mensaje publicitario televisivo va dirigido a modificar una conducta en el receptor, normalmente vinculada a la compra de un producto o la utilización de un determinado servicio.
- Su independencia discursiva. Dentro del marco televisivo encontramos varios productos audiovisuales que gozan, por la cohesión de sus contenidos, de una independencia discursiva dentro de la programación. La parrilla de emisión contiene estos bloques

²³⁶ López, A. (1998): *La publicidad en televisión*, Caja España, Valladolid, p.11.

²³⁷ Ortega, E. (1997): *La comunicación publicitaria*, Pirámide, Madrid, p.125.

discursivos independientes. Los bloques publicitarios forman un conjunto coherente, con unas características comunes, que une una serie de spots, para lanzar un conjunto unido de mensajes. Estos mensajes, aun formando parte de un conjunto, son autónomos, en cuanto a sus contenidos particulares, que le hacen conformar un discurso independiente.

- Su brevedad expositiva. La formula discursiva del spot implica una gran brevedad en la manifestación de sus elementos discursivos. Su duración mas generalizada, ronda los 20, 30 segundos. Este tiempo, en principio limitado, da lugar a la comunicación de narraciones complejas. Su secreto radica en la economía de los medios y recursos a su disposición, que logra plantear el contenido discursivo dentro de una brevedad expositiva.

En comparación con otros productos audiovisuales podemos observar dos diferencias fundamentales:

- * Por su contenido, su carácter persuasivo lo hace depender, como mensaje, de unos determinados códigos marcados por la naturaleza de la comunicación publicitaria.

- * Por su forma, su brevedad hace que su estructura formal tienda a la condensación, tanto en el plano narrativo, como en el de la composición. Los recursos utilizados tienden a sintetizar los elementos del lenguaje audiovisual donde la fugacidad del discurso implica la necesidad de generar un impacto en el receptor. Estos elementos crean un estilo que diferencia al spot de otros productos audiovisuales.

Este estilo o formulas narrativas estructura formal del spot, se ha trasladado a otras formas de hacer en el medio audiovisual. En principio el spot utiliza las técnicas audiovisuales para su existencia, pero finalmente acaba influyendo en ellas. Así, el cine ha aceptado su lenguaje y ha utilizado recursos propios de la publicidad televisiva, como la brevedad de los planos y la superposición de signos gráficos sobre la imagen filmada. También la agilidad de los spots que salpican la programación televisiva, ha hecho que el ritmo de este medio se acelere y de esta forma encontramos hoy día programas que se presentan formalmente como bloques publicitarios. Un ejemplo lo tenemos en los llamados “zappings”, que recopilan fragmentos de corta duración muy similar a la de los spots, emitidos en distintos programas de las distintas cadenas.

En cuanto al proceso de gestación y producción del spot publicitario, no varía mucho del de otros productos audiovisuales. Las fases de preproducción, producción y postproducción se asemejan mucho a las que vemos en la realización de cine por ejemplo.

Aunque en publicidad este proceso se reduce y delimita a un corto espacio de tiempo, los movimientos a seguir, el equipo al que se recurre y los profesionales que intervienen son prácticamente los mismos. Pero hay algo que los diferencia y es la forma en la cual nace la idea, las premisas de las que parte y los condicionamientos específicos que conlleva el medio publicitario. No debemos olvidar que el spot es un encargo. Existe un cliente que marca unas primeras condiciones y objetivos. Su función es meramente comercial, ausente, en un principio, de lo que podríamos denominar intención artística.

Esta es la gran paradoja de la publicidad audiovisual; aun estando exenta de esta intencionalidad artística, presupuesta en otros medios como el cine, se ha convertido en un refugio para la creatividad. La necesidad de llamar la atención frente a los competidores hace que el nivel creativo de los spots se halla convertido en moneda con la que se valora el nivel de las agencias. Los departamentos encargados de idear los spots, son los únicos profesionales que atribuyen el término de creativos, para definirse profesionalmente. Pero no son los únicos que aportan su visión creativa al proceso de realización del spot. A lo largo del proceso de creación del mensaje publicitario televisivo, éste va pasando por distintas manos hasta convertirse en el producto audiovisual publicitario que finalmente se insertara en los medios.

3.1.3.4. Videojuego: hipertexto en imágenes dramatizadas.

Desde finales del siglo XX y con la entrada del nuevo siglo, ha llegado una avalancha de cambios y novedades que están impactando en el terreno de la comunicación audiovisual. Cabría destacar al menos dos fenómenos clave. Por una parte la consolidación del vídeo digital como alternativa al soporte químico tradicional, así como claro sustituto de éste en un futuro a medio plazo. Por otra parte la creciente expansión de internet, que a pesar de estar todavía en un periodo muy primitivo, ya empieza a dibujar una nueva mentalidad comunicativa basada en el hipertexto y la hiperimagen.

La aparición del hipertexto ha abierto la puerta a un debate renovado sobre los medios. La cuestión se suele centrar en considerar al hipertexto como un nuevo medio en igualdad de condiciones con los medios tradicionales, sin embargo, autores como F. García²³⁸ nos dicen que el hipertexto no es un nuevo medio, sino una mejora tecnológica con respecto a los otros medios y prueba de ello es que el hipertexto, y más concretamente, la hipermedia integra los medios tradicionales y supone una transformación profunda de

²³⁸García, F. (2002): *Narrativa hipermedia aplicada a la educación*, en Red Digital, nº 3.

todos ellos y, en particular, del texto impreso, suponiendo las ventajas de la tecnología de la imprenta y añadiendo nuevas funcionalidades a las que ofrece ésta. Ciertamente el concepto de hipertexto no es del todo novedoso puesto que podemos considerar como sus precursores las notas a pie de página, las citas literarias y referencias bibliográficas, las notas manuscritas y marginales o los Diccionarios y Enciclopedias.

Del mismo modo, los videojuegos son la versión tecnológica moderna del tradicional juego dramático, por cuanto el jugador se convierte en protagonista de la realidad virtual que es así vivenciada, con la presencia de los demás personajes y las situaciones que se generan en el juego. Según Francisco García²³⁹ esta realidad virtual es referencial porque la representación de los mundos expresados toma un modelo que simula una realidad factual o ficcional, pero que en cualquiera de los casos no puede eludir las formas de la referencia bien por la analogía con las figuras del mundo natural con las que establecería una relación intersemiótica o por remitirse a su propia referencia interna para dar la impresión de realidad.

Los videojuegos o juegos de simulación, cada jugador interpreta un personaje ficticio, con una serie de características propias que le definen. La clave de este tipo de ocio es, por tanto, la activa participación del usuario para con el juego ya que el individuo forma parte de la vida digital. Este tipo de juegos fomenta especialmente:

- La creatividad: el jugador elige el personaje que desea encarnar para luego actuar según la personalidad que le haya asignado. El individuo puede crear distintos personajes y jugar con ellos el mismo juego de diversa manera de actuación
- La participación: el usuario es el protagonista de la historia con inmediata interactividad.
- El gusto por la narratividad/literatura: los usuarios viven el antiquísimo arte de contar historias, es decir, conjugan narrativa y dramatización, ya que el jugador lee y protagoniza la historia a medida que la construye.

Por otra parte existen varias teorías que defienden el empleo de los juegos de simulación para facilitar el desarrollo de la capacidad humana. Según Leutner, en partidas de simulación multijugador, los usuarios aprenden influenciados por factores sociales y culturales, ya que en la observación de otros usuarios se adquieren y asimilan aquellos resultados visibles de éxito y se identifican modelos que son imitados.

²³⁹

García, F. (1998): *Realidad virtual y mundos posibles*. En Pablos, Pons Juan de y Jiménez Segura, Jesús J. (1998) Cedecs. Barcelona.

3.1.3.5. La imagen audiovisual aplicada en la enseñanza.

Desde el ámbito educativo se iniciaron los primeros pasos para extrapolar todo lo que, aun siendo patrimonio del *séptimo arte*, también podría ser adoptado para la transmisión de aspectos vinculados con la educación, y a la transmisión de determinados valores, así como a facilitar la interiorización de conceptos, procedimientos y actitudes.

Aun cuando el **cine** se utilizó a principios del siglo XX con un carácter pseudo-instructivo y/o adoctrinador como vehículo de las distintas ideologías que sustentaban los poderes dominantes de determinados momentos históricos, la idea de utilizar las imágenes con un valor educativo cuajó como tal avanzada la segunda mitad del siglo XX con la generalización de los vídeos domésticos que reproducían las películas cinematográficas adaptadas al formato televisivo, y con el diseño de materiales audiovisuales dirigidos específicamente al campo de la educación.

Hoy se tiende a integrar el cine como recurso para apoyar las tareas educativas, sin olvidar que además es un gran medio de expresión artística, de comunicación y de manifestación cultural. En palabras de McLuhan²⁴⁰, el cine ofrece como producto propio la más mágica de las mercancías de consumo: los ensueños.

Pero para abordar una inclusión del cine en el aula, es conveniente empezar por la enseñanza de las destrezas necesarias para la identificación de los elementos constitutivos de cualquier material audiovisual, pasando por una previa lectura tanto de los elementos fílmicos, como cinematográficos. Es tan importante diseccionar los elementos propios del denominado lenguaje cinematográfico (movimientos y angulaciones de cámara, montaje, iluminación...), como aislar aquellos otros ajenos al medio pero plasmados en él como la trama argumental, referentes iconográficos, sonoros, sociológicos, psicológicos, culturales y estéticos. La apuesta por la introducción del cine en el aula lleva consigo un análisis, aunque sea somero, de los elementos y mecanismos que hacen posible su puesta en marcha, así como del aprovechamiento de todos estos recursos para las evocaciones históricas, recreaciones literarias, provocación de emociones y sentimientos, etc.

Entendemos que el cine puede utilizarse como recurso para la enseñanza, con el fin de mejorar la calidad de la misma y constituir un puente de unión entre la escuela y el contexto socio-cultural en el que viven y se relacionan los alumnos. La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990) plantea el reto de integrar los medios audiovisuales en el currículo, para que se conviertan en un elemento activo del mismo y

²⁴⁰ McLuhan, M. (1964): op. cit.

puedan colaborar a la transformación de la práctica educativa. El tratamiento curricular de los medios audiovisuales tiene que desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo, y se deberá contemplar cuál va a ser la estrategia didáctica que se empleará para su mejor aprovechamiento. Para esto, es preciso que las películas que se quieran utilizar con finalidad educativa se adecuen a las características intrínsecas de los estudiantes, y a las del área curricular en donde se vayan a utilizar.

Tradicionalmente se ha hecho del cine un recurso educativo condicionado por la finalidad educativa que se le quería asignar, sobre todo como elemento introductorio de una temática concreta, al facilitar datos y representaciones concretas de fenómenos y sucesos; también como elemento motivador para suscitar cambios de actitudes frente a un hecho polémico, elemento clarificador al facilitar la dramatización y representación de algún acontecimiento y elemento integrador, en la medida que puede mostrar las diferentes interpretaciones de un mismo hecho, fenómeno o acontecimiento.

Pero el cine puede aportar en educación mucho más que eso. La imagen filmada suscita un sentimiento de realidad por producir la creencia en la existencia objetiva de lo que aparece en pantalla. Cuenta historias humanas, que reconocemos y hacemos nuestras y hace que surja el interés, la emoción, y la ilusión. Esta identificación nace de enfrentarnos a algo que reconocemos como auténtico. El cine tiene el poder de enseñar a la humanidad a partir de sus representaciones. Puede revelarnos un mundo interior más profundo, su misterio, sus contradicciones, su inquietante imperio de luces y sombras traspasadas de sentimiento, de instinto, su pequeñez, su grandeza, su dignidad, el don de su libertad. Además, puede mostrarnos al hombre y a la mujer tal como son, la verdad del ser humano.

Hay que aprender a “leer” una película, a descifrar el sentido de las imágenes al igual que se descifra el de las palabras y el de los conceptos, para comprender las sutilezas del lenguaje cinematográfico. En cada película caben tantas interpretaciones como espectadores. El sentido de la imagen depende tanto del contexto fílmico creado por el montaje, como del contexto mental del espectador, cada cual puede elaborar su propia interpretación, y ésta estará en función de sus conocimientos y experiencias previas, de sus opiniones morales, ideológicas y sociales, así como de sus prejuicios, miedos y esperanzas. La imagen podría convertirse en un vehículo que nos conduciría al sentimiento, y éste a su vez, a la idea. Pero esta evolución no se da en todos los espectadores, si no sólo aquellos que adoptan una postura crítica e imparcial frente a lo que las imágenes pueden transmitir, manteniendo distancia, no creyendo en la realidad material y objetiva de lo que

representan. Sólo así, teniendo consciencia de que lo que se ve es sólo un reflejo, un espejismo, o tan sólo un espectáculo, se disfrutará la película desde una actitud estética al recrearse en contemplar una creación artística más.

El cine debería ser integrado en los centros de enseñanza, no sólo como un instrumento didáctico para potenciar la motivación de los alumnos/as, sino como un lenguaje con entidad propia. Para sacar partido a este fabuloso recurso, Del Moral²⁴¹ propone fijar una serie de pautas metodológicas para aproximarnos a su utilización en el aula, tales como:

- * Seleccionar la película en según el tema sobre el que vayamos a trabajar y en función de la edad y conocimientos previos de los alumnos.
- * Orientar la actividad programada en torno a unos objetivos y organizar una didáctica para obtener mayor rendimiento de la película.
- * Realizar actividades previas y posteriores al visionado de la película, tales como debates sobre el tema y el argumento, análisis de personajes y sus motivaciones para impulsar la acción, destacando la sociedad que se retrata, los valores culturales que la caracterizan.

Un esquema de análisis de un filme podría recoger los siguientes aspectos:

- Sinopsis de la película.
- Localización en las coordenadas espacio-temporales de lo que se narra.
- Identificación del momento histórico en el que se produce la película.
- Definición del punto de vista: relación entre lo enunciado y la enunciación; perspectiva narrativa.
- Referencias culturales de la época.
- Conflictos sobre la vida y la época de los personajes.
- Tratamiento iconográfico: encuadre, composición y profundidad de campo, angulación, iluminación, colorido...
- Tratamiento narrativo.
- Construcción de la estructura narrativa: tipo de montaje, elipsis significativas, movimiento de cámara, uso del sonido...

²⁴¹ Del Moral, M.E. (1998): *Actividades formativas desarrolladas a través del espacio cibernético*, Actas de las Jornadas de Informática Educativa 98, UNED, Madrid.

Del Moral y otros (1997): *Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en Educación*, Actas de EDUTEC 97, publicación electrónica.

El uso de los medios audiovisuales, **cine y televisión**, así como las nuevas tecnologías, permite acercar a los alumnos a las áreas transversales del currículum: educación para la paz, la tolerancia, la multiculturalidad, la igualdad entre los sexos, la educación medioambiental, para la salud, vial... Y también, puede servirnos para abordar distintos temas interdisciplinariamente. De lo que no cabe duda es que el cine permite motivar a los alumnos/as para que investiguen y reflexionen sobre su propio mundo y el ajeno.

Por todo lo anterior, entendemos que el taller es el marco idóneo para proponer y desarrollar algunas actividades orientadas a analizar, estudiar, e Interpretar los mensajes y el discurso cinematográfico, entre los que podemos destacar:

- Selección de fragmentos de diversos materiales audiovisuales con un carácter instructivo valorar qué teoría del aprendizaje subyace; qué recursos técnicos utiliza para vehicular la información; y a qué mecanismos psicológicos apela para asegurar la asimilación de los mensajes que transmite.
- Disección de un documento filmico para delimitar cada una de sus partes integrantes; linealidad del discurso en *off*, recursos audiovisuales que complementan la información, hilo conductor etc.
- Elección de una película que por su contenido argumental podría ser trabajada desde algunas de las áreas transversales del currículum y explicar cómo se procedería a su análisis y decodificación.
- Elaboración de un esquema de análisis de un film desde el punto de vista pedagógico.
- Justificación de qué elementos expresivos contribuyen a la asimilación del mensaje transmitido a través de una película...
- Análisis del modo en el que determinadas producciones cinematográficas pueden contribuir a desmitificar el mundo real y el de ficción.
- Enumeración de los aprendizajes que una película nos ha proporcionado a nivel formativo e informativo.
- Relación de los hechos que se narran en un film y los conocimientos previos que se tenían sobre determinado tópico.
- Contextualización socio-histórica del fenómeno narrado filmicamente.

En cuanto a los **videojuegos**, la ventaja reside en que el usuario se inserta en un escenario cualquiera y aprende de su entorno. Así, el juego puede emplear el recurso de la fantasía para generar en el usuario cierta curiosidad. El investigador Kusunoki²⁴² enseñó a sus alumnos educación cívica y respeto al medioambiente a través de un juego de rol que se desarrollaba en el escenario de la naturaleza y la ciudad limpia. Leyendo la información que les ofrecía el juego, los usuarios podían aplicarla en su habitat. Para avanzar, debían haber comprendido correctamente la información dada. Es decir, los juegos de simulación también favorecen el desarrollo del lenguaje, puesto que exigen la comprensión escrita/visual para poder avanzar en la partida. También Leutner, a través del videojuego “*Sahel Zone*”, enseñó a sus alumnos el proceso del cambio climático y el valor de la ecología. Como usuarios, los alumnos encarnaban a un granjero con 10 áreas de tierra que tenían que cultivar. Así, todas las decisiones de los alumnos afectaban directamente al cambio climatológico y a la ecología y debían tener en cuenta estos factores a la hora de tomar sus decisiones.

Muchos otros videojuegos han mostrado sus eficacia educativa, desde los mas antiguos como “*Diablo*”, hasta los más recientes como el “*Oblivion*”. La clave para su correcto uso reside en escoger el juego apropiado para un fin determinado, ya que determinados juegos facilitarán el aprendizaje de determinadas materias y no de otras, y viceversa, y algunos sirven simplemente para el divertimento del usuario.

Esta clave podemos aplicarla a otros soportes lúdicos como la literatura o el cine. Determinados materiales pueden ser eficaces y otros simplemente no, por ello, la importancia del profesor o moderador que guíe a los usuarios en la elección de los videojuegos que se empleen para el aprendizaje.

Empleando como medio la plataforma digital, decimos que los alumnos adquieren cinco aprendizajes significativos mientras juegan con videojuegos:

- **Destrezas motoras:** ante un juego virtual los usuarios pueden probar y practicar nuevos movimientos de actuación que les dan uniformidad y regularidad en su manera de proceder derivada de su experiencia de juego.
- **Información verbal:** los juegos incluyen un amplio contenido verbal y escrito que el usuario tiene la obligación de comprender y asimilar para continuar la partida.

²⁴² En Mainer, B. (2006): *El videojuego como material educativo: la Odisea*, ICONO 14 N°7

- **Destrezas intelectuales:** los jugadores aprenden a conectar la información dada y crean redes de significados.
- **Actitudes:** es muy usual que un jugador mantenga una ética moral de juego para con los demás jugadores.
- **Estrategias cognoscitivas:** potencian una mayor atención/concentración en la lectura y memorización del individuo.

Por tanto, señalamos que los videojuegos son transmisores de determinados valores que fomentan un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero, que es el aprendizaje.

En definitiva estaríamos ante un *homo ludens cibernético* que adquiere estrategias fundamentales para el aprendizaje a través de los juegos virtuales: resolución de problemas, aprendizaje de soluciones, razonamiento deductivo y memorización. Además de experiencia en trabajo en grupo, de tipo cooperativo o colaborativo, y aprendizaje basado en las resoluciones de tareas.

3.2. LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Actualmente existe una decidida intención de generalizar la implantación progresiva de las nuevas tecnologías en todo el territorio MEC, prueba de ello son los programas de las TIC, pero en tanto llegan a establecerse a nuestro alcance, contamos con nuestros propios recursos humanos para intentar proporcionar al alumnado el acceso a un aprendizaje a la vez lúdico y creativo.

3.2.1. CONCEPTO ESCOLAR DE DRAMATIZACIÓN.

En el ámbito escolar, es conveniente precisar las diferencias que existen entre los términos teatro y drama o dramatización:

Teatro, proviene del griego y significa contemplar. Cuando nos referimos a este vocablo pensamos en luces, actores, público, es decir, en un espectáculo. Su objetivo es más estético-artístico y requiere una preparación previa de ensayos hasta encontrar el efecto deseado.

Pero, despojado de formalizaciones históricas y dentro de una concepción más amplia, como afirma López Tamés²⁴³, el teatro es un juego que consiste en “detener el tiempo y volver a plantear en un espacio mágico las situaciones primordiales”.

Drama, proviene del griego y significa acción. Según Pavis²⁴⁴, este vocablo a su vez, procede del dórico *dran*, que se traduce como *prattein*, actuar, ha sido un término poco empleado hasta el siglo XVIII y hace referencia a la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un tiempo y espacio determinados.

Los niños actúan cuando realizan juegos dramáticos como el *rol playing*. Cuando son pequeños, estos juegos espontáneos no llegan a hacerse reflexivos ni elaborados. Los utilizan para recrear una situación expresándose a través de una técnica que no dominan.

En el drama, a diferencia del teatro, no hay público y actores, tan sólo participantes. La relación actor-espectador se confunde, al ser sus roles intercambiables. Esta circunstancia solo se da en el teatro durante los ensayos. Se puede considerar al teatro como el producto final y a la dramatización como el proceso.

La utilización del teatro en la escuela es anterior a las actividades dramáticas con fines educativos. Aun hoy sigue siendo frecuente representar obras en determinados festejos escolares. Pero este planteamiento se hace privilegiando la expresión verbal y escrita dejando de lado el uso del propio cuerpo como medio expresivo.

Las actividades dramáticas comenzaron a desarrollarse a partir de una conceptualización pedagógica centrada en el niño. Dramatizar es encarnar personajes, producir escenas y su finalidad, puede ser terapéutica, estética, pedagógica o de investigación. Es una forma de expresión individual, grupal y social, un material de una gran riqueza, pero poco aprovechado por los coordinadores grupales (profesores, terapeutas, directores de empresas, etc.). También podemos percibir la dramatización como una interacción de las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, los fines del drama pueden ser lúdicos, si estamos hablando de juego dramático; pedagógicos, como en el drama educativo o terapéutico, en el caso del psicodrama.

²⁴³ López Tamés, R. (1985): *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander, Universidad de Murcia, p. 222.

²⁴⁴ Pavis, P. (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética*, Paidós, Barcelona.

3.2.1.1. Dramatización y expresión. El Lenguaje Dramático.

Fernando Bercebal²⁴⁵ propone institucionalizar en E. Primaria lo que en Inglaterra se denomina “Drama” como una materia que trata de estudiar las aportaciones que el teatro puede hacer a la enseñanza, procurando el aprovechamiento de técnicas teatrales para el desarrollo de la educación. En resumen, Drama constituye un estadio intermedio entre juego y teatro, que se fundamenta en el juego, ejercicios y técnicas teatrales, pero su fin es la formación y desarrollo global del individuo.

Diversos autores coinciden en opinar que debería existir el especialista en Drama, Dramatización o Dramática (la terminología varía de unos a otros) para buscar la integración total de todas las materias artísticas y no artísticas, puesto que siempre es posible dramatizar cualquier tema y “se puede plantear una imagen teatralizable que sea reflejo de un acontecimiento, noticia, imagen actual...de interés para el grupo o con contenido informativo interesante para la propia formación del grupo”²⁴⁶

Por nuestra parte, adoptaremos el término Dramatización con un carácter renovado, para referirnos a esta materia que utiliza para su expresión un especial Lenguaje Dramático en el que se sintetizan todos los lenguajes posibles relacionados con los sentidos humanos (oral, visual, auditivo, táctil y olfativo) y sus derivaciones: gutural, plástico, musical, gestual, corporal, etc.

3.2.1.2. Elementos del esquema dramático.

La sesión de dramatización puede ser realizada en cualquier momento y en cualquier disciplina curricular, como recurso didáctico y se elabora bajo una estructura diferente no siendo necesaria tanta organización como en una representación teatral, aunque existen ciertos elementos comunes con el teatro, como personajes, conflicto, argumento, espacio y tiempo:

El Personaje es un elemento indispensable. Sin personajes no puede haber drama, ya que son ellos los que realizan la acción. Se caracterizan por una serie de atributos (nombre, edad, sexo, etc.). El actor, puede sentir la necesidad de identificarse con una personalidad diferente de la suya y comunicarse con el mundo exterior. Incluso es posible personificar animales, plantas, objetos o procesos. En el aula, es importante que el profesor desempeñe su rol en el sentido de estimular a los niños y niñas para que no se mantengan

²⁴⁵ Bercebal, F. (1.995): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ñaque. Ciudad Real.

²⁴⁶ En Bercebal, F. (1999): *Un taller de Drama*, Ñaque, Ciudad Real, p.177.

en un personaje concreto, sino que estimen conveniente el paso por todos los roles teatrales, tanto técnicos como de actores.

El Conflicto es el enfrentamiento entre los objetivos de los diferentes personajes. Los conflictos pueden ser de rivalidad entre personajes, enfrentamiento entre diferentes ideologías, etc. y la acción puede verse condicionada con obstáculos como las reacciones de otros personajes y volverse dramática al existir una incertidumbre en el desenlace. Pero es importante que sea resuelto en el transcurso de la acción para que los participantes vuelvan al equilibrio inicial.

El Argumento es la trama de la historia narrada. Tanto el tema como el argumento son elementos del planteamiento, nudo y desenlace del texto, y están tan íntimamente relacionados, que resulta difícil analizarlos separadamente. En el ámbito escolar, el argumento lo pueden constituir los contenidos de cada tema. En este sentido hay que tener en cuenta que todo tema curricular puede ser dramatizado.

El Espacio es el lugar físico, donde se desarrolla la acción. Puede ser real o virtual. En este último caso es un sitio construido por el espectador para fijar la acción, como ocurre en los juegos dramáticos, a diferencia del espacio teatral que es un escenario concreto y real.

El aula puede constituir un buen espacio físico, tanto virtual como real, para llevar a cabo el juego dramático. Esta actividad no precisa contar con salas especiales para su realización.

El Tiempo es la localización temporal, histórica y psicológica de los diferentes personajes. La acción de la dramatización se realiza en un tiempo específico y determinado. A diferencia del teatro, en el juego dramático, los intérpretes representan la acción solamente una vez y de manera improvisada.

El maestro debe considerar la oportunidad o el momento ideal para realizar la dramatización. Puede plantearse al principio de la clase, bien como inmersión en las propuestas de trabajo creativo, de habilidad y destreza o bien en la fase final de la misma, como relajación imaginativa.

A veces, podemos introducirla como táctica de reanimación en un momento dado, cuando la apatía o la rutina se adueñan del ambiente, y puede servirnos de nuevo para estimular y motivar la dinámica de la clase, mejorando el tono vital de la misma.

Las reglas de los juegos dramáticos no son rígidas, sino todo lo contrario; tienen un alto grado de flexibilidad y apertura muy amplios. Al no darse un sentido agónico o

competitivo, como sucede en muchos juegos tradicionales, donde las reglas y normas han de cumplirse en su totalidad, permite una libertad de acción. Al hablar de normas y reglas, tan sólo podríamos indicar condicionantes secundarios como serían los materiales, los soportes empleados, los procedimientos y las técnicas o la temporalización, que tan sólo limitan parcialmente su planteamiento inicial, pero no imponen ni coartan su proceso posterior.

Las reglas que se plantean en este tipo de juegos deben ser, escuetas y flexibles, de lo contrario, la carga de reglas rigurosas entorpece el desarrollo del juego. Si durante el transcurso del juego, por cualquier motivo fuera necesario introducir más reglas, estas deben definirse de un modo claro, escueto y conciso, y además han de ser respetadas por todo el grupo.

La creación de un clima de respeto que favorezca la participación, unida a una motivación positiva, facilita el desarrollo del juego de un modo fluido que lo dota de espontaneidad y frescura, quedando las reglas subordinadas por la propia acción lúdica que se manifiesta de una manera natural.

En este sentido, el docente puede intervenir en el juego estimulando la participación y la comunicación sin ejercer presión en el grupo.

3.2.1.3. El elemento físico. Dónde y con qué jugar.

El aula actual constituida por mesas individuales orientadas mirando a la pizarra y la mesa del profesor es un diseño típico que impone una relación pedagógica jerárquica apta para desarrollar la hipótesis comunicativa y disciplinaria que subyace en la concepción educativa tradicional.

Pero ¿cómo se siente el niño en estas aulas convencionales? Alberto Moncada²⁴⁷ explica que este diseño está copiado y es una visión civil de la sala capitular de los conventos medievales que también hacía las veces de refectorio, pensada para que el abad presidiera sobre un estrado la reunión de los frailes sentados en hileras frente a pupitres desde los que escuchaban las lecturas.

Este modelo estaría bien para su función en su momento, pero ¿cómo es posible que se haya mantenido durante tantos siglos y se pretenda seguir manteniéndolo?

Los niños actuales no son monjes de clausura, ni siquiera son adultos. No se puede pretender que pasen dos o tres horas seguidas sentados, escuchando las breves

²⁴⁷ Moncada, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*, Plaza y Janés, Barcelona.

explicaciones del profesor y haciendo ejercicios para practicar los nuevos conceptos que el profesor les ha transmitido, y volver a hacer lo mismo después del recreo. Físicamente es ya un atentado para el desarrollo corporal del niño esta falta de movimiento.

No es de extrañar que a los niños no les guste estar en el aula. Lo que más les gusta del colegio es el recreo, así que habrá que trasladar ese espíritu al aula si queremos que nuestra labor pedagógica sea más eficaz. ¿Hasta cuando arrastraremos esta rémora del convento medieval?

Para Peter Slade²⁴⁸ el aula convencional impacta en el niño entre siete y doce años impidiendo su desarrollo natural en una fase en la que su pensamiento es ya más penetrante, tiene mayor capacidad de decisión que incluye el atrevimiento para expresar sus puntos de vista personales. Al verse recluso en este espacio que lo condena a recibir pasivamente la información: “No vemos nunca al niño real, y en el caso improbable de que éste se atreviera a hablar sería tan solo para comunicarnos mediante rodeos aquello de lo que carece, esto mismo lo hace, en alguna medida, a través de su conducta más acusadamente revoltosa”

3.2.1.3.1. Aulas diferentes. El multiespacio.

¿Cómo podemos mejorar esta situación? Para esta nueva pedagogía ¿es necesaria una nueva aula? Boris²⁴⁹ propone simplemente transformar las aulas actuales, llevar a ellas la posibilidad de que el alumno cree su hábitat mediante la instalación de bloques de plástico acoplables y modificables que darían al aula un aspecto peculiar según las diversas actividades permitiendo al niño actuar a la manera como lo hace en la vida real en la interacción de su marco vital con lo que él denomina “segunda envoltura”. Insiste en crear envolturas escolares variables al gusto de los niños.

Y Bernardo Carpente²⁵⁰ nos habla de abrirle la puerta del aula a los siguientes elementos:

- El baúl de los disfraces.
- Un espejo grande.
- El buzón de los juegos.

²⁴⁸ Slade, P. (1981): *Expresión dramática infantil*, Aula XXI Santillana, Madrid.

²⁴⁹ Boris, J. (1971): *L'Enfant et L'Architecture*, Architecture d'aujourd'hui, París.

²⁵⁰ Carpente, B.(1983): *Aprender jugando*, Cuadernos de Pedagogía 143:17-22

En definitiva, no se trata de edificar nuevas aulas, si no de convertir el aula tradicional en un espacio de libertad con un sentido positivo de calidez y familiaridad en la que los niños se puedan sentir actores protagonistas de su propio proceso educativo.

Aun cuando normalmente se utiliza el aula-taller, en el caso de que el centro escolar disponga del espacio pertinente para ello, los recursos de infraestructura y del clima ambiental más propicio para la concentración y la atención necesarias que requiere la actividad lúdica, será prioritario utilizarlos. Por ejemplo, otros espacios a considerar se sitúan fuera de dicha aula-taller como puede ser el patio, la pista polideportiva, el gimnasio, el salón de actos o la biblioteca, según las necesidades espaciales que requiera la realización de un juego determinado.

También podemos contemplar otras posibilidades como son los espacios extracolegiales, como espacios urbanos más amplios (plaza, calle, teatro, cine, etc.) o espacios naturales (playa, bosque, campo, etc.).

3.2.1.3.2. Los materiales. El multiobjeto.

En cuanto a los materiales con los que jugar, diremos que la concreción de un material para una actividad artística creativa como es la dramatización, es indefinida por su propia naturaleza. Por ejemplo, ¿Es un material artístico una nube? Seguramente, a lo largo de nuestra vida, alguna vez hemos dotado de sentido significativo a las nubes, dándole forma y cuerpo, atribuyéndoles una acción, y dejando volar nuestra imaginación para convertirlas en caballos gigantes, en dragones alados o rostros de monstruosos. Por lo tanto, una nube puede ser un material artístico. ¿Y un rayo de sol que se cuele por la ventana y se refleja en el suelo de la clase? Seguramente nos sorprenderíamos del significado que los niños pueden atribuirle: una línea que marca la separación de dos mundos diferentes, una zona que al atravesarla te transformas en un ser con superpoderes, una patineta para viajar por el espacio...

Otros materiales con los que podemos trabajar de una manera lúdica, son todos aquellos que nos permitan transformarlos imaginativamente, dotándolos de funciones simbólicas distintas a sus funciones utilitarias. En este sentido, podemos especular con la cosificación; así, una alcachofa puede ser convertida en una maraca, en un micrófono, o en un hisopo ¿Y qué tipo de acciones podríamos realizar con pañuelos, bufandas, sombreros, zapatos, relojes, bolígrafos, sillas...? ¿Podría ser una silla un vehículo espacial? ¿Por qué no? Basta con señalar que cualquier objeto es susceptible de ser manipulado, experimentado o explotado con fines didácticos en la sesión de dramatización y por otra

parte, el propio material didáctico empleado como recurso metodológico para inducir el juego, puede ser empleado de manera distinta a la que le fue asignada en un principio. Este material es muy extenso y puede abarcar desde un texto literario hasta una cinta de cassette con alguna melodía especial, gritos, ruidos y otros sonidos; también materiales fungible como cartulinas, plásticos, pintura acrílica, rotuladores, acuarelas, pastel, grafito, pintura al óleo, papeles, fotografías, textil, mosaico, témpera, cartón, cuerda, alambre, madera, barro, material reciclado de desechos industriales o domésticos...A veces, nuestro propio cuerpo o partes de él pueden ser un material "plástico".

Como vemos, no es fácil determinar la ingente cantidad y diversidad de materiales que son susceptibles de ser aprovechados en una actividad artística como es el juego dramático, aunque, según el tipo de juego que se proponga realizar, debe de prepararse con antelación.

3.2.1.4. El elemento humano. Los jugadores: profesor y alumnos.

¿Quiénes juegan? Los jugadores indiscutibles son los niños/as organizados en equipos (aunque en algunos momentos se realicen juegos individualizados), teniendo en cuenta sus edades y sus características psicológicas en aras de buscar un equilibrio y equidad en el grupo.

Otra cuestión que podemos plantearnos gira en torno al papel del maestro, profesor o monitor, o dicho de otra manera, ¿Qué pinta el docente en el juego? Pinta y mucho. Es el animador que planifica, organiza, sugiere y motiva la actividad lúdica. Su intervención didáctica no se limita a observar pasivamente lo que sucede a su alrededor sino que ha de estar integrada constantemente en el desarrollo del mismo apoyando a los que tienen dificultades, sugiriendo nuevas posibilidades o alternativas creativas, animando al grupo de la clase positivamente, creando un clima de confianza, comunicación transparente y desinhibida.

En las actividades de dramatización, se deben tener muy claras las funciones del educador:

- Su función básica es de animador. No es su cometido formar actores, sino potenciar el crecimiento individual y grupal mediante ejercicios de interacción, sin realizar juicios valorativos. La participación del maestro debe ser equilibrada y motivar especialmente a los alumnos más necesitados de una orientación adulta. Estimular las libertades para una

mayor espontaneidad, dando guías y sugerencias, y apoyando en cada momento que sea necesario.

- También tiene como misión reforzar la autoestima y la confianza en el grupo.
- Otra función de importancia es la de observar la dinámica grupal, y si es necesario recurrir a actividades para modificar determinadas conductas. Por ejemplo, canalizar las agresividades de una forma productiva, dando alternativas para solucionar conflictos.

Como animador, el profesor debe favorecer la asertividad en el respeto mutuo entre los participantes y guiar a la aceptación de las diferencias de opinión aunque no sean compartidas. Poder estar juntos a pesar de no estar de acuerdo. Ayudar a identificar la diversidad de formas de expresión, comprender y reconocer el trabajo de los otros.

En resumen, el papel del educador es crear un clima de afecto y libertad, en el cual el alumno pueda desarrollar, sin condicionamientos, propuestas de trabajo, estimular la realización de juegos cada vez más complejos, proporcionando el material adecuado a tal efecto.

Sobre todo el maestro de E. Primaria debe tomar conciencia de la importancia de la dramatización dentro del currículum y prepararse para poder afrontar la tarea. A tal fin, es conveniente planificar la actividad sobre la base de una selección y secuenciación coherente con los objetivos y contenidos que desarrollará. La actividad se completa con los alumnos; juntos se responsabilizarán de la acción. Pasa a ser uno más del grupo y debe estar dispuesto a afrontar la incertidumbre del proceso creativo grupal.

Pero no todos los profesores están capacitados para desarrollar una actividad dramática. La formación de profesorado no garantiza esta capacidad, por lo que será necesario un aprendizaje de las diferentes técnicas y de dinámica grupal. En este sentido, también es importante la imagen del profesional, pues tan importante es su educación profesional como su posibilidad para dar y recibir afecto.

3.2.1.4.1. Maestros diferentes.

La forma de entender la enseñanza obedece de manera más o menos explícita a la idea de educación que se tiene. Las concepciones educativas configuran diferentes maestros, determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje y especifican las funciones y relaciones que se establecen entre alumno y maestro; en definitiva, condicionan un tipo de escuela.

1.El maestro transmisor. Durante un tiempo se creyó que la función de maestro consistía en enseñar y transmitir a los alumnos sus conocimientos mediante contenidos. Se le exigía más dominar los contenidos que saber cómo impartirlos. El maestro era el que sabía y el alumno el que no sabía. Se pensaba que los alumnos aprendían por el mero hecho de que el maestro enseñaba. El profesor tenía el papel activo dentro del aula, era el organizador y orientador de toda la actividad escolar. El alumno en consecuencia, quedaba relegado a un papel de simple receptor y su tarea se limitaba a reproducir y repetir verbalmente o por escrito lo que el profesor le transmitía, casi siempre de forma memorística y libresca.

Una sociedad conservadora y el sistema educativo conocido como escuela tradicional propiciaban semejante modelo de maestro.

2.El maestro facilitador/orientador. Con la aparición de nuevas teorías sobre la educación y el niño, el surgimiento de la Escuela Nueva y las aportaciones de la Psicología Evolutiva, emergió un nuevo maestro que variaba la concepción de las relaciones profesor alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel protagonista pasó del profesor al alumno; concibiéndose a éste como un ser activo, constructor de su propio conocimiento. El propio alumno es ahora quien busca la información, la selecciona y elabora. La función del maestro es permitir y orientar el trabajo de los alumnos, plantearles problemas, sugerirles ideas, crearles contradicciones y ayudarles a resolverlas, contribuyendo a que ellos resuelvan sus dificultades. El buen maestro no es el que enseña muchas cosas, sino el que facilita que el alumno aprenda y le orienta cuando no puede seguir progresando.

Carl Rogers²⁵¹, explica cómo un profesor puede convertirse en facilitador del aprendizaje. Para ello, nos dice, haría falta en primer lugar una varita mágica para que todos “los profesores, de todos los niveles, se olvidaran de que son profesores, les sobreviniera una ausencia total respecto de todas las técnicas de enseñanza que se han esforzado por dominar a través de los años... a cambio de esta pérdida, adquirirían las actitudes y aptitudes propias del facilitador del aprendizaje: autenticidad, capacidad para valorar y empatía... a menos que nuestras escuelas puedan convertirse en centros de estudio plenos de entusiasmo e interés, lo más probable es que estén condenados a desaparecer”.

²⁵¹ Rogers, C. y Freiberg, J. H. (1986): *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós educación, Barcelona.

3. El maestro investigador. La idea de incorporar la investigación al trabajo profesional del maestro no es reciente. Hace ya tiempo que se defiende la necesidad del maestro investigador como medio de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro.

Sin embargo, hasta la década de los setenta la idea del maestro investigador no comenzó a cobrar cierta importancia. El origen de la expresión maestro investigador se vincula a Stenhouse²⁵², quien, al elaborar un nuevo enfoque curricular en la escuela, promueve el modelo de profesor investigador en el aula, con la ayuda de colegas, observadores o expertos, para resolver los problemas concretos y, a la vez, reflexionar y teorizar para reconducir permanentemente el currículo. Desde esta perspectiva, para Stenhouse, el cambio curricular, la investigación en el aula y el desarrollo profesional son tres aspectos de un mismo proceso.

En la misma línea que Stenhouse, Elliott²⁵³ a través de varios proyectos de investigación en colaboración con maestros, defiende el papel del maestro como investigador. Crea la Asociación Internacional de Investigación en el Aula y fundan revistas y boletines como órganos de expresión y difusión de un movimiento que se extiende a países como Australia, Canadá, etc., donde adquieren una gran vitalidad.

Desde otra perspectiva, a finales de los sesenta surge en Francia una corriente investigadora centrada en el aprendizaje científico de los niños, y más concretamente en el conocimiento de las representaciones mentales, integrada por equipos interdisciplinarios de maestros y especialistas.

En Italia, en torno a Tonucci²⁵⁴, se agrupan maestros y pedagogos pertenecientes al Movimiento de Cooperación Educativa para discutir el lugar que corresponde a la investigación en la escuela y el papel que en ella juegan los maestros y especialistas.

En España, las primeras aportaciones sobre el maestro investigador están vinculadas al análisis de la formación inicial del maestro. En el modelo de profesor que sirve de referencia para la reforma del currículo de las escuelas universitarias de formación del profesorado se propone, entre otras competencias, la de investigador activo, además de una formación y actitud investigadora.

²⁵² Stenhouse, L. (1985): *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.

²⁵³ Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.

²⁵⁴ Tonucci, F. (1979): *Por una escuela alternativa*, Grup RECatalunya, Barcelona.

Hoy en día existen razones para pensar que el modelo maestro investigador en el aula está adquiriendo un auge esperanzador y, aunque siendo actualmente una tendencia minoritaria, puede constituir una alternativa válida a los modelos anteriores.

Estamos de acuerdo en que la función profesional básica del maestro es la docente, pero creemos que su realización reviste una enorme dificultad si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de la propia práctica docente, es decir, si el conocimiento del maestro no se apoya en su propia investigación. El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser él mismo el constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula.

En este modelo las tareas docente e investigadora no se separan; no existe división de trabajo entre el que lo ejerce y el que lo investiga. Ambas son interdependientes; se establece una relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

4. El maestro artista. No se trata de convertir al maestro en un showman, pero sí de elevar su labor a la categoría de arte cuando actúa creativamente y facilita la actitud creativa de los alumnos. Se trata de un tipo de maestro resumen de los anteriores y que además realiza su tarea con total entrega y satisfacción.

Georges Laferrière²⁵⁵, buscando armonizar los puntos de vista del artista y las del pedagogo, descubre unas cualidades que le son comunes: la pasión por la profesión, el rigor y la flexibilidad en la práctica docente y la intensidad de convicción para progresar; dichas similitudes, nos conducen hacia el perfil del nuevo profesor que, sería reconocido como “el artista pedagogo.”

Para ello, concibe un modelo de formación único para la enseñanza de las artes, que pretende formar artistas pedagogos. Se trata de una formación basada en la unión de las artes y la pedagogía, la teoría y la práctica, el medio escolar y el sociocultural... Una formación en la que al compartir conocimientos, técnicas e instrumentos para buscar, crear e inventar ejercicios juegos y talleres, el profesor pueda encontrar, descubrir y aprender conocimientos, técnicas e instrumentos nuevos, buscando una metodología personal y colectiva para la formación del artista pedagogo, utiliza la *metáfora de las tres C: cuerpo,*

²⁵⁵ Laferrière, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*, Ega, Bilbao.

corazón y cerebro, para referirse al proceso a seguir y los aspectos del alumno sobre los que actuar y en qué orden.

También propone que el profesor se implique de manera directa en el proceso de aprendizaje de los alumnos, jugando con ellos, participando en las discusiones de las propuestas como uno más, y anotando varias respuestas que después se comenten y se seleccionen en una actividad de autoevaluación.

En definitiva, necesitamos un nuevo docente, que en su práctica diaria, sea capaz de conciliar el placer en el trabajo con el placer en el juego y, en consecuencia transforme el proceso de enseñanza-aprendizaje en una pasión y no en una empresa monocroma y tediosa.

3.2.1.4.2. Promoción actitudinal del educador.

La clave para el cambio hacia una educación creativa va a estar, sin duda, en el cambio de actitud del educador ante el proceso educativo.

La génesis de la creatividad como actitud de vida está unida al movimiento de salud mental. Iniciar a los profesores en prácticas de salud mental puede referirse a lo preventivo y con ello potenciar las características de más salud mental, los sentimientos están en los alumnos y en los profesores. Las autoestimas deben ser apoyadas y sostenidas en ambos polos y las corrientes afectivas se establecen en los grupos donde el tipo de ideología tiene gran repercusión. Esto quiere decir que el crecimiento personal se da en el proceso grupal.

Existen, sin embargo, pocas investigaciones sistemáticas de la utilidad de las técnicas grupales con los educadores para que éstos puedan beneficiarse tanto a nivel personal como profesional.

También es cierto que mediante la capacitación grupal se pueden cambiar las pautas de conducta del individuo, pero no las del sistema a que pertenecen. Se puede producir un cambio a favor de la actitud de vida creativa, pero éste no será suficiente si la actitud de vida creativa no se inserta en todos los ámbitos del modelo psicosocial.

Si las características del sistema y de la cultura en general de un país no se conciencian a la vez del problema, la organización escolar más amplia tiende a convencionalizar cualquier intento de pedagogía humanista.

3.2.1.5. Valor pedagógico de la dramatización.

Según Pichón Riviere²⁵⁶, la Dramatización tiene una significación muy amplia y abierta, que intenta abarcar la totalidad de la persona, por ello designa un contexto común: para compartir en un espacio-tiempo, para habitar juntos, en una acción recíproca el uno hacia el otro, y acompañar a la transformación de dos personalidades puestas en relación.

Así pues, la Dramatización abre nuevas puertas a la estimulación de la creatividad, desarrolla la percepción sensorial, la imaginación, la originalidad, una mayor adaptación a los cambios, y también estimula el deseo de expresar sentimientos, emociones y estados anímicos.

La educación dramática, en la escuela, favorece que el alumnado reorganice los contenidos de sus pensamientos, de sus vivencias y de su imaginación. Es un lenguaje que manifiesta la interrelación entre los distintos participantes que van cambiando de roles a medida que se desarrolla la acción; es un complemento de la pedagogía.

Queda claro que la Dramatización así concebida no es para obtener un resultado teatral, sino que responde entre otros a los siguientes objetivos:

- Posibilitar el desarrollo de la fantasía.
- Adecuarse a distintos roles y situaciones.
- Aprender a sentir y pensar.
- Entender a través de la acción situaciones cotidianas.
- Aprender a conocer su cuerpo, sus posibilidades y limitaciones.
- Potenciar la interacción entre sus miembros desarrollando la colaboración y respeto mutuo.
- Formar hábitos de organización que le serán necesarios en la vida adulta.
- Descubrir el sentido estético.
- Fomentar la expresión oral y escrita.
- Desarrollar las capacidades cognitivas a través de la observación, el análisis y la reflexión.
- Posibilitar la modificación de conductas.

Lo importante en la dramatización no es el producto sino el proceso, ya que fomenta capacidades cognitivas, motrices y afectivas, proceso que permite abrir diferentes puertas expresivas, que flexibiliza al individuo para manifestarse de acuerdo a sus necesidades, potenciando de esta manera su desarrollo integral.

²⁵⁶ Pichón Riviere, (1987): *El proceso creador*, Nueva Visión, Buenos Aires.

El valor pedagógico de la Dramatización radica en proporcionar al niño:

- Desarrollo de la autoestima (respeto a su imagen frente a los demás)
- Desarrollo de la tolerancia (respeto a los otros como personas)
- Apertura sensorial a los signos del mundo exterior.
- Disciplina en la observación de las sensaciones y sentimientos propios y ajenos.
- Captación de la realidad natural y social.
- Cauces y herramientas para la reconstrucción de significados a partir de la experiencia, mediante su traducción a códigos dramáticos
- Escenificación de ideas, textos narrativos y poéticos.
- Secuencias de expresión corporal y dramática de temas transversales (salud, paz, igualdad).

3.2.2. LA DRAMATIZACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR DE LA CREATIVIDAD.

La condición básica para que se dé el aprendizaje es que quien va a realizarlo, tenga el propósito de hacerlo; no en vano se dice que “querer es poder”. Correspondería con lo que Amabile²⁵⁷ denomina motivación intrínseca, definida como “la motivación para ocuparse en una actividad por su propio gusto, porque es intrínsecamente interesante, agradable o satisfactoria”. Esta motivación intrínseca genera una mayor decisión e implicación en la tarea que la simple motivación extrínseca en la que la decisión para realizar una tarea está supeditada a alcanzar alguna meta externa como el reconocimiento, la recompensa, el premio...

Amabile considera además que la motivación intrínseca es fundamental no sólo para un aprendizaje eficaz sino para iniciar y perseverar en un proyecto creativo: “La gente será más creativa cuando se sienta movida primeramente por el interés, placer, satisfacción y desafío del trabajo por sí mismo y no por presiones externas”. La idea de un mayor interés hacia el propio trabajo actúa incrementándola al ser la propia tarea el medio y el fin en sí misma, mientras que cuando prevalece la motivación extrínseca, la atención oscila de la tarea a la meta y se dispersa.

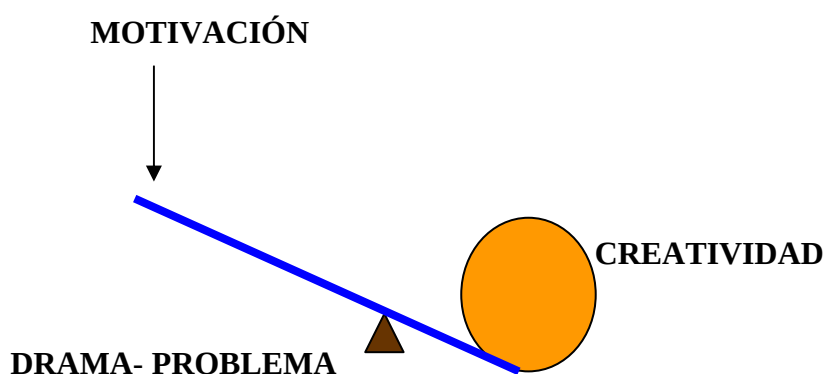
Con la motivación intrínseca hay un mayor detenimiento en el ámbito conceptual relevante y mayor exploración, debido a que se ponen en juego las emociones, el afecto

²⁵⁷ Amabile, T. (1983): *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag. Nueva York.

positivo. Y esta relación actúa como mediadora en la orientación para conseguir el resultado deseado.

Csikszentmihalyi²⁵⁸, hace referencia a un estado emocional muy especial en el proceso creativo, que llama “experiencia de flujo” por el cual el individuo se siente fuertemente motivado intrínsecamente, con la sensación de estar envuelto y arrastrado por la actividad, eliminándose otros pensamientos ajenos a la tarea.

Esta dimensión afectiva del trabajo, es un componente necesario para que se desarrolle la creatividad. El propósito o motivo para realizar una tarea, requiere un cierto nivel de autoimplicación que se consigue de manera espontánea en el juego dramático, ya que este plantea una situación problemática (drama-problema) que hay que resolver dentro de una dimensión lúdica que permite aproximarse a la realidad sin la tensión o responsabilidad que generaría el hecho real.



El drama-problema proporciona al niño un motivo para poner en marcha su creatividad y adquirir los conocimientos necesarios para resolverlo.

3.2.2.1. Procedimientos dramáticos para el desarrollo de la creatividad en el ámbito escolar.

El movimiento progresista de educación denominado Escuela Activa que surgió en Europa a finales del siglo XIX, supone un rechazo de la escuela tradicional basada en la repetición y memorización de conocimientos por parte de los alumnos. La nueva actitud pedagógica tiene su origen en la corriente de pensamiento iniciada por Sócrates y

²⁵⁸ Csikszentmihalyi, M. (1988): *Optimal Experience*, Paidós, Barcelona.

continuada a lo largo de la historia de manera esporádica, según la cual, el fundamento básico de la enseñanza es impartir conocimientos y destrezas por medio de experiencias de la vida real y acercar estas situaciones al aula reproduciéndolas o simulándolas. Esta nueva pedagogía fomenta la utilización de todo tipo de actividades que acerquen a los alumnos a la realidad del mundo exterior, recurriendo con frecuencia a planteamientos que parten de un supuesto real o ficticio que están en relación directa con las actividades dramáticas y los juegos de simulación.

El impulsor de esta renovación pedagógica fue John Dewey²⁵⁹, quien siendo director de la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago, divulgó ciertos principios básicos de educación y desarrolló, un método de proyectos consistente en actividades realizadas por un grupo de alumnos con el objetivo de incitar a la participación, la cooperación y una organización más democrática, para resolver situaciones semejantes a las que podrían darse en la vida real.

Posteriormente, la expresión dramática ha sido incluida en el proceso de aprendizaje como una técnica de acción que estimula la espontaneidad, una aptitud muy desarrollada en los primeros años de vida y durante el jardín de infancia, etapa en la que se realizan dramatizaciones y ejercitación de roles, actividades creativas, que se van perdiendo a medida que se avanza en el grado académico. En términos de Moreno²⁶⁰ el resultado es, «un adolescente confundido en su espontaneidad y un adulto despojado de ella».

Básicamente, todos los procedimientos ideados para el desarrollo de la creatividad tienen relación con el **juego dramático**, puesto que implican situarse en la esfera lúdica del “haz como si”, especialmente el **rol-playing**, el **heuridrama** y los **juegos de simulación**.

3.2.2.2. Componente lúdico-emotivo del juego dramático.

El juego dramático como forma de expresión de las experiencias vividas, es algo consustancial a la naturaleza del niño y encuentra su expresión espontáneamente con independencia de los deseos de los mayores. El niño, nos dice Vygotsky²⁶¹, mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea y, auxiliado con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea las situaciones y el ambiente que no le proporciona la

²⁵⁹ “La vida social del niño es la base de concentración o correlación en toda su preparación o desarrollo. La vida social proporciona la unidad inconsciente y el fondo de todos sus esfuerzos y de todas sus realizaciones [...] Las actividades llamadas expresivas o constructivas han de ser el centro de correlación”. En Dewey, J. (1967): *El niño y el programa escolar*, Losada, Buenos Aires, pp. 58-59.

²⁶⁰ Moreno, J. (1987): *Psicodrama*, Horme, Buenos Aires, p.200.

²⁶¹ Vygotsky, L.S. (1979): op. cit.

vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación): la fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede en los mayores, sino que persigue encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente.

Por su énfasis en la no-objetividad, el juego dramático es una materia en la que intervienen menos lo bueno y lo malo, en la que se puede uno despreocupar de lo correcto y lo incorrecto y en la que, por consiguiente, el niño puede enfrentarse consigo mismo, con su propio valor o ansiedad, sus estereotipos o su espontaneidad. De este modo, enseñamos a los niños a afrontar la situación aquí y ahora e improvisar, es decir, cómo llegar a ser creativos, capaces de asumir la actitud creativa.

La práctica del juego dramático en la escuela, nos comenta J. Cervera²⁶² sitúa al niño ante realidades no conocidas por él desde el punto de vista vivencial: “un niño burgués, por ejemplo, se verá invitado a interpretar el papel de un mendigo, un muchacho sano encarnará a un viejo enfermo, un niño tímido a un arrogante militar. El juego espoleará la imaginación para conseguir que la representación sea lo más verosímil posible, en lo fundamental, ejercitando de paso la creatividad y la expresión. Para ello se verá obligado a interiorizar sentimientos y condiciones que luego tendrá que exteriorizar”.

3.2.3. LA DRAMATIZACIÓN COMO METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE CREATIVO.

Partimos de la base de diversas investigaciones²⁶³ que ponen de manifiesto la semejanza entre el proceso de aprendizaje y el proceso de creación proponiendo el juego dramático como el vínculo para esta identidad:

Aprender jugando = aprender dramatizando = aprender creando.

En estas investigaciones se afirma que aprender y crear no sólo son procesos similares sino iguales, y que la lógica de los procesos creadores es por tanto muy similar a la lógica del aprendizaje:

En este sentido, Peter Slade²⁶⁴ asegura que “no es alejarse mucho de la verdad afirmar que cuando escasean las oportunidades de juego creativo, lo que se aprende no se

²⁶² Cervera, Juan. (1991): *Teoría de la literatura infantil*, Mensajero, Bilbao.

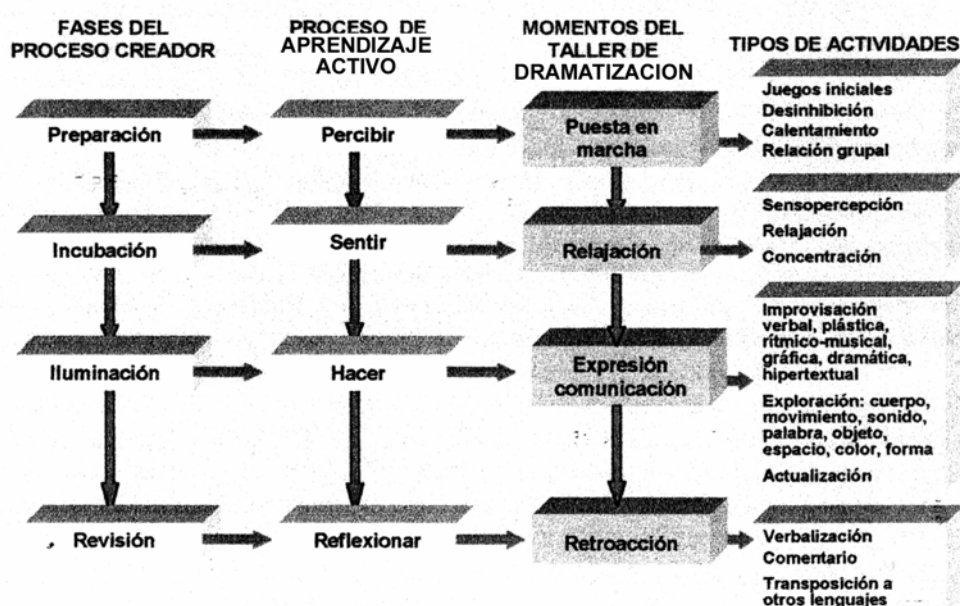
²⁶³ Bernardo Carpenter, B. “Aprender jugando” en Cuadernos de Pedagogía. Dic-86; Carlos Herans, “A qué jugamos cuando hacemos teatro?” en Cuadernos de Pedagogía. Febrero-95; Sabastian Rodríguez Martín, “Investigación en la acción”. Cuadernos de pedagogía. Abril-94; M.A. Rocha, “Crear, crecer, aprender: el proceso creativo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje”, Kikirikí. Abril-94.

prueba nunca, puesto que nunca se experimenta ni física ni emocionalmente. Por esta razón, hay muchos conocimientos que se desechan u olvidan, pues sólo se imprimen en la mente a medias y no por completo.”

Tomás Motos²⁶⁵ ha investigado ampliamente sobre el tema y hace un análisis de la correlación entre el proceso creador, el proceso de aprendizaje activo y sus correspondientes momentos para el taller de expresión, así como los tipos de actividades apropiadas a cada momento.

Dicho análisis lo sintetiza con el siguiente cuadro:

EXPRESIÓN Y PROCESO CREADOR



Respecto a las **Fases del proceso creador**, considera las cuatro propuestas por Walas:

- Preparación: capacitación del alumno en un clima favorable para la creación.
- Incubación: análisis de la situación y búsqueda de soluciones múltiples.
- Iluminación: elección de la mejor solución encontrada, de la nueva idea.
- Revisión: evaluación de los resultados, comprobación en la práctica.

²⁶⁴ En Slade, P. (1983): *Expresión dramática infantil*, Santillana, Madrid.

²⁶⁵ Motos, T. (1999): op. cit. Y Motos, T. (2003): op. cit., p.916.

En cuanto a las **Fases del proceso de aprendizaje activo**, considera las siguientes:

- Percibir: implica estar atento, a la escucha de uno mismo y del entorno, desplegadas las antenas de todos los sentidos en un estado de disponibilidad en los planos cognitivo, motriz y afectivo (estar motivado), para captar en toda su dimensión el problema planteado.
- Sentir: se refiere al pensamiento corporal, el que tiene lugar a través de las sensaciones. Experimentar la emergencia de ideas e imágenes interiores en forma de sensaciones de nuestros nervios, músculos y piel.
- Hacer: el niño pone en acción sus imágenes interiores. Explora con ensayos múltiples utilizando los medios e instrumentos con los que se realiza el aprendizaje de los distintos lenguajes, investigando los conocimientos necesarios para resolver el problema.
- Reflexionar: volver sobre la actividad realizada, analizar y tomar conciencia de lo aprendido.

3.2.3.1. Momentos del taller de Dramatización.

Los **Momentos del taller de dramatización**, que propone Tomás Motos²⁶⁶, se refieren a las secuencias en las que se desarrolla la clase, a tener en cuenta por el profesor, para orientar la actividad de los alumnos y guiar todo el proceso en relación con un objetivo concreto:

- **La puesta en marcha.** Para iniciar todo el proceso se debe crear un clima lúdico que permita el trabajo posterior. En este primer momento de caldeamiento, se pretende el desbloqueo corporal y mental. Comprende principalmente actividades que favorecen el contacto entre los participantes, de calentamiento físico, de desinhibición, atención y concentración, memoria sensorial e imaginación. Se puede conseguir con juegos apropiados de desinhibición, para crear un clima grupal favorable a la creatividad y a la afectividad. Tal como observa Piaget, el afecto es la energía de un sistema grupal. Un segundo paso de juegos de interacción.

Esta fase, se centra más en la actividad lúdica; se realizan, entre otros, juegos de presentación, cuyo objetivo es el conocimiento del grupo. Pero también juegos de cooperación, para disminuir la competitividad; Juegos para estimular la confianza en uno mismo y en los demás, para favorecer la comunicación (verbal y no verbal) entre los participantes, intentando que esa comunicación no sea unidireccional.

²⁶⁶ Motos, T. (1999): op. cit. Y Motos, T. (2003): op. cit.

- **La relajación** es el momento para conseguir la distensión muscular, el bienestar físico y mental, favorecer la respiración y la concentración. Esta disponibilidad del alumno favorecerá la adquisición de conocimientos para resolver el problema. También habrá que seleccionar los juegos apropiados en relación con cada objetivo en esta fase.

- A través de la **expresión-comunicación**, se da respuesta a un problema. Implica la adquisición o puesta en práctica de conocimientos y lenguajes. Es la fase en la que más se utiliza la dramatización, sobre todo el juego dramático (improvisación verbal, plástica, rítmico-musical, gráfica, dramática, hipertextual, exploración del cuerpo, movimiento, sonido, palabra, objeto, espacio, forma, cualidad...)

Esta fase se centra en la representación de una idea a través de técnicas dramáticas para desarrollar la expresión personal a través de la capacidad de inventiva, de producir ideas nuevas, de saber enfrentarse a distintas situaciones dando respuestas novedosas. Se trata de descubrir sensaciones, acciones, tanto a nivel individual como colectivo. Interpretar una situación, en la que surge un conflicto y es representado por los participantes que previamente han aceptado unos papeles.

- La fase de **Retroalimentación**, supone el comentario y valoración de la actividad realizada, contemplando las posibilidades de mejora y la transposición a otras situaciones. Consiste en el encuentro o reflexión de los participantes. No se trata de valorar o juzgar cómo lo hizo, sino compartir las vivencias, las sensaciones; es volver sobre lo vivido. A pesar de que algunos autores consideran esta fase como de valoración y crítica, es una forma de concluir una experiencia donde se explica el objetivo y la finalidad de esa acción. Es realmente un trabajo de volver a ver qué se sintió, qué se pensó y cómo se vivió.

Hay que hacer notar que estos talleres pueden ser orientados a la consecución de un resultado individual de cada participante, o de grupos reducidos o del grupo total.

3.2.4. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DRAMATIZACIÓN EN E. PRIMARIA.

Es un hecho que la escuela prioriza las asignaturas consideradas “fundamentales”, como las Matemáticas o el estudio de la Lengua, en detrimento de otras consideradas de menor importancia como la Dramatización, ya que a ésta no se le asigna ni espacio ni tiempo para su desarrollo; simplemente se la integra como una materia complementaria de otras áreas y como un apartado olvidado del Área de Expresión Artística, dependiendo de la voluntad y motivación del profesor para ponerla en práctica.

En la Reforma Educativa implementada en el territorio español, para mejorar la calidad de la enseñanza, el objetivo global es desarrollar la personalidad humana desde el punto de vista físico, mental y social. El Diseño Curricular Base²⁶⁷ secuencia una serie de contenidos para conseguir su propósito. En educación primaria las áreas curriculares son las siguientes:

- . Lengua y Literatura.
- . Matemáticas.
- . Idioma.
- . Conocimiento del medio.
- . Educación artística.
- . Educación física.

Dentro de la Educación Artística, se contemplan tres tipos de expresiones: plástica, musical y dramática. Si bien en la teoría se tiene en cuenta la expresión dramática, en la práctica esto no sucede. Así como entre el profesorado existe el especialista en música, y a veces un profesor del centro se responsabiliza de plástica, no sucede lo mismo con la dramatización.

Una de las razones aludidas para esta ausencia es que el maestro debe estar más preparado y más habituado a una dinámica grupal totalmente diferente. Se piensa que es más fácil mantener el «orden» en el aula mientras los alumnos están concentrados en su dibujo o todos cantando una misma canción, que estar divididos en grupos realizando improvisaciones en continuo movimiento.

Otra de las razones es que muy pocos maestros han experimentado esta actividad dramática, en contraposición a las otras anteriormente señaladas. La expresión dramática se suele aplicar para representar obras en las fiestas escolares, lo que lleva aparejado una mayor organización y exigencia, tanto del profesorado como del alumnado, desvirtuando las finalidades y los objetivos de la dramatización y confundiendo al profesorado respecto a estas actividades.

²⁶⁷ “La finalidad educativa de la enseñanza obligatoria es favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza-aprendizaje le resulte gratificante. Esto equivale al desarrollo integral de la persona, y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social” En *Diseño Curricular Base. Educación Primaria* (1989) MEC.

3.2.4.1. La dramatización en el currículo del alumno de E. Primaria.

En España, tanto en la LOGSE²⁶⁸ como en La LODE²⁶⁹, la Dramatización es considerada como una materia dentro del área de Expresión Artística junto a la Música y la Plástica. A este respecto, lo primero que nos interesa es manifestar nuestra opinión de considerar la Dramatización en la Escuela Primaria no sólo como materia de estudio formando parte de una determinada área, sino también como elemento motivador y recurso metodológico aplicable a todas las áreas, ya que es posible y deseable dramatizar cualquier situación de aprendizaje creativo, tanto para conseguir la adquisición de habilidades sociales como para afianzar los contenidos de cualquier tema.

De hecho, los objetivos generales para el Área de Expresión Artística (Plástica, Música y Dramatización) en E. Primaria, se conciben en la LOGSE, como elementos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayudando a los profesores en la organización de su labor educativa: “Los objetivos del área de Educación Artística en la Educación Primaria deben entenderse como aportaciones que, desde el área, se han de hacer a la consecución de los objetivos de la etapa”.

En la enseñanza de la Educación Artística se especifica que ésta tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas unas capacidades para su formación integral y algunas de ellas hacen claramente alusión a la dramatización, como vemos a continuación:

- 1.- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.
- 2.- Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
- 3.- Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas.
- 4.- Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos así como sus técnicas específicas.
- 5.- Realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

²⁶⁸ LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

²⁶⁹ LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

6.- Explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización, fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

7.- Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática.

8.- Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

9.- Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

A pesar de esto, las actividades de dramatización se siguen olvidando en la práctica escolar. Por nuestra parte, pensamos que la Dramatización, a través del juego dramático puede desarrollar estrategias de enseñanza a partir de situaciones problematizadas y con fuerte carga lúdica, de forma tal que genera un trabajo afectivo en grupos operativos, facilitando situaciones de resiliencia y propiciando configuraciones didácticas de autoevaluación.

3.2.4.2. Uso de la expresión dramática en los colegios andaluces.

Antonio Cantos²⁷⁰, en su tesis doctoral, llega a unas conclusiones sobre el uso de la expresión dramática en los colegios andaluces, que consideramos de interés y que exponemos resumidas:

- Los profesores de Educación Infantil y Primaria de Andalucía reconocen carecer de la preparación necesaria para desarrollar en el aula la metodología de la expresión dramática, pero a pesar de ello la inmensa mayoría no han intentado subsanar esta carencia, o cuando lo han intentado han quedado defraudados porque los cursos o seminarios a los que asistieron no llegaron a cubrir sus expectativas formativas. En consecuencia, el uso de los recursos teatrales es inadecuado.

- En los centros educativos andaluces predomina la práctica de la función de teatro a fin de curso, en lugar de una verdadera metodología de la expresión dramática y, además, creen que estas funciones de fin de curso tienen valor pedagógico sin haberse informado de sus verdaderos efectos nocivos tales como la vanidad, el egocentrismo,...

²⁷⁰ Cantos, A.M. (1997): op. cit.

- Los profesores andaluces opinan que la expresión dramática puede ayudar a resolver conflictos internos del aula, favoreciendo la aceptación de los alumnos y el orden, y reduciendo la agresividad y la oposición niño-niña; también consideran el valor de esta metodología en el aprendizaje de los lenguajes expresivos y en el de todas las áreas de conocimiento que integran el currículo de Infantil y Primaria.
- El aprendizaje de las llamadas áreas fundamentales (Lenguaje, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Inglés) básicamente se hace a través de los libros de texto y cuadernos en las aulas andaluzas.

Esta investigación fue realizada en 1997 estando vigente la LOGSE, y no habiéndose efectuado hasta la fecha ninguna modificación de esta ley, sus conclusiones siguen siendo válidas ya que el marco de acción sigue siendo el mismo.

3.2.4.3. La dramatización en el currículo de los futuros maestros.

La entrevista realizada al Doctor Cristóbal González Álvarez, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, nos permitió tener una idea exacta de los Programas Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación para el curso 2005-06, en el que se imparten las siguientes asignaturas relacionadas con la Dramatización:

Para la especialidad de Maestro en Educación Infantil:

- *Dramatización Infantil. Teoría y Práctica*, perteneciente al Departamento de la Lengua y la Literatura.

Para la especialidad de Maestro en Educación Musical:

- *El Diseño Escenográfico en la representación musical*, perteneciente al Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Visual y al área de Didáctica de la Plástica.

- *Dramatización*, con carácter optativo y perteneciente al Departamento de la Lengua y la Literatura.

Para la especialidad de Maestro en Educación Primaria:

- *Literatura y Teatro Infantil*, perteneciente al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Como podemos ver, estas asignaturas pertenecen, en general, al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que está vinculado a su vez con el Departamento de Filología, por lo que la titulación requerida para impartir esta asignatura no está relacionada con una formación en Arte Dramático, ni la dramaturgia, ni la dirección de

escena, ni la expresión corporal, sino tan sólo en lo que se refiere al teatro como forma literaria. No obstante, algunos profesores de este departamento utilizan la Dramatización como recurso para conseguir otros objetivos, por ejemplo, el cuento dramatizado, para conseguir motivar el aprendizaje.

Por otra parte, el actual Programa Docente para los futuros maestros, va a ser renovado en breve, pasando a ser una Licenciatura que se cursará durante cuatro años y en la que se unificarán las especialidades de Infantil y Primaria, por lo que toda la programación será modificada. No se sabe que papel se le adjudicará entonces a la Dramatización.

3.3. DRAMATIZACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES EN E. PRIMARIA.

La dramatización es ante todo una práctica grupal, es decir, primordialmente colectiva que reúne a un conjunto de individuos para improvisar un tema (una narración, un cuento, una poesía), elegido por los diferentes miembros, orientada por la figura de un coordinador. Incluso los monólogos suponen un diálogo de una persona consigo misma, o con los espectadores...

Cómo ya hemos visto, el ámbito grupal es el núcleo básico de la estructura de la personalidad, determinado por las emociones y por la calidad de las relaciones interpersonales. Introducir la dramatización en el campo educativo permite abordar tanto el desarrollo afectivo como social, obteniendo resultados muy positivos en la motivación de los participantes, potenciando su autoestima y creatividad. De esta manera se enriquece la capacidad lingüística y comunicativa, resuelve conflictos inherentes al proceso grupal. Asimismo, comunicación e interacción social cumplen un papel esencial en el impulso creativo del individuo.

Dado que la expresión dramática parte fundamentalmente de la libertad y espontaneidad, permite captar la realidad externa y opinar sobre ella sin prejuicio alguno. Esta alternativa liberadora es, a su vez, integradora y formativa. Posibilita al individuo dar cauce a su mundo interior y recrear nuevos afectos a través de los diferentes personajes y de la relación significativa con los otros. Cooperar en una aventura común es importante y necesario dentro de una colectividad que trabaja en colaboración y se expresa unánimemente.

Para Pavis²⁷¹, el juego dramático es una práctica colectiva que reúne a un grupo de individuos que improvisan de forma conjunta según un tema previamente elegido por ellos, dándole a la improvisación una estructura dramática. La función del profesor-animador será detectar los problemas que se planteen, por ejemplo, realizando las acciones oportunas para integrar a los miembros marginados del grupo, o aquellos que no se identifican con la actividad. No podemos considerar que la Educación Primaria sea fundamental o exclusivamente un proceso de aprendizaje de conocimientos, sino que también debe abarcar la educación del carácter. El proceso de formación en esta etapa requiere el aprendizaje vivenciado de su realidad emotiva. Esto lo consigue de manera natural el niño a través de los juegos que presentan un fuerte componente dramático.

Piaget²⁷², en su análisis de la evolución psicológica del niño, nos dice que a partir de los siete años los niños cuando juegan en grupo presentan un doble progreso, ya no actúan cada uno a su modo sin ninguna coordinación, sino que de antemano se establecen reglas de una manera consensuada. La palabra jugar adquiere un significado colectivo: se trata de participar en una actividad reglamentada y se evidencia el reconocimiento de la aceptación de los demás. A esta edad (entre siete y doce años) el grupo se consolida como pandilla (entre tres y siete componentes) y tienden a juntarse, intercambian confidencias y realizan creaciones dramáticas representadas de manera improvisada en las que emerge la sensibilidad del grupo a través de diálogos que sorprenden por su agudeza, entre lo filosófico y lo trivial.

A. Pelegrin²⁷³ asegura que “presenciar una sesión de juegos en niños de siete a doce años es asistir a un auténtico ritual: ritual de juegos que combina perfectamente la noción de actividad física (correr, saltar, perseguir,...) con otras actividades más relajadas: juegos mímicos, escenificados, prendas, juego con objetos, de competición...Esta sesión suele terminar, casi de forma invariable con los llamados juegos de suspense o de “asustarse” como fin de la jornada”.

Ritual de la sesión de juegos reglados colectivamente	{ Gran actividad física Relajación Suspense

²⁷¹ Pavis, P. (1983): op. cit.

²⁷² Piaget, J. (1984): op. cit.

²⁷³ Pelegrin, A. M^a. (1990): *Cada cual atiende su juego*, Cincel, Madrid, p.18.

En estas creaciones colectivas el niño genera un flujo natural hacia el exterior utilizando sus experiencias a la vez que abre un cauce hacia un flujo interior por el que puede absorber y asimilar las cosas para utilizarlas en creaciones nuevas. La expresión dramática alcanza un valor exponencial para el aprendizaje integral para el niño que necesita ensayar todo lo que aprende.

El juego dramático es, pues, educativo y debe estar incluido en el proyecto pedagógico general, para dinamizar y motivar tanto las áreas de expresión como las de experiencia, con la finalidad de contribuir al desarrollo integral del niño/a a través de su carga intelectual y afectiva ya que ofrece la oportunidad de exteriorizar e integrar todo un cúmulo de capacidades motrices, afectivas y de relación interpersonal y social que potencia su autoestima.

El niño demanda en la escuela la presencia de un profesor capaz de tener en cuenta su condición natural de persona que vive con y por su cuerpo y que siente, actúa, interpreta y expresa mostrando su originalidad en la acción. Un papel que oscila entre la imagen actual de profesor y la de compañero de juegos. Un profesor que sea capaz de promover estrategias de dinámica de grupos para canalizar las situaciones afectivo-emocionales hacia el fomento de la cultura y la autorrealización personal y social de sus alumnos.

3.3.1. RELACIONES INTERPERSONALES EN LA DRAMATIZACIÓN.

Esta actividad se ofrece como alternativa liberadora, integradora y formativa en contraposición a la escuela tradicional, que basa su enseñanza en la comunicación verbal o escrita. Sin dejar de lado la preocupación por la adquisición de conocimientos, la Dramatización da importancia a aspectos emocionales y expresivos.

La aplicación del juego dramático en la escuela permite la expresión espontánea de un mundo interior y crear en él nuevos personajes y afectos a través de la interrelación significativa con los otros. Este juego conduce al niño a considerar la propia expresión como parte fundamental de su libertad personal, permitiéndole ver la realidad exterior y opinar sobre ella sin reparos; ésta es una libertad y aventura compartida con el grupo, trabajando por un mismo objetivo.

La escenificación en el juego dramático no es simplemente representar, interpretar un texto, sino que es la producción de un acontecimiento colectivo. En educación, al aplicar técnicas dramáticas lo más importante es que el grupo crea y transmita algo más que la memorización de papeles. En la elección de lo representable es donde comienza a formarse el sentido grupal.

Así, La dramatización puede cumplir con los siguientes objetivos:

- Reconocimiento del propio esquema corporal.
- Reconocimiento del esquema corporal del otro.
- Coordinación grupal.
- Equilibrio.
- Relajación.
- Reconocimiento y dominio del espacio propio y ajeno.
- Dominio de las técnicas expresivas propias de su nivel evolutivo.
- Potenciación de la expresión corporal, plástica y musical.
- Iniciación en la creación de textos dramáticos.
- Vocalización.

Para Vigotsky²⁷⁴ el juego en general, y la dramatización en particular, deberían ser una actividad importante dentro del currículum, ya que esta actividad es fundamental para asumir y sistematizar actitudes, valores y normas sociales. El juego tiene una finalidad en sí mismo; parte de la ficción pero se encuentra relacionado con su situación real y se comprende a través de esa situación real.

3.3.1.1. El trabajo cooperativo en la dramatización. Su importancia para la educación.

Entre las aportaciones más interesantes de los estudios desarrollados por Kurt Lewin²⁷⁵ para la educación, destaca la conceptualización de los tres tipos de interacción de los estudiantes en los grupos escolares y los tres estilos de liderazgo.

²⁷⁴ Vigotsky L.S. (1988): *La Imaginación y el Arte en la Infancia*, Ed.Akal, Madrid.

²⁷⁵ Kurt Lewin, K. (1973): op.cit.

El trabajo de Lewin fue continuado por sus discípulos Kelley, Deutsch, etc. así como por Cartwright y sus colaboradores. Según este autor, existen tres formas básicas de interactuar los estudiantes en el grupo escolar:

- 1) Pueden competir entre sí para ver quien es el mejor.
- 2) Pueden trabajar individualmente para conseguir una meta sin prestar atención a los otros estudiantes.
- 3) Pueden trabajar cooperativamente estando cada uno interesado en el trabajo de los otros tanto como en el suyo propio.

Estas tres formas de interacción dependen de las metas según las cuales se hayan estructurado los grupos y dan lugar a distintas situaciones sociales:

A) *Cooperativa*: en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos. Las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la cualidad del trabajo en grupo.

B) *Competitiva*: en la que las metas de los participantes por separado están relacionadas entre sí de tal forma que existe una correlación negativa entre las consecuencias de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo si y sólo si los otros no alcanzan el suyo. Por consiguiente, esta situación incrementará los lazos competitivos entre los participantes. Los individuos son recompensados de forma que uno reciba la máxima recompensa y los otros la mínima.

C) *Individualista*: en la que no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. La consecución de su objetivo por parte de un participante no influye en ningún sentido en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. Cada individuo buscará su propio beneficio sin tener en cuenta para nada a los otros participantes. En una estructura individualista los individuos son recompensados sobre la base de la calidad de su propio trabajo independientemente del trabajo de los otros participantes.

Estas situaciones sociales generan los distintos tipos de interacción en los grupos que se recogen en la siguiente tabla:

TIPOS DE INTERACCIÓN EN LOS GRUPOS

	COMPETITIVO	COOPERATIVO	INDIVIDUALISTA
EL OTRO ES	Rival	Colaborador	Indiferente
MI META Y LA DEL GRUPO	Correlación negativa	Correlación positiva	No existe correlación
BASE DE LA RECOMPENSA	Individual y no grupal	Individual y grupal	Sólo individual

En general, las dinámicas y técnicas de grupo propias de la dramatización facilitan la interacción cooperativa. Este enfoque de las relaciones dentro del grupo tiene muchos efectos positivos sobre la educación tanto en el campo de la motivación como en el del aprendizaje que supera los otros dos modos de interactuar, competitivo e individualista.

3.3.1.2. La comunicación y la amistad en las actividades de dramatización.

Casi siempre que se habla de comunicación personal se piensa en el lenguaje verbal o no verbal, cuando en realidad habría que pensar más en las personas que se comunican. En la dinámica de grupos como lugar de comunicación interesa tanto la calidad del mensaje como la importancia de las personas en su proceso de interrelación sin olvidar el código y las leyes de la comunicación. El animador debe ser experto en comunicación además de un gran comunicador

En el grupo se dan los siguientes niveles de comunicación:

a) *Nivel de lo gestual*: Nos saludamos, comunicamos de paso. Casi siempre son comunicaciones estereotipadas, de protocolo. Tienen su papel, su importancia, no hay que desdeñarla.

b) *Nivel circunstancial*: Nos decimos, comunicamos lo externo, lo típico de una estación donde todos vamos de paso: dónde estás ahora, qué haces, a dónde vas...

c) *Nivel personal*: Tiene el sello de lo propio. Damos el currículum general o el cercano, el que interesa algo al otro, el que nos sitúa ante el otro: trabajo, familia, tiempo libre...

d) *Nivel íntimo*: lo que sólo se cuenta a un amigo íntimo, sentimientos, emociones en momentos y situaciones de intimidad. Dar esta información es darse. Por eso se valora más y crea lazos más sólidos y provoca correspondencia en la comunicación de intimidades.

e) *Nivel de feed-back en grupo*: Decimos al otro, a los otros, cómo los vemos cómo los percibimos, qué imagen suya nos llega, qué juicio nos provoca, qué sentimos. Cómo le vemos en el conjunto del grupo; motivaciones morales, mecanismos, relación con cada uno y el resto del grupo.

El conocimiento por parte del profesor de la realidad social, de las relaciones sociales y de los grupos de amigos, de la amistad y sus implicaciones para la práctica educativa, es fundamental para tomar las decisiones oportunas a la hora de agrupar y dinamizar un grupo de clase.

3.3.1.3. Diferencias sociales en el juego dramático.

Desde un punto de vista social, Tejerina²⁷⁶ al realizar un análisis de las consecuencias pedagógicas de la dramatización, establece una diferenciación entre los niños de familias desfavorecidas y de aquellos que están en una buena situación económica apreciables a la hora de realizar el juego dramático. Es decir, la situación económica familiar y el nivel cultural de los padres influyen en el comportamiento de los niños en el juego dramático, ya que los niños carecen de estímulos propios.

Los padres de mayor nivel económico tienen más posibilidades de acceder a la información para transmitírsela a sus hijos, también disponen de más tiempo libre para dedicárselo a ellos, aunque en la sociedad actual no siempre el tiempo libre de los padres es destinado a los hijos. En cambio, los padres de los sectores bajos, tienen menos posibilidades, tiempo y, por lo tanto, menos dedicación a los juegos de sus niños.

Aunque existen semejanzas en los temas de juego, como acontecimientos de la vida cotidiana, (por ejemplo, el juego de «papá-mamá») y situaciones que les resultan atractivas y familiares, ya que todo juego está influido por el ambiente y por la cultura en la que el niño se desarrolla, la distinción se da en la forma de utilizar los juguetes, en el grado de verbalización, en el papel de los líderes, en la participación de los padres y en el uso de la

²⁷⁶ Tejerina Lobo, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Siglo XXI, Madrid.

imaginación o la forma de descargar la agresividad. Los niños desfavorecidos están más limitados en estas formas de expresión.

- Los niños de clase socioeconómica más elevada se identifican con el rol elegido, como por ejemplo el doctor, y desarrollan el tema de juego de forma cooperativa, utilizando para ello un lenguaje verbal y no verbal. Mientras que los niños provenientes de sectores carenciados se limitan a dar órdenes y están muy sujetos a la situación real y presente.

- Los niños de clase socioeconómica más elevada comparten con mayor facilidad los objetos, mientras que los niños provenientes de sectores carenciados mantienen una actitud más posesiva del objeto.

Por lo tanto, Tejerina considera que el juego, en concreto la dramatización, tiene un papel educativo que la escuela deberá rescatar para potenciar la imaginación, la creatividad, espontaneidad y la motivación en el aprendizaje. Especialmente en aquellos niños en los que el estímulo del adulto sea deficiente en sus hogares, una actitud activa y no indiscreta del adulto favorece la eficacia del juego y enriquece el juego dramático espontáneo. El profesor debe buscar un equilibrio de intervención y sólo participar cuando es requerido.

Durante la dramatización y los juegos creativos, la ficción y la realidad se unen para abrir las puertas de la imaginación, la ilusión, la invención y el placer que conlleva participar y comunicarse con los demás.

Lo real y lo imaginario se entrelazan dejando a un lado la rigidez, las normas, para dar paso a la flexibilidad, la pluralidad de manifestaciones y la diversidad de significados.

3.3.1.4. El papel del educador.

Como afirman Mantovani y Eines²⁷⁷ el profesor, al convivir tantas horas con sus alumnos y por las posibilidades de identificación que esto brinda, es una figura que puede producir modificaciones en el comportamiento social. Para que esta influencia sea positiva, las características de este profesor serán:

- Comprensivo y tolerante.
- Comunicativo y expresivo.
- Desinhibido corporalmente.

²⁷⁷ Mantovani y Eines (1980): *Teoría del juego dramático*, Breviarios de Educación, Madrid.

- Imaginativo y espontáneo.
- Organizado y responsable.
- Afectuoso y con sentido del humor.
- Provocador y entusiasta.

Es decir, el profesor es responsable de la expresión de sus alumnos y trabajará con sus impulsos vitales. Intentará producir cambios en la expresividad de los alumnos, para que crezcan armónicamente, e influirá sobre aquellos que se sienten inseguros por carencias afectivas. Si el maestro es flexible y actúa abiertamente con sus educandos, éstos se abrirán a él afectivamente, generándose un clima de respeto y afecto. De esta forma será más fácil resolver los conflictos que surjan.

Siguiendo a estos mismos autores, las necesidades profesionales que requiere esta materia son:

- Conocer la utilización del juego dramático y disponer de habilidad para explorar sus posibilidades.
- Conocer el desarrollo evolutivo del niño.
- Poseer una cultura general amplia.
- Habilidad para emplear en clase materiales y distintos estímulos motivacionales.
- Habilidad para evaluar los trabajos de los niños y sus adelantos.
- Poseer gran confianza en sí mismo, flexibilidad y adaptabilidad.

En resumen, los maestros, utilizando técnicas grupales, pueden promover experiencias significativas que permitan a los niños descubrir el valor del respeto por el otro, el compartir las cosas, la aceptación de diferentes opiniones, el aprender a tomar decisiones. Es necesario tener en cuenta que las técnicas aplicadas por el maestro representan sólo un medio para conseguir las finalidades, que no son mágicas, y que es necesario un cambio de actitud por parte del profesional y del alumno: “El maestro de expresión dramática es un enseñante singular, su saber es ver el aquí y ahora. Es un receptor empático de la situación grupal; su aptitud especial concierne más a la expresión, es el catalizador del grupo. Es un participante del mismo grupo que anima, aprende de esta interacción con los alumnos.

Realiza una intervención espontánea en la forma de entrar en clase, de sentarse con sus alumnos, pero también una intervención formal al dar las consignas de trabajo”²⁷⁸.

3.3.1.5. El papel del alumno. Etapas evolutivas.

Los especialistas en juegos dramáticos aluden a éstos bajo distintas denominaciones según los países y el enfoque²⁷⁹. Pero los distintos Investigadores coinciden en afirmar que la primera forma de dramatización que desarrolla el niño es a partir del juego de roles. Éste tiene las características de ser espontáneo y grupal y es un mecanismo que permite al niño realizar una transformación de la realidad, buscando un lugar en la sociedad.

Los pequeños se expresan a través de la acción, representándose a sí mismos y a otros, recreando diferentes personajes y situaciones, tanto reales como imaginarias. Recrean realidades que les atañe no que les son conflictivas. Una manera de elaborar estas situaciones es a través de la acción dramática. El sujeto alude a personajes, objetos, situaciones y las elabora, dándoles diferentes significados, asume roles imaginarios, generalmente relacionados con la vida adulta.

Para A. Cantos²⁸⁰ “...este proceso descrito, implica el que el niño se vea obligado a captar matices, realidades y circunstancias anteriormente inadvertidas para él y que son, precisamente, las que propician los caracteres fundamentales del personaje que vivencia. Así mismo, como los personajes son varios, el niño descubre la necesidad de trabajar en equipo, tomando conciencia directamente de la dimensión enriquecedora que trae consigo el grupo-clase, y por tanto ejercitando, de paso, el sentido de la medida, de la proporción y de la oportunidad”.

El juego dramático toma características propias según la edad. Siguiendo las indicaciones de Piaget²⁸¹ y Vigotsky²⁸², en este apartado clasificaremos el juego dramático desglosando en cuatro estadios el desarrollando de las edades comprendidas entre los 3 y los 16 años, que abarcan la etapa de educación obligatoria:

²⁷⁸ En Cora Fueguet, M. y Rosa Montoliu (2000): *Innovemos el aula: creatividad, grupo y dramatización*, Octaedro, Barcelona.

²⁷⁹ Vigotsky (1988) lo denominan juego simbólico; Garvey (1985), juego de representación o juego sociodramático; Lersch (1971), juego de imitación; para Logan (1980), es juego escénico, y para Singer (1962) es un juego de roles. En Tejerina (1994): op. cit.

²⁸⁰ Cantos, A. (1997): *El juego dramático: una plataforma privilegiada para la creatividad*, Universidades de Andalucía, p.33.

²⁸¹ Piaget, J. (1984): op. cit.

²⁸² Vigotsky L.S. (1988): op. cit.

La etapa de 3 a 5 años, llamada preoperacional, simbólica y prelógica, se centra en la acción, es espontánea y eminentemente lúdica paralela. En esta fase el niño/a comienza a diferenciar la ficción de la realidad, aparecen integrados, y mutuamente reforzados, el lenguaje, la inteligencia, la afectividad y se inician las pautas del desarrollo social. Los niños intentan asumir personajes pero solamente reconocen una característica y es ésta la que representan.

No siempre el niño es el actor, otras veces funciona como director de escena, siendo el observador y los objetos los personajes. Cada vez se aleja más de los objetos originales; así una piedra se puede transformar en una pelota, o un lápiz en un avión.

En la etapa de comprendida entre los 5 y los 8 años, el niño/a puede prever el tema a jugar con todo el grupo, deja de ser paralelo para pasar a ser colectivo. Los roles se reparten, se potencian la participación y las interacciones sociales. El juego es más complejo, se planifica con anterioridad, organizando los diferentes papeles que representará cada miembro. La puesta en escena es más elaborada, y más cercana a la realidad, no son tan necesarios los objetos, se puede recurrir al gesto para aludir a ellos. Desarrollan sencillas tramas con argumentos.

Algunos procedimientos que se pueden abordar en esta etapa son:

- Confeccionar una lista de temas a representar.
- Seleccionar y votar.
- Analizar el tema elegido.
- Dividir y aceptar los papeles a representar.
- Preparar una escenografía.
- Escoger y procurar los objetos necesarios para una representación.
- Desarrollar actividades que faciliten la actuación de todos colectiva y simultáneamente.

De los 9 a los 12 años, los niños tienen un conocimiento mayor de sus posibilidades vocales y corporales. Si bien en la etapa anterior comienza a haber una caracterización de los personajes, es en esta fase cuando toman conciencia del manejo de sus medios expresivos naturales para representar el personaje, que es prioritario en la elección del argumento.

El niño piensa la trama de acuerdo al protagonista que desea personificar. Propone distintos tipos de personajes: cotidianos, fantásticos, históricos, y determina el lugar donde transita la escena. Diferencia el tiempo dramático del tiempo real y lo secundario de lo principal.

En esta etapa, es capaz de improvisar cuentos y pequeños textos con una organización de la trama argumental, y convertir las ideas en mensajes escénicos. Puede seguir una secuenciación de los hechos:

- a) Planteamiento o inicio.
- b) Conflicto o desarrollo de la trama.
- c) Final o desenlace.

El juego es grupal, cooperativo, puede trabajar en subgrupos, para después compartir las ideas. Aparece un nuevo rol: el del observador o espectador crítico que, al finalizar el trabajo, es capaz de aportar nuevas ideas.

Algunos procedimientos que se pueden desarrollar en esta etapa además de los ya descritos en la etapa anterior son:

- Inventar y representar argumentos.
- Construir obras del modo que la trama sea comprensible.
- Identificar las secuencias de cada representación.
- Incluir conflictos y distinguir lo principal de lo secundario.
- Trabajar en subgrupos.
- Organizar la tarea con anticipación.
- Jugar como espectadores mientras se aguarda el turno de participación activa.

Entre los 12 y los 16 años el niño entra en una etapa de cambios corporales, psicológicos y sociales que abarca la preadolescencia y adolescencia.

Ante estos cambios, surge una nueva identidad y es a través de la experimentación que consigue comprender esa nueva existencia. Busca su lugar en la sociedad, comienza a probar en la realidad para formarse como el adulto que quiere ser. Para él, esa realidad es la que se modifica, lo que se transforma son las relaciones y exigencias de ese contexto social y no él.

En esta etapa se desarrollan los procesos psicológicos superiores, el sujeto tiene mayor grado de abstracción, es capaz de formular hipótesis, de realizar análisis y síntesis.

Otra característica de esta etapa son los cambios emocionales, por lo que a veces desconcierta en sus conductas.

En esta edad el niño adolescente le da excesiva importancia al grupo de pares, por eso para él es fundamental tener el consenso de sus iguales, tanto su aprobación como desaprobación. Es aquí donde se afianza su autoestima. Resulta esencial estimular la cohesión grupal para una producción más eficaz. El niño siente la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos de forma original y creativa. La dramatización le ofrece un vehículo para canalizar esta necesidad.

Este tipo de lenguaje expresivo le abre distintas alternativas que le permitirán construir y afianzar su personalidad.

En la dramatización es necesario respetar la elección de los personajes o de los roles técnicos, así como las aptitudes características de los miembros del grupo. Las temáticas a tratar deben conectar con sus inquietudes e intereses.

Algunos procedimientos que se pueden desarrollar en esta etapa son los siguientes:

- Realizar improvisaciones sobre distintas situaciones.
- Escribir un guión en grupo.
- Definir el espacio escénico y los objetos a utilizar.
- Planificar historias con mayor complejidad.
- Representar distintos hechos en un mismo tiempo.
- Profundizar en la caracterización de los personajes.
- Adaptación a personajes disímiles.
- Encadenar distintos temas.

Hacemos a continuación un cuadro resumen del desarrollo del juego dramático en el niño de acuerdo a la edad, al tipo de juego, a las estrategias dramáticas que utiliza y a las actividades recomendadas para cada etapa:

DESARROLLO DEL JUEGO DRAMÁTICO DEL NIÑO

EDAD	TIPO DE INTERACCIÓN	ESTRATEGIA DE DRAMATIZACIÓN	ACTIVIDADES DRAMÁTICAS
3-5	Juego paralelo. Se centra en la acción	*Dramatización espontánea *Necesidad de los objetos para representar una realidad.	*Imitar animales. * Juegos de las comiditas.
5-8	Juego colectivo	*No son necesarios los objetos. *Escenas y tramas sencillas.	*Recitar versos con gestos. *Escenificar cuentos. *Representar personajes
8-12	Juego grupal.	*Improvisa tramas secuenciadas . *Ensayo los diferentes roles teatrales: observador, autor, actor.	*Construir máquinas humanas. *Dramatizar comportamientos de héroes * Crear historias mudas.
12-16	Cohesión grupal	* Lenguaje más expresivo complejo. *Análisis de las características ideológicas y psicológicas de los personajes.	*Imitar grupos musicales en <i>play back</i> . *Sombras chinas *Representar escenas con máscaras.

3.3.2. PSICODRAMA: UNA TÉCNICA DRAMÁTICA PARA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**3.3.2.1. Aproximación teórica**

En el ámbito de la psicología, surge el psicodrama, ideado por Jacob Leví Moreno, quien lo presentó como *“una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada”*²⁸³. Según su creador: *“Históricamente el psicodrama representa el punto decisivo en el apartamiento del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción.”*²⁸⁴ *“El psicodrama pone al paciente sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es tanto un método de diagnóstico como de tratamiento.”*²⁸⁵

Parecería, a partir de estas consideraciones, que el objetivo del psicodrama es terapéutico. De hecho, es más conocido el psicodrama como psicoterapia que en los demás campos. Sin embargo, el objetivo terapéutico es el último que aparece en la historia de la creación del psicodrama. Moreno era ante todo un humanista. Su búsqueda era la de la

²⁸³ Moreno, J.L. (1946): *Psychodrama. First Volume*. (4ª edición, 1972), Beacon House, Ambler PA, p.117.

²⁸⁴ Moreno, J.L. (1946): op. cit., p.10.

²⁸⁵ Moreno, J.L. (1946): op. cit., p.177.

espontaneidad y la creatividad. Pero el centro del trabajo de Moreno, estuvo siempre en los grupos donde el ser humano, vive, trabaja, aprende, juega y se divierte. El psicodrama es así un método para coordinar grupos a través de la acción, creado a partir de y para los grupos humanos. Su cuerpo de teoría básico es la sociometría que puede ser definida como la ciencia de las relaciones interpersonales.

El Psicodrama ha sido adoptado en todo el mundo. Nació en Viena y fue difundido en USA. por su creador. Posteriormente, en Italia se lo acoge como un sucesor natural de la Comedia del Arte y de la tradición pirandelliana; en Japón, los juegos dramáticos y técnicas morenianas se adaptan a la captación de una cultura diferente; en Francia, Alemania, en Suiza, en Canadá y en Inglaterra, hay centros importantes de aplicación y enseñanza del psicodrama; en Sudamérica, también el psicodrama ha tenido un gran desarrollo y en español han tratado el tema autores como Bustos y Pavlovsky.

Blatner²⁸⁶ definía el psicodrama como un método de psicoterapia en el que los pacientes actúan los acontecimientos relevantes de su vida en vez de simplemente hablar sobre ellos. Esto implica explorar en la acción, no sólo los acontecimientos históricos, sino las dimensiones de los acontecimientos psicológicos no abordados habitualmente en las representaciones dramáticas convencionales y muchos otros aspectos de los fenómenos de la experiencia humana: *“Las técnicas psicodramáticas pueden usarse en forma efectiva en cualquier campo que requiera cierta exploración de las dimensiones psicológicas de un problema, tales como la educación, la psicoterapia y las relaciones industriales. Comprender y tratar los temas actuales frecuentemente requiere un aprendizaje experiencial y de participación integrado con el análisis verbal y cognitivo.”*

También nos interesa especialmente la idea de Emunah²⁸⁷, quien considera que en el psicodrama *"La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran afuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo*

²⁸⁶ Blatner, A. (1996): *Acting-in. Practical Applications of Psychodramatic Methods*, Springer Publishing Company, New York, p.124.

²⁸⁷ Emunah, R. (1994): *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*, PA: Brunner Mazel, Levittown PA, p.27.

ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real."

En resumen, el psicodrama es una forma de psicoterapia, un recurso psicoterapéutico que consiste en la representación (dramatización) por parte del paciente de acontecimientos pasados o futuros, reales o imaginarios, externos o internos, como si estuvieran sucediendo en el presente. En estas representaciones se utilizan diversas técnicas dramáticas, guiadas por ciertos principios y reglas, y destinadas, en general, a los siguientes objetivos principales:

- (1) Darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones.
- (2) Mejorar la comprensión de las situaciones, de los puntos de vista de otras personas y de nuestra imagen o acción sobre ellas.
- (3) Investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más funcionales opciones de conducta (nuevas respuestas).
- (4) Ensayar, aprender o prepararse para actuar las conductas o respuestas que se encontraron más convenientes.

Según nos refiere Blatner²⁸⁸, en el psicodrama, una suma de reglas y principios, unidos a conceptos tales como la espontaneidad, la acción corporal, el encuentro, la catarsis dramática, el "telé" y la teoría de los roles, orientan y sustentan un conjunto de técnicas y recursos, tales como: la inversión de roles, el soliloquio, el doblaje o la proyección de futuro, muchas de las cuales han sido frecuentemente adoptados por muy diversas corrientes psicoterapéuticas y educativas con buenos resultados.

3.3.2.2. Elementos del psicodrama.

Moreno hace referencia a los siguientes:

El escenario o espacio dramático en el que tiene lugar la acción, puede ser muy simple recurriendo a la imaginación, o puede incluir una esmerada preparación hasta logra la reproducción más completa posible del lugar que se quiere representar.

El protagonista, es el paciente, cuyo problema va a tratarse en el psicodrama. Sin protagonista no hay psicodrama.

²⁸⁸ Blatner, A. (1996): op. cit.

El director, es el encargado de orientar la acción y aplicar los principios y las técnicas apropiadas para facilitar el logro de los objetivos del psicodrama y evitar daños al protagonista y a los otros integrantes del grupo. Es la función específica del psicoterapeuta y está destinada al logro de los objetivos psicoterapéuticos.

Los auxiliares, son quienes actúan representando a las otras personas que participan en el acontecimiento dramatizado. Su tarea es ayudar al protagonista a desarrollar la escena. Esta función puede ser desempeñada por colaboradores del terapeuta o por otros integrantes del grupo. En otros casos pueden ser representados por el mismo psicoterapeuta, o ser representados simbólicamente por objetos (sillas vacías, almohadones, etc.) y en este caso la experiencia se denomina "monodrama", que es la forma generalmente empleada en la Terapia Gestalt.

El público es esencial en toda representación teatral y también se considera importante en el psicodrama, formado por los integrantes del grupo de terapia que comparten con el protagonista sus propias experiencias y participan emotivamente en la escena.

3.3.2.3. Las etapas del proceso.

En general se sigue un proceso semejante al que se realiza para un taller de dramatización, aunque cambia la finalidad:

- **Calentamiento.** Destinado en un primer tiempo a generar el clima para que los participantes conecten con algunos de sus problemas y algunos de los participantes deseen vivenciarlos para superarlos. Una vez elegida la persona que será protagonista, ésta requiere un calentamiento para entrar en situación de la escena a representar y prepararse para vivenciarla al máximo.

- **Actuación.** Comienza cuando el protagonista, la escena y el escenario ya están definidos. Su duración puede ser muy variable, desde un par de minutos hasta superar la hora, según el caso y situación y puede seguirse, a través de distintos cambios de escenario y escenas a representar hasta el momento que Moreno denomina "catarsis dramática", que lleva a la percepción del logro del objetivo propuesto para esta dramatización.

- **Compartir.** Finalizada la representación, todo el grupo reunido, incluidos el director, los auxiliares y el público, tiene la oportunidad de "compartir". Este momento tiene el objetivo básico de que el protagonista no se sienta el único con sus problemas y sienta el apoyo y comprensión de los integrantes del grupo, que también pueden abrirse y

expresar sus problemas y sentimientos ante los demás. Para favorecer esta complicidad, no se incluyen opiniones críticas de lo actuado.

3.3.2.4. Los recursos técnicos

Para facilitar la emergencia de los problemas que permanecen sin posibilidad de ser exteriorizados, se recurre a procedimientos técnicos como el cambio de roles e inversión de roles, que consiste en indicar al protagonista que actúe desde el lugar de otra persona, concepto, objeto o parte de sí mismo.

La inversión de roles, especialmente con personas significativas, facilita ver el mundo desde el punto de vista de los otros; verse a sí mismo desde el punto de vista de los otros y poder comprender y aceptar otros puntos de vista, necesidades, conductas, etc.

El recurso de la inversión de roles fue utilizado originalmente cuando la representación era hecha por los verdaderos integrantes del acontecimiento y el conflicto (por ej.: la pareja amorosa o el jefe con el empleado). En estos casos Moreno lo consideraba muy útil para que cada uno pudiera comprender el punto de vista del otro y facilitar la resolución del conflicto.

Los roles que puede representar el protagonista abarcan una gama sin limitaciones, totalmente abierta a la creatividad y las conveniencias del proceso. Esto puede incluir, además de todas las personas que tienen relación con el protagonista, las que no la tienen, las ya fallecidas, las imaginarias, personajes de ficción, animales, vegetales, objetos, Dios, partes del propio cuerpo o del cuerpo de otros, distintos estilos o puntos de vista del protagonista, conceptos abstractos (como el destino, el amor, el caos, la belleza, etc.) y muchas otras posibilidades. Los roles de personajes imaginarios, animales, objetos y otros frecuentemente facilitan el desempeño de conductas y la exteriorización de pensamientos, emociones y otros aspectos del protagonista, que habitualmente no se manifestarían.

Moreno²⁸⁹ propone siete elementos de aproximación para el diagnóstico sistemático de la interacción en un grupo pequeño como la familia u otros grupos naturales como el grupo clase con los que se trabaja en sociodrama:

1. La matriz de encuentros a través del test de frecuentación.
2. La matriz sociométrica general, expresada en forma de sociogramas objetivos y preceptuales a través de los test sociométricos clásicos.

²⁸⁹ Moreno, J. L. (1972): *Psicodrama*, Paidós, Buenos Aires.

3. La matriz de motivaciones tanto por las elecciones como por los rechazos.
4. El estudio de las redes de corriente psicológica influyente y de otras redes en las que puedan participar los miembros. En este sentido, si la persona que rechaza al sujeto es elegida por personas centrales en la red de corriente psicológica influyente, el rechazo está determinado por esa corriente. Si no es así, el rechazo es sobre todo un asunto de tinte negativo en la relación interpersonal.
5. Test de espontaneidad, para estudiar sus interacciones afectivas, sus vínculos, y las reacciones que se deban a experiencias pasadas, presentes o futuras.
6. El test de situación explora los cambios dinámicos que sufre la matriz socio-emocional en las situaciones diversas típicas del contexto social donde vive el grupo.
7. Test del desempeño del rol, en el que se explora la matriz de roles del grupo, sus átomos culturales, la clasificación del roles (psicodramáticos, familiares, patológicos, sociales, etc.).

Otro elemento importante en el diagnóstico, es el empleo de imágenes de la estructura jerárquica del grupo según principios etológicos de territorialidad.

3.3.2.5. Adaptación del psicodrama en la escuela para el entrenamiento de habilidades sociales.

Para estas edades, respecto a todo este sistema diagnóstico en el método psicodramático para el entrenamiento de habilidades sociales, predomina siempre el análisis de la espontaneidad *in situ*. Los programas que se diseñan para ser aplicados en edades infantiles, de acuerdo con la terminología de Ellis y Whittington²⁹⁰, suelen ser:

- Asistenciales, aplicables a niños procedentes de ambientes marginales
- De desarrollo, aplicables a niños normales con objeto de acelerar la adquisición de habilidades interpersonales que de otro forma se desarrollarían más lentamente o nunca llegarían a desarrollarse. En este caso se actuaría a nivel preventivo.

Los objetivos a conseguir, así como los procedimientos metodológicos, dependen de las posiciones teóricas de partida. En general se focalizan hacia el entrenamiento en los aspectos motóricos y de conducta manifiesta a nivel molecular (contacto ocular, tono de

²⁹⁰Ellis, R. y Whittington, D. (1.981): A guide to social skill training, Groom Helm. En González Leandro, P. (1993): *Entrenamiento en habilidades interpersonales en el ciclo medio de escolarización obligatoria*, Universidad de la Laguna.

voz, posturas, etc.), con el objetivo de llegar a conseguir que las acciones que se entrenan se lleguen a convertir en hábitos rutinarios una vez adquiridas mediante el refuerzo.

Por otra parte, Spivack y Shure²⁹¹ entienden el entrenamiento en habilidades sociales como el aprendizaje de estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales. Se trata de entrenar a los niños en habilidades cognitivas que consideran necesarias para que éstos se enfrenten a situaciones problemáticas personales e interpersonales. Además ha habido propuestas de autores, que intentando situarse en una postura ecléctica y marcadamente aplicada, han defendido programas que contemplan tanto conductas moleculares como procesos cognitivos.

Una variante del psicodrama es el **soliloquio** o monólogo, donde la acción consiste en hablar sin un interlocutor real presente que escuche. En el arte dramático se utiliza para dar a conocer a los espectadores los sentimientos y pensamientos del personaje. En un psicodrama, cuando el director ordena un soliloquio, se detiene la escena, y el protagonista comienza a expresar en voz alta sus sentimientos o pensamientos desde su rol asumido. Presenta a veces dificultades e inhibiciones del protagonista, que deben ser superadas.

3.4. CONCLUSIONES AL CAPÍTULO 3.

1.- En la evolución del teatro occidental, se da la repetición cíclica de momentos de igual significación en relación con la evolución de la sociedad en general, que hemos concretado en los siguientes: rito, mito, mimesis y otium. También podríamos encontrar la presencia simultánea de todas estas formas de dramatización analizando cualquier momento de la historia, aunque predominando unas sobre otras.

2.- Entre uno y otro extremo (rito, espiritual y otium, racional) siempre ha habido fluctuación y momentos en los que ambas tendencias se han dado por igual, pero en momentos de crisis social, el teatro se vuelve más marcadamente ritual y espiritual, generando propuestas de mayor creatividad. Por ejemplo, la propuesta de teatro total de Artaud es en gran medida una vuelta a los orígenes, a la búsqueda de lo espiritual frente a la razón, que se observa también en todas las restantes artes (particularmente la pintura y la música), coincidiendo con el periodo de crisis de la sociedad capitalista.

²⁹¹ Spivack, G. y Shure, M.B. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real-Life Problem*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

3.- En la historia de la educación, se producen momentos de mayor libertad del proceso educativo alternando con momentos de mayor control y convencionalismo, en relación con los correspondientes momentos sociales y ciclos del arte en general y del teatro en particular. También en el proceso de educación se pueden dar simultáneamente situaciones de aprendizaje activo y de aprendizaje pasivo, aun cuando unas predominen sobre otras.

4.- Las técnicas de la Dramatización tienen gran valor pedagógico y existen técnicas dramáticas apropiadas para cada tipo de aprendizaje, por cuanto el teatro y la educación tienen un denominador común que es la comunicación. Los educadores deben ser conscientes de la dimensión dramática de su labor para actuar en consecuencia.

5.- En la sociedad actual se requiere un tipo de aprendizaje activo que desarrolle la creatividad y facilite la adaptación a un mundo en continuo proceso de cambio. La Dramatización puede ayudar a conseguir este tipo de aprendizaje. La expresión dramática es una metodología capaz de cubrir las expectativas actuales de la educación ya que es un proceso natural del aprendizaje de los seres humanos, que está presente en la historia de la humanidad tanto a nivel social como individual en el aprendizaje vivido y emotivo de los valores fundamentales de nuestra cultura.

6.- La educación, como acto de comunicación conlleva una dramatización. Cuando un profesor está frente a los alumnos, tiene lugar una representación. En la pedagogía tradicional, esta representación adopta la forma de mimesis, donde el actor (profesor) es portador de una verdad que es aceptada por todos como tal. Esa verdad, a parte de los contenidos específicos de cada materia, tiene un mensaje claro para los alumnos: tener una actitud de sumisión y reconocimiento de la jerarquía, de la competitividad para conseguir unos fines, de la apariencia o importancia de la forma sobre el fondo... en definitiva una representación teatral en la que se transmiten con idea de perpetuarlos, los valores propios de la sociedad de consumo donde son necesarios, libros, materiales, vestido...

7.- El mensaje intrínseco del hecho educativo es un análisis dramático del mismo, donde cabe preguntarse qué es lo que estamos enseñando realmente y qué valores estamos transmitiendo y cuales estamos olvidando. Los planes de estudio para que los futuros maestros podrían capacitarles para desarrollar los recursos de la dramatización en su actividad docente, pero esto no se hace actualmente.

8.- la Dramatización en la escuela puede ser una alternativa, un nuevo enfoque, que abra caminos por los que sea posible superar el desconcierto y la desmotivación general que impregna actualmente el proceso educativo. Sería conveniente utilizar la Dramatización como un recurso didáctico, para aprovechar a través de ella una eficaz forma de expresión

por medio del propio cuerpo, que responde a la naturaleza motriz de la imaginación del niño.

9.- La Dramatización en E. Primaria, debe asumir un cometido globalizador. El concepto de juego dramático puede hacerse extensivo a todo el contexto lúdico, ya que todos los juegos parten de una situación preliminar que tácitamente, sitúa a los jugadores en la esfera imaginaria de la personificación y el “haz como si”, lo que implica una dramatización de situaciones en mayor o menor grado.

10.- El psicodrama, como técnica dramática para el entrenamiento de las habilidades sociales, puede ser aplicable en la escuela para el aprendizaje de estrategias cognitivas de solución de problemas personales e interpersonales.

CAPITULO 4

CREATIVIDAD, ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

CAPITULO 4.

CREATIVIDAD, ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

INTRODUCCIÓN

Los capítulos anteriores constituyen la fundamentación teórica y científica que sirve de base para buscar respuestas al problema de partida de esta tesis, que, como ya dijimos en la introducción de la misma, se refiere al deseo de mejorar la calidad de la Educación Primaria, a favor de una forma de aprendizaje, que haga posible cubrir todas las necesidades educativas del alumnado: cognitivas, afectivas y sociales. Es decir, el aprendizaje capaz de formar a los educandos para el desarrollo de todas sus capacidades (intelectuales, emocionales, creativas, interpersonales, etc.), mejorando su adaptación al centro escolar y a la sociedad en general.

A partir de la información obtenida, consideramos que la Dramatización puede ayudarnos a conseguir nuestros propósitos y nos cuestionamos cómo vamos a aplicarla en el aula y cómo vamos a apreciar su efecto sobre la adaptación escolar. En este sentido pensamos que es fundamental desmitificar ideas existentes entre creatividad, asertividad, adaptación escolar y Dramatización. Con frecuencia se comenta entre los docentes que tal o cual alumno “es muy indisciplinado porque es creativo”. Este es un pensamiento típico, en cierta manera un prejuicio, que nos preocupa y nos lleva a realizar las investigaciones necesarias para establecer objetivamente la relación entre creatividad, asertividad y adaptación escolar, así como para observar la incidencia de la Dramatización en el aprendizaje creativo, buscando posibles maneras de ayudar a los niños más creativos para mejorar su adaptación al aula, al centro y a la sociedad.

Pero ¿cómo vamos a medir la creatividad? ¿Y cómo vamos a medir la asertividad? Necesitamos disponer de un material adaptado a nuestros propósitos y funcional que nos permita obtener información de una manera rápida y fiable. A tal efecto, diseñamos el test de actitud creativa, ACTICREA, y el test de actitud asertiva, ACTIASERT.

¿Y cómo vamos a observar la incidencia de la Dramatización en el aprendizaje creativo? Para ello, diseñamos el PROYECTO EJE basado en la realización de sesiones de Dramatización adaptadas a los contenidos del currículo de E. Primaria.

4.1. LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

¿Se puede medir la creatividad? Existen diferentes tests para evaluarla y diversidad de métodos para efectuar el diagnóstico de un pensamiento creativo, que a pesar de sus diferencias, presentan coincidencias muy significativas a la hora de valorar los factores de creatividad. Pero, el tema de la evaluación de la creatividad nos plantea otros problemas, derivados fundamentalmente de cuestiones previas tales como: ¿Qué vamos a evaluar: la persona, el proceso o el producto creativo, la creatividad como aptitud o como actitud ante la vida? ¿Cómo vamos a evaluar: objetiva y cuantitativamente o subjetiva y cualitativamente?

Además, tratándose de la evaluación de la creatividad en E. Primaria, nos preocupa otra cuestión: ¿Para qué vamos a evaluar la creatividad? Y la respuesta que nos parece más acertada, siguiendo a M.A. Santos Guerra²⁹², es la que considera que toda evaluación se debe hacer para aprender, para mejorar, para realizar un cambio positivo en la persona. En E. Primaria no se puede concebir la evaluación de otra manera que no sea como una actividad fundamentalmente destinada al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo; como un instrumento de mejora y no sólo un ejercicio de medida del logro.

La evaluación, en cualquier caso, no debe ser el final de un proceso sino el comienzo de otro más fundamentado. Por lo tanto habrá que evitar evaluaciones de las que se deriven comparaciones injustas o clasificaciones insensatas...y por el contrario considerar los usos didácticos, éticos y sociales de la evaluación.

La aptitud creativa, diferenciada de la inteligencia, tal vez tenga muy pronto cabida en los planes escolares y tal vez, al modo como la inteligencia, considerada como aptitud, era un signo de calidad para la escuela y los inteligentes eran el máximo anhelo al que poder aspirar cualquier institución, pronto vayan a ser los centros o ambientes más creativos, aptitudinalmente hablando, los más prestigiosos. En este sentido se ejercitarían los factores mentales divergentes²⁹³ en relación con los procesos intelectuales dirigidos sólo a solucionar problemas, siendo la creatividad vista como una aptitud que complementa la inteligencia o unida a ella. Y en el ámbito educativo puede que pronto

²⁹² Miguel Ángel Santos Guerra, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar UMA, en su artículo "La flecha en la diana" de la revista Andalucía Educativa, nº 34, diciembre de 2002.

²⁹³ Definidos por Guilford (1950), Frestier (1975), Torrance (1979), Merrifield (1980).

figurara junto a las aptitudes intelectuales precisadas por los test de inteligencia, datos sobre el pensamiento divergente.

Si atendemos sólo a la vertiente práctica del producto corremos el riesgo de que al igual que con los “tontos” y los “listos” separados por el cociente intelectual (C.I.), se generalicen otras siglas, digamos C.D., de cociente divergente o H.D., de hemisferio derecho, dando lugar a una “creatocracia”, como advierte M^a P. González²⁹⁴.

Sería lamentable que se tratara de educar la creatividad sólo para hacer a la persona más productiva y a la nación más poderosa. De ahí que sea tan importante tener en cuenta la creatividad como actitud mental y como proceso de formación que engloba a toda la persona. Lo emocional también entra en el proceso creativo. Será positivo fomentar habilidades como fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, etc., pero la autoimplicación, la autoexpresión, y el entusiasmo también son importantes.

En relación con la evaluación de la creatividad, A. Gervilla²⁹⁵, considera la posibilidad de establecer guías de observación que sistematicen la recogida y clasificación de datos, además de los tests de creatividad suficientemente experimentados, y propone una evaluación cualitativa a través de la acción capaz de favorecer al mismo tiempo el desarrollo de la creatividad. Para dicho momento evaluativo considera que se debe tener siempre en cuenta el momento evolutivo en que se encuentra el niño (antes o después del dominio de las técnicas lecto-escritoras) y destaca la importancia de la metodología a seguir en cada momento partiendo siempre de las vivencias e intereses infantiles para que el niño se encuentre motivado y sienta la necesidad de expresarse.

Las aptitudes y las actitudes creativas van unidas y ambas deben desarrollarse en un clima social apropiado y posiblemente sea el clima de libertad donde surja la actitud de vida creativa del alumno y del profesor. Este cambio de actitudes en el profesor y en el alumno es lo que posibilitaría la creatividad, entendida como autoaprendizaje personal, fundada en la acción y en abrir nuevos interrogantes, que sería una puerta abierta a un poder personal contra la rutina, la rigidez y el anquilosamiento. El profesor entonces se transformaría en investigador en acción y su tarea dejaría de ser un trabajo monótono.

²⁹⁴ "Con ello instalaríamos una creatocracia. Las categorías de creativos y no creativos en una sociedad en que imperasen los valores actuales conllevaría probablemente a un mayor ritmo de desorientación vital en los ámbitos psicosociales" En M^a del Pilar González, M^aP. (1981): *La educación de la Creatividad*, Tesis doctoral, p. 97.

²⁹⁵ Gervilla, A (1992): *Dinamizar y educar*, Dickinson, Madrid.

“... nosotros proponemos una evaluación cualitativa de la misma a través de la observación. Para ello el niño deberá realizar, durante la jornada escolar, actividades que al mismo tiempo que desarrollan la capacidad creadora, nos ayuden a diagnosticar el potencial creador que posee cada individuo”.

Por todo esto, estamos a favor de iniciar el cambio de actitud hacia una manera más creativa de afrontar la propia vida en general y el trabajo docente en particular, ante la perspectiva de que salvo cuando no surja ningún imprevisto, desconocido actualmente (como una catástrofe natural de magnitudes descomunales), se puede vaticinar con bastante probabilidad de acierto que:

- La aceleración del ritmo de transformación de la sociedad provocará un ritmo más rápido en la transformación de la enseñanza. El futuro educador deberá estar preparado a los cambios a los que probablemente tendrá que adaptarse en el transcurso de su vida docente.
- En virtud del mismo principio de aceleración del ritmo de transformación de la sociedad, una de las finalidades de la educación consistirá en preparar al alumno de hoy y el hombre de mañana, a los cambios que el porvenir le depara.
- Si la educación debe ser una preparación para la vida, los profundos cambios que se producen en la manera de vivir repercutirán forzosamente sobre los fines y los medios de la educación.
- La persistencia del clima de transformación social y económica generará el cambio político que prolongará e intensificará el movimiento de reforma en la esfera de la educación.

4.1.1. EVALUACIÓN VERSUS AUTOEVALUACIÓN.

Llegados a este punto, para evaluar la creatividad en E. Infantil y Primaria, teniendo en cuenta que la finalidad principal de estas actividades debe ser la de orientar al alumno/a hacia el aprendizaje creativo identificado como autoaprendizaje, se impone hablar de autoevaluación, del aprendizaje en general y de la creatividad en particular.

A través de la autoevaluación se fomentan las actitudes que hacen posible tal aprendizaje y que tienen que ver con la apertura, la humildad, y la responsabilidad, por cuanto ayuda a entender lo que sucede y por qué, facilitando la rectificación del rumbo, el reconocimiento de los errores y la búsqueda de soluciones para la mejora de la práctica. En definitiva, orientar en el alumno/a su capacidad de autoevaluación y compromiso con la existencia para guiarle en el proceso de creación y mejora del producto más importante y más trascendente para él: su propia personalidad, ya que hace al escolar sentirse implicado en un proceso del que él es el autor y el máximo responsable.

Para que la evaluación adquiriera características de autoevaluación que propicia el aprendizaje creativo, habrá que sustituir sus objetivos tradicionales según la siguiente relación:

EVALUACIÓN	—————→	AUTOEVALUACIÓN
Calificar	-----	Explicar
Comparar	-----	Comprender
Clasificar	-----	Reflexionar
Sancionar	-----	Mejorar
Juzgar	-----	Motivar
Exigir	-----	Rectificar
Acreditar	-----	Orientar

Y habrá que elaborar actividades en las que se tenga en cuenta:

- a) No cargar de dificultad la tarea.
- b) Devolver la información.
- c) Explicar el proceso.
- d) Valorar lo positivo de las aportaciones
- e) Tener en cuenta el beneficio para la persona.
- f) Favorecer la educación en valores.
- g) Permitir aprender algo nuevo (en relación con el entorno o con la propia persona).

Al pedagogo le interesa, más que medir la creatividad, practicar el aprendizaje creativo capaz de generarla y precisar el proceso de dicho aprendizaje.

4.1.2. LA MEDIDA DE LA CREATIVIDAD.

Pueden encontrarse críticas importantes que hablan de diferentes tipos de debilidad de los instrumentos de medida de la creatividad, pero no dejan de ser discusiones sobre la instrumentación que no ponen en duda la hipótesis básica de que de alguna manera la medida de la creatividad pertenece al mundo de la Psicometría como el resto de los campos

de la mente humana. Como asegura Thorndike²⁹⁶ “Todo lo que existe, existe en cierta cantidad y puede por tanto ser medido”.

Pero los comienzos de la medida de la creatividad no partieron de un planteamiento expreso del problema. Partieron del intento de Spearman²⁹⁷ de establecer diferencias entre dos tipos de pensamiento, el divergente y el convergente. El concepto precursor de los tests de creatividad posteriores fue el de "fluencia" o "imaginación" incluido en el pensamiento divergente. Así pues, parece que fueron Spearman y sus seguidores los que establecieron como base de la medida de la creatividad la importancia de los tests divergentes de la habilidad mental.

Guilford²⁹⁸ desarrolló teóricamente este planteamiento. Según sus resultados el pensamiento divergente define una capacidad diferente de la que define el pensamiento convergente. La correlación entre uno y otro no existe siempre: tiende a ser más alta cuando el cociente intelectual es bajo y siempre que no supere los 120 puntos. Según esto, los tests de pensamiento divergente (estos tests se caracterizan por el hecho de que son muchas y diferentes las respuestas que pueden darse a cada una de las cuestiones o problemas que se plantean: por ejemplo, ¿qué puede hacerse con un ladrillo?) definen una capacidad que puede llamarse provisionalmente "creatividad", "originalidad" o "imaginación". No debe asumirse; por tanto, que creatividad sea lo mismo que pensamiento divergente. Los tests convergentes (son aquellos en los que para cada cuestión sólo hay una respuesta correcta: por ejemplo, ¿cuántas horas tiene el día?) definen la capacidad de inteligencia. A partir de Guilford, en la fuerte etapa de investigación de la creatividad que siguió durante muchos años, se elaboraron diferentes tipos de tests de creatividad.

En torno a este marco teórico podemos entender la taxonomía clásica propuesta y actualizada por Hocevar y Bachelor²⁹⁹, quienes clasifican más de cien pruebas de creatividad en ocho categorías que describimos a continuación:

1. *Los tests de pensamiento divergente.* Han sido probablemente los que han generado un número mayor de tests, entre todos ellos son clásicos y destacados los de Getzels y Jackson (1962), Wallach y Kogan (1965), la amplísima batería de Guilford (1967). Puede

²⁹⁶ Thorndike, R.L. (1948): *Personnel selection*, John Wiley & Sons, New York.

²⁹⁷ Spearman, C. (1931): *Creative mind*, Nisbert, London.

²⁹⁸ Guilford, J. P. (1950): po. cit.

²⁹⁹ Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989): *A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. En J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds, *Handbook of creativity*, Plenum Press, New York.

verse una síntesis para la aplicación en Ullman (1972), y la de Torrance (1974). Más adelante retomamos estas pruebas para comentarlas con mayor detalle.

2. *Inventarios de actitudes e intereses.* Se trata de pruebas basadas en la hipótesis de que hay posibilidad de identificar la creatividad de un individuo a partir de la identificación de sus intereses y de sus actitudes. Entre los abundantes instrumentos, podemos hacer referencia cronológica a Holland y Baird (1968), Kathena y Torrance (1976), Davis y Rimm (1982).

3. *Inventarios de personalidad.* A partir de la hipótesis de que la creatividad está relacionada con la personalidad (más que con aspectos cognitivos), algunos autores han tratado de identificar en los cuestionarios de personalidad las escalas que identifican a los creativos. Así ha ocurrido, por ejemplo, con la prueba 16PF de Cattell. La prueba más apreciada es la conocida como *Adjective Check List* de Gough (1979). Hay nuevas medidas a partir de características de la personalidad asociadas con la conducta creativa e inventiva.

4. *Inventarios biográficos.* Se apoyan en la hipótesis de que la conducta pasada es el mejor predictor de la conducta futura. Han sido utilizados sobre todo para la selección de científicos, técnicos de alto nivel (p. ej., en la NASA) o altos ejecutivos en la empresa, pero también en la predicción escolar. Los dos inventarios disponibles (publicados) son el *Alpha Biographical Inventory* del IBRC (1968) diseñado para la selección de científicos, y el de Schaefer (1979) que mide diferentes dimensiones (matemáticas- ciencias, arte- literatura) en chicos y chicas escolares.

5. *Evaluaciones de profesores, compañeros y supervisores.* Hocevar y Bachelor³⁰⁰ consideran que es la categoría conceptualmente menos homogénea y responde a veces a criterios diferentes. Pero todos usan un mismo método: preguntar a aquellos que se encuentran en estrecha relación con los sujetos investigados, pero con un método que permita obtener unas respuestas concretas categorizadas en los criterios que el investigador decide que necesita. Las evaluaciones de profesores se imponen como una necesidad dado que muchas investigaciones se hacen precisamente sobre sujetos que se encuentran todavía en situación escolar. El informe de los compañeros, a pesar de sus limitaciones, es útil cuando se consigue que esté centrado en las cuestiones básicas. El informe de los supervisores suele ser muy útil en las organizaciones cuando se trata de obtener informes de creatividad de los empleados.

³⁰⁰ Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989): op. cit.

6. *Juicio de los productos.* En este tipo de medida se parte del supuesto de que los productos creativos realizados por los individuos son una manera de identificar a los sujetos creativos. El paso instrumental que debe realizarse es identificar los productos.

Un sistema es producido expresamente y evaluado. Foster (1971) ha diseñado una batería de pruebas para la escuela secundaria. Entre las más recientes se encuentra la prueba de Reís y Renzulli (1991). Otro sistema es seleccionar los productos ya realizados por los sujetos y someterlos a la evaluación de jueces expertos. La gama de jueces y de criterios puede variar mucho de prueba a prueba, por lo que el sistema ha de valorarse dentro de sus limitaciones.

7. *Estudio de personas eminentes.* Este ha sido uno de los procedimientos más utilizados para investigar la creatividad desde Galton (1869) pasando por Cox (1926) hasta Simonton (1976) y Gardner (1995). Hoy día está teniendo un fuerte desarrollo. Pero lleva consigo una cuestión no resuelta: no está claro que sea equivalente la creatividad de los altamente dotados (los genios) y la de los sujetos que podemos llamar normales. La generalización de resultados de unos a otros debe ser hecha con mucha prudencia.

8. *Autoinformes sobre actividades y rendimiento creativos.* Este tipo de pruebas no tiene obras publicadas, aunque ha sido muy utilizado tanto en el campo de la educación como en la investigación psicológica. No se trata ordinariamente de autoinformes libres dados por los sujetos, sino de listas de rendimiento en los diversos campos (ciencia, arte, literatura, música). Las cuestiones sobre las que se pide información incluyen el lugar ocupado en concursos regionales y estatales, obras de arte realizadas, poemas, historias, artículos publicados, patentes obtenidas...

Entre las medidas de creatividad a las que no hace referencia la taxonomía de Hocevar y Bachelor podemos citar algunas que consideramos realmente importantes, como los tests de asociación de palabras basados en la teoría de Mednick³⁰¹, según la cual, la creatividad se estima que es más alta cuanto más remota es la asociación que realiza el sujeto.

Un tema al que la Psicometría ha prestado poca atención y que se está desarrollando actualmente de manera eficaz es el estudio del ambiente creativo y las interrelaciones persona-ambiente. Así, Amabile³⁰², ha diseñado un test de características ambientales asociadas con la creatividad.

³⁰¹ Mednick, S.A. (1968): *The Remote Associates Test*, Journal of Creative Behaviours, 2, 213-214.

³⁰² Amabile, T. (2000): *Creatividad e innovación*, Harvard Deusto Busines, Bilbao.

A partir de Guilford, se han realizado muy diversos tests de creatividad. Plucker y Renzulli³⁰³, haciendo referencia a la taxonomía de Hocevar y Bachelor agrupan estos instrumentos en cuatro áreas específicas del estudio psicométrico: la persona creativa, el proceso creativo, el producto creativo y el ambiente creativo. De esta clasificación hacemos a continuación un resumen.

4.1.2.1. Evaluación de la persona creativa

A) Por procedimientos objetivos. Los Tests de pensamiento divergente, son los más numerosos.

* *Tests de aptitudes creativas* (flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración)

- Batería de Guilford (1955, 1967). De esta amplísima batería puede verse una síntesis para facilitar su aplicación en el trabajo de Ullman³⁰⁴.
- TTCT de Torrance (1966) y otros tests de Torrance (1974) se desarrollaron en un ambiente educacional. Se basan en los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de Guilford, aunque no busca la pureza de los factores. Torrance sólo estudia una capacidad creativa general, busca modelos del proceso creador en su desarrollo natural. Estos tests se utilizan sólo con niños y adolescentes.
- *El test de Wallach y Kogan* (1965). Es para niños. Consta de tres subverbales y dos subtests gráficos. Son los siguientes:
 - . Test de enumeración
 - . Test de usos poco habituales
 - . Test de semejanzas
 - . Test de interpretación de figuras
 - . Test de interpretación de rasgos.

Una presentación resumida de este test puede encontrarse en Beaudot (1980).

- CAP de Williams (1980)
- Test de Ricardo Marín (1995)
- Test de Abreación de S. De la Torre (1991)

³⁰³ Plucker, J.A. y Renzulli. (1999): *Psychometric approaches to the study of human reactivity*. En R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 38.

³⁰⁴ Ullmann, G. (1972). *Creatividad*, Rialp, Madrid.

* *Inventarios de Personalidad*. Parten de la hipótesis de que la creatividad está relacionada con la personalidad, más que con aspectos cognitivos. Utilizan como referente de evaluación rasgos que se consideran propios de la personalidad creativa. Destacamos:

- El SAM (Somethimes About Myself) de Torrance (1970, 1976) para identificar seis factores: sensibilidad al entorno, iniciativa, persistencia, intelectualidad, individualidad y tendencia artística.
- La prueba 16PF de Cattell.
- *Adjective Check List* de Gough (1979), es una prueba muy apreciada.

* *Inventarios de actitudes e intereses*. Se trata de pruebas basadas en la hipótesis de que hay posibilidad de identificar la creatividad de un individuo a partir de la identificación de sus intereses y de sus actitudes. Existen abundantes instrumentos en este sentido. Aquí destacaremos por su utilidad los de Holland y Baird (1968), Kathena y Torrance (1976) y Davis y Rimm (1982).

B) Por procedimientos subjetivos:

Olea Díaz³⁰⁵ destaca los siguientes:

- Reconocimiento social. El *estudio de personas eminentes* ha sido uno de los procedimientos más utilizados para investigar la creatividad desde Galton (1869) pasando por Cox (1926) hasta Simonton (1976) y Gardner (1995). Hoy día está teniendo un fuerte desarrollo. Pero lleva consigo una cuestión no resuelta: no está claro que sea equivalente la creatividad de los altamente dotados (los genios) y la de los sujetos que podemos llamar normales. La generalización de resultados de unos a otros debe ser hecha con mucha prudencia.
- Juicio de expertos.
- Juicio de las personas familiarizadas con el sujeto
- Amabile (1996) menciona además los *Inventarios biográficos*. Parten de la hipótesis de que la conducta pasada es el mejor predictor de la conducta futura. Han sido utilizados sobre todo para la selección de científicos, técnicos de alto nivel o altos ejecutivos en la empresa, pero también en la predicción escolar.

³⁰⁵ Olea Díaz, J. (1993): *La evaluación de la creatividad: revisión y crítica*. Revista Tarbiya. Nº 3, 81-98.

Citaremos dos inventarios publicados:

- . El *Alpha Biographical Inventory* del IBRC (1968), para la selección de científicos.
- . El de Schaefer (1979) que se aplica para medir la creatividad mostrada por los escolares en diferentes dimensiones (matemáticas- ciencias, arte-literatura).

4.1.2.2. Evaluación del proceso creativo

Resulta difícil encontrar instrumentos específicos para la evaluación del proceso creativo. Se ha avanzado poco desde el establecimiento de Wallas de las cuatro fases del proceso de creación. Manuela Romo³⁰⁶ constata la práctica inexistencia de procedimientos subjetivos de evaluación del proceso creativo, por lo que cita únicamente como instrumentos objetivos:

- Ingenuity Test (Flanagan, 1963)
- Test of scientific Thinking (Frederiksen y Ward, 1978)
- Test de Destrezas en el Diseño (TDD) (Perkins y Laserman, 1983).

4.1.2.3. Evaluación del producto creativo.

Se está convirtiendo en una tendencia de gran utilidad de cara a la investigación actual de la evaluación de la creatividad, debido a que existe más unanimidad en destacar la originalidad o novedad junto a la eficacia o utilidad como características definitorias del producto creativo. Parten del supuesto de que los productos creativos realizados por los individuos son una manera de identificar a los sujetos creativos. El paso instrumental que debe realizarse es el de identificar los productos, para ello el sistema es producirlos expresamente y evaluarlos.

A este respecto la Evaluación Interjueces, es un sistema que consiste en seleccionar los productos ya realizados por los sujetos y someterlos a la evaluación de jueces expertos. La gama de jueces y de criterios puede variar mucho, sin que haya referencia expresa a criterios definidos. A pesar de ello, los trabajos de Julio Olea y Rafael San Martín³⁰⁷, vienen a demostrar que existe un grado aceptable de acuerdo interjueces en las valoraciones, validez concurrente y factorial de las evaluaciones realizadas, así como la suficiencia manifiesta de dos dimensiones de la evolución de la creatividad: originalidad y eficacia.

³⁰⁶ Romo, M.(1983): Psicología de la creatividad, Paidós, Barcelona.

³⁰⁷ Olea, J. y San Martín, R. (1992): Escalamiento unidimensional y multidimensional de diseños creativos, *Psicothema* N° 4 (1).

En este apartado incluimos los tests realizados por autores como Getzels y Csikszentmihalyi (1976), Besemer y Treffinger (1981), Amabile (1983 y 1996), Sobel y Rothenberg (1980), citados por Varela, Olea, y San Martín³⁰⁸, que ven la creatividad como una capacidad multifacética. Estos autores coinciden en considerar unos criterios muy clarificadores y operativos respecto al producto creativo como son: originalidad, eficacia, utilidad, parsimonia (eficacia de la forma mas sencilla posible), germinalidad (grado en que contiene ideas potencialmente interesantes), transformacionalidad (grado en que una solución representa una transformación), elaboración y creatividad no definida...

También, el test CREA, del equipo dirigido por Javier Corbalán³⁰⁹, para evaluar la creatividad entendida como un estilo cognitivo a través de la producción del mayor número posible de preguntas sobre imágenes concretas.

4.1.2.4. Evaluación del ambiente creativo.

Un tema al que la Psicometría ha prestado poca atención hasta el momento y que se está desarrollando actualmente de manera eficaz es el estudio del ambiente creativo y las interrelaciones persona-ambiente.

Amabile³¹⁰ propone un test de características ambientales asociadas con la creatividad y considera que si no se han encontrado hasta ahora estudios concluyentes sobre la relación entre creatividad e inteligencia, probablemente sea porque los instrumentos utilizados para medir estas variables no han sido los correctos, por ejemplo la mayoría de las pruebas de inteligencia miden habilidades lógico - matemáticas, o habilidades verbales, mientras que las pruebas de creatividad no están enfocados a estos aspectos.

Lo que esto sugiere es que si se mide la inteligencia verbal, entonces hay que medir la creatividad verbal; si se mide la inteligencia espacial, entonces hay que medir la creatividad espacial y así sucesivamente.

³⁰⁸ En Varela, J., Olea, J. y San Martín, R. (1991): *Dimensiones de Evaluación de productos creativos: ¿Dualismo o bipolaridad?* Psicothema, 3, 1, 97-109.

³⁰⁹ J. Corbalan, F. Martínez, D. Donolo, C. Monreal y M. Tejerina, R. Limiñanas (2003): *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*, TEA, Madrid.

³¹⁰ En Alonso Monreal, C. (2000): *Qué es la creatividad*, Biblioteca Nueva, Madrid, p. 57-62.

4.1.3. REFLEXIÓN SOBRE LOS TESTS DE CREATIVIDAD

Según Plucker y Renzulli³¹¹, las críticas mas frecuentes de los tests de creatividad suelen aludir a los siguientes problemas:

- * Los tests de creatividad elaborados hasta ahora adolecen de falta de estudios de predictividad, para lo que hubieran sido necesarios estudios longitudinales con buenos criterios externos de creatividad.
- * El problema de criterio sobre los productos creativos es un gran obstáculo: faltan evidencias de lo que técnicamente se denomina validez discriminante y predictiva para identificar la creatividad diferenciándola nítidamente de cualquier otro proceso y poder predecir a partir de unos criterios determinados si el sujeto será o no creativo, de qué manera y cuánto. No parece que, según esto, los tests de creatividad definan claramente al individuo creativo ni nos dicen si un sujeto llegará a serlo con el tiempo.
- * Las diferentes medidas de creatividad, tomadas con diferentes tests, no correlacionan todas entre sí, lo que indicaría que unas miden una cosa y otras miden algo diferente. En general muestran poco acuerdo respecto a criterios de creatividad, a no ser los tests de pensamiento divergente, que están de acuerdo con sus hipótesis y criterios básicos.

Con esto no quieren decir que haya que rechazar totalmente los tests de creatividad, pero está claro que deben asumirse con cautela y revisarse de manera adecuada. Para ello parece que se deben seguir teniendo en cuenta las críticas generales hechas a la psicometría clásica y la interacción existente entre inteligencia y creatividad. Además deben utilizarse los análisis matemáticos y estadísticos actuales más poderosos y eficaces, así como estudiarse cada vez más las interacciones entre todos los elementos tal y como predicen las teorías sistémicas, en vez de limitarse sólo a los elementos (proceso, persona, producto, contexto).

Superando todo esto, una línea parece abrirse paso cada vez con mayor fuerza y es la de no apartarse de la vida real. Así, insisten en sugerir que los investigadores deben centrarse sólo en aquellos estudios que incluyen una medida de la creatividad en la vida real. Este parece ser un buen camino para establecer nítidamente la validez de criterios y

³¹¹ Los investigadores, en general, muestran poco acuerdo respecto a criterios de creatividad, a no ser los tests de pensamiento divergente, que están de acuerdo con sus hipótesis y criterios básicos. Por esto llegan a la conclusión de que *"la fiabilidad, validez discriminante y validez nomológica no pueden darse por aceptadas en la investigación sobre creatividad"*. En Plucker, J.A. y Renzulli, S. (1999): op. cit., p.62.

pruebas de la creatividad. Hocevar³¹² escribió lo siguiente en una revisión y crítica de la medida de la creatividad: *"El pensamiento divergente, las características biográficas, actitudes e intereses, y las características de la personalidad se describen mejor solamente como correlatos de la conducta creativa en la vida real... Un simple inventario de rendimiento y actividades creativas parece ser más defendible que los métodos usados más ordinariamente"*.

En esta línea, la propuesta del presente test trata de ser un paso más que ofrezca un nuevo punto de vista en la medida de la creatividad.

4.2. EL TEST ACTICREA.

Actualmente es común para los diversos investigadores de la creatividad, afirmar que su evaluación sigue siendo una actividad dificultosa, no sólo por los problemas propios de una medida de aptitudes, si no porque además presenta dos problemas adicionales, como lo son, por una parte, el hecho de que se trate de una conducta enormemente ligada a elementos actitudinales y motivacionales, que pueden en un momento dado hacer que el sujeto creativo oculte o inhiba su facultad y, por otra parte, el hecho de que no sea posible la aplicación de un instrumento de medida plenamente objetivo, puesto que no es posible considerar una respuesta acertada o errónea establecida de antemano en un contexto lógico.

Las medidas de creatividad tomadas por diferentes tests no correlacionan, lo que parece indicar que están midiendo cosas diferentes disminuyendo su fiabilidad. La fiabilidad misma de tales operaciones podría ser cuestionada. Generalmente y en conjunto, el panorama de las mediciones es pesimista, y esto también cuenta para la medida de las actitudes creativas en las que una gran cantidad de factores pueden influir en los resultados. No sólo importa el cambio de probabilidad numérica de las respuestas creativas o cambio de actitud, sino que también es importante el aspecto cualitativo del cambio. Si las técnicas creativas consiguen que el sujeto o grupo emita una respuesta creativa, es porque el profesor o monitor se ha implicado directamente en la aplicación y también ha supuesto para él poner en práctica su creatividad.

³¹² En Hocevar, D. (1981): *Medida de la creatividad: revisión y crítica*. J. of Personality Assessment, 45,5, 450-464. p.459.

Como vemos, son muchas las trampas en que se puede caer al plantear y evaluar la experimentación para medir la creatividad. Es bastante arriesgado inferir el grado de creatividad de que dispone un sujeto o grupo o bien la diferencia que separa la creatividad cualitativa a partir de la observación de las actitudes, aun en el caso de que ello sea posible. Pero creemos que puede ser mensurable la predisposición, el interés o motivación interna para la creatividad y que resulta lícito inferir que si dichas actitudes se dan en los sujetos creativos; un interés significa, en principio, una posibilidad de acto creativo.

4.2.1. JUSTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO.

Estas circunstancias hacen que siga siendo indicado probar alternativas de medida a las ya existentes. En España existen muy pocas pruebas para evaluar la creatividad, sobre todo para escolares, y las que se utilizan suelen ser traducciones en las que no se ha hecho una adaptación para la población española. Todo esto, nos ha animado a intentar la búsqueda de una aproximación más objetiva para la evaluación de esta dimensión del comportamiento humano, haciendo la siguiente propuesta:

- Partir de las investigaciones anteriores para hacer una síntesis de los tests de creatividad ya existentes, utilizando ítems contenidos en ellos y destinados a medir características más relevantes de la personalidad creadora, tales como flexibilidad, fluidez, originalidad y producción divergente general.
- Favorecer el clima distendido y la motivación interna con la posibilidad de elegir la pregunta favorita.
- Considerar la creatividad como conducta observable en la realidad, de manera ecológica, a través de actividades planteadas de manera semejante al desarrollo de la tarea escolar.
- Simplificar la medida reduciéndola a términos de conducta más o menos creativa, sin entrar en una cuantificación exhaustiva.
- Reducir la tensión por conducta deseable o que se espera, puesto que se plantea como un juego en el que puedes dar tu opinión, sin la presión del profesor ni el miedo a las calificaciones. Se realiza de manera anónima y sólo al final, en el momento de entregarlo se pide identificación asegurando que será para una estadística que nada tiene que ver con el colegio.
- Reducir la tensión del grupo-clase con el estereotipo de la respuesta, comunicación solapada entre ellos en función de la actuación del líder sociométrico.

Así pues, este test para la medida de la actitud o motivación intrínseca para la Creatividad se sostiene en un modelo que dirige su mirada a operaciones identificables con la producción creativa.

Desde el punto de vista teórico se promueve, a partir de estos estudios, una interpretación de la disposición para la creatividad como un estilo que incorpora tanto los perfiles afectivo-motivacionales como los cognitivos propios de este comportamiento.

4.2.2. FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO.

Alonso Monreal³¹³, considera a la misma creatividad como un estilo cognitivo con la característica de los individuos creativos de una preferencia de actividades para salir de la rutina, jugar con los conceptos y buscar soluciones innovadoras y poco frecuentes, con una alta tolerancia a lo irreal, y a aceptar experiencias que no parecen estar de acuerdo con lo verdadero. En base a estas consideraciones, hemos querido construir un instrumento de medida considerando la creatividad como un estilo cognitivo que se manifiesta por una conducta observable en clase a través de la elección de actividades, es decir, por los productos como respuesta al estímulo del ámbito, integrando aspectos cognitivos (inteligencia) y aspectos afectivo-motivacionales (personalidad).

Dado que los creativos muestran una conducta inclinada hacia tomar riesgos y los prefieren a la seguridad, con tal de alcanzar las metas que se proponen, hemos decidido considerar la creatividad como una actitud relacionada con la elección de la tarea escolar. Se trata de un test para la medida de la predisposición del alumno para actividades que ejercitan la creatividad. En el mercado psicológico en español no existen pruebas que atiendan directamente a esta variable.

Así pues, el presente test nace en primer lugar con el propósito de cubrir un espacio actualmente vacío en la producción editorial española de instrumentos de medida psicológica. Existen, eso sí, traducciones de algunas técnicas propuestas por diversos autores e incluidas en textos y manuales sobre creatividad o inteligencia; como la ampliamente difundida batería de Guilford o las pruebas de Torrance. En general, es este tipo de instrumentos el que se utiliza para tomar referentes cuantitativos de la creatividad.

Sin embargo, su uso está bastante restringido al ámbito de la investigación, entre otros motivos, porque cuentan con una dificultad añadida por la falta de varemos y de

³¹³ Alonso Monreal, C. (2000): *Qué es la creatividad*, Biblioteca Nueva, Madrid, p.41 y 42.

procedimientos de validación para ellos. Según Teresa Artola³¹⁴ esto limita su valor comparativo al grupo mismo donde se aplica, permitiendo casi exclusivamente una expresión de orden para los sujetos evaluados, pero con escasas inferencias más, por la imposibilidad comparativa con amplias muestras de referencia.

Este hecho sucede en todo el mundo, no sólo en España, y no se debe a un desinterés editorial, sino a una dificultad intrínseca, ya que evaluar la creatividad no es una tarea fácil, ni fácilmente objetivable. El sistema tradicional de medida utiliza el procedimiento de prueba de producción, y aunque ésta quede desglosada en factores, no deja de ser un procedimiento de respuesta demasiado abierto como para legitimar la posibilidad de una validación estadística.

La novedad que el presente instrumento aporta se refiere a la búsqueda de un procedimiento que permita cumplir los requisitos técnicos de validación para una prueba de creatividad. Si su uso y aplicación confirman la viabilidad de la propuesta, podría suponer el punto de partida de un nuevo sistema de medida para esta escurridiza variable psicológica. Llegar a una evaluación de la capacidad creativa de un sujeto a través de una medición indirecta de la misma. Esto se consigue mediante la medida de una actitud de elección de ejecución de productos, que fuerza al sistema cognitivo a activar los mecanismos que participan en una actividad creativa, lo que nos permite obtener una referencia indirecta de dicha capacidad.

Resulta, por lo tanto, una medida de ejecución de posibilidades, puesto que nos informa de cuánto de aquellos mecanismos pone el sujeto en uso habitualmente, o preferentemente y cuánto es capaz de llegar a poner. Es lógico pensar que el uso de la capacidad demuestra la existencia de la misma, y si éste no se diera, habría ahí otro dato a considerar para un diagnóstico de la situación del sujeto evaluado (inhibiciones).

Otra ventaja que aporta este test consiste en la propuesta de facilitar la unicidad de medida, una medida única de la predisposición del sujeto a realizar actividades que precisan el pensamiento divergente. A la vista de los datos en los que se apoya, ésta parece quedar suficientemente justificada en cuanto a su capacidad para sintetizar y expresar la posición de un sujeto en una única variable que, sin embargo, resulta excelente predictora del conjunto de las pruebas de creatividad tradicionalmente utilizadas.

Efectivamente, resulta tradicional en las pruebas de creatividad considerar distintos factores de ésta. Así, en la Batería de Guilford se toman en consideración cinco factores

³¹⁴ Artola, T. y Barraca J. (2004): *Creatividad e imaginación : un nuevo instrumento de medida: la PIC*, González, Vol. 3, N° 1, p.92.

independientes: originalidad, fluidez, flexibilidad, producción divergente y redefinición. Esto, aunque para la investigación facilita la identificación de dimensiones participantes, no siempre resulta de ayuda de cara a un uso profesional, sobre todo cuando a partir de cada una de estas puntuaciones no se ofrece la posibilidad de obtener una compuesta que nos acerque a un concepto de índice de creatividad, o alguna noción parecida que exprese el nivel básico del sujeto, que es lo que hemos pretendido con este test.

En el siguiente apartado, establecemos un conocimiento básico de la variable que pretende medir el test y del procedimiento que utiliza para ello.

4.2.2.1. Medida de la creatividad en el ámbito escolar.

Con frecuencia el maestro se maravilla ante la destreza de un niño para encontrar una salida aceptable a una situación imposible, o al encontrar una respuesta inesperada a un problema que nos preocupaba, ante una obra de arte, ante muestras de astucia, agudeza y sensibilidad para encontrar una salida allí donde los demás encontraban solo dificultades y hemos tenido que reconocer ante los demás ese toque de genialidad oportuna que surge de manera espontánea, convirtiendo a ese niño o esa niña, al menos por unos instantes en una persona especial.

Pero este dominio interior no siempre es así. Ni los más notables creativos pueden hacer gala de una destacada creatividad en todos los momentos de su vida ni en todas las áreas. Manuela Romo³¹⁵, citando a Gruber, asegura que no siempre es posible llenar la existencia de esa experiencia de flujo o *fluir* mental del que nos habla Csikszentmihalyi en su libro *Optimal experience* (1988); hay otra forma más sobria y más estable de estado afectivo positivo en la actividad creadora: la implicación personal en el trabajo y el contexto emocional en el que avanza el trabajo intelectual, que los psicólogos e investigadores de la creatividad parecen olvidar.

Muchos investigadores se han preguntado ¿Qué es lo que hace ser así al fenómeno de creación? ¿Es un don divino, es heredado, es aprendido?... Lo que sí parece seguro es que en estas personas geniales no faltan el conocimiento profundo sobre el tema en el que han destacado y asuntos relacionados con él, así como la oportunidad, la necesidad y el reconocimiento de la conveniencia de ir en una nueva dirección, desmarcándose de la anterior. Vista así, la creatividad deja de ser un patrimonio personal únicamente y adquiere desde el principio una estrecha relación con el tema de que se trate y con la aceptación

³¹⁵ En Romo, M.(1998): *Psicología de la creatividad*, Paidós psicología, Barcelona, p. 157.

social de que la propuesta creativa ofrece una mejor perspectiva para satisfacer una necesidad en relación con el arte, lo estético, lo bello y lo plástico; o con la ciencia, o con el placer o la simple supervivencia.

Tal vez la principal diferencia entre el creativo experto y el ocasional aficionado está en la frecuencia con que uno y otro hacen uso de alternativas creativas en el comportamiento existencial. Para el primero es una forma de vida y busca la oportunidad para mostrar “algo imaginativo”; para la mayoría silenciosa es un camino pocas veces recorrido conscientemente. También caracterizan al experto creativo la mayor variedad y profundidad de intereses que es capaz de mantener vigentes y actualizados; su incesante búsqueda de los aspectos paradójicos en lo que ocurre y de aquello que en circunstancias similares no se confirma; una manifiesta incontinencia por preguntar y preguntar aunque las respuestas le sean esquivas las más de las veces, en busca de lo ocurrente, de lo singular de lo bello. Por contraste, los menos calificados emplean sus esfuerzos en lo cotidiano sin intuir casi otras alternativas. Lo rutinario embota sus sentimientos y sus vidas, restringiendo la pasión por el uso espontáneo de estas potencialidades.

Pero sin duda el mayor distintivo entre ambas personalidades, es la cualidad de la perseverancia, que se identifica como la motivación para el logro. El fracaso o desconcierto inicial que es el principal motivo para unos, sume en desaliento a los menos preparados.

En definitiva, lo que identificaría a unos y otros, podríamos concluir que son los procedimientos, los esfuerzos y los resultados tanto de los creativos como de aquellos que lo son menos. Así se potencia la idea de que ser creativo es una cuestión de grado, de nivel de asociación con algo definido como prototipo de persona creativa. Y los procedimientos están asociados a la persona, al tema de que se trate y también a que la gente reconozca como especial y sorprendente el resultado obtenido.

4.2.3. CONCEPTOS BÁSICOS PARA SU ELABORACIÓN.

Los estudios realizados sobre las peculiares relaciones que la variable de creatividad tiene con la de inteligencia llevan a considerarlas como algo cercano pero no identificable. Pero también es posible ir más allá y encontrar propuestas con un carácter más integrador de ambas. La propuesta de la creatividad entendida como un estilo cognitivo, incluso sin más calificaciones, supone posibilidades teóricas de comprensión para multitud de fenómenos conductuales que por fin parecen poder compartir unos puntos de integración.

4.2.3.1. Los test de creatividad tomados como referencia.

El contenido íntegro del test ACTICREA está basado, principalmente, en los trabajos de Guilford y Torrance sobre el constructo de pensamiento divergente. Presentamos aquí, brevemente, sus baterías básicas, más el test de Wallach y Kogan.

- *La batería de la creatividad de Guilford*³¹⁶. Los planteamientos de Guilford sobre la inteligencia permiten desarrollar la más amplia batería de creatividad basada en los factores básicos. Tal como los presenta Guilford, los factores fundamentales serían los correspondientes al pensamiento divergente, por ser éste el que se interpreta de ordinario como correspondiente a la creatividad. Pero no son suficientes por sí solos. Para una medida correcta de la creatividad Guilford estima necesario tomar, por un lado, alguna medida de pensamiento convergente, en concreto la capacidad de establecer orden entre diferentes datos y la capacidad de transformarlos; y por otro, tomar medidas de la evaluación realizada por el mismo sujeto a lo largo de todo el proceso creativo. Una batería que responda correctamente a todas estas exigencias resulta muy amplia y necesita muchas horas de aplicación, con todos los problemas que esto plantea. Por eso suele aplicarse más bien una muestra básica de factores, construida por Ulman³¹⁷, aunque habrá que tener en cuenta el riesgo que corre la validez de la batería resultante.

- *Los tests de Torrance*³¹⁸ se desarrollaron en un ambiente educacional. Se basan en los factores de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de Guilford, aunque no busca la pureza de los factores. Torrance sólo estudia una capacidad creativa general, busca modelos del proceso creador en su desarrollo natural. Pero esto mismo confiere a los tests una capacidad de manejo metodológico más accesible y una buena fiabilidad de los resultados. Se estructuran en una batería verbal (Pensando creadoramente con palabras) y una batería gráfica (Pensando creadoramente con dibujos). Estos tests se utilizan sólo con niños y adolescentes.

- *El test de Wallach y Kogan*³¹⁹ es un para niños y consta de tres pruebas subverbales y dos subtests gráficos. Son los siguientes:

Test de enumeración

Test de usos poco habituales

Test de semejanzas

³¹⁶ Guilford, J.P. (1951): *Guilford test for creativity*, Beberly Hills, California.

³¹⁷ Ullmann, G. (1972). *Creatividad*, Rialp, Madrid, p. 117-130.

³¹⁸ Torrance, E.P. (1974): *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual. Verbal tests, forms A and B; figural tests, forms A and B*, Personnel Press, Princeton, NJ.

³¹⁹ Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965): op. cit.

Test de interpretación de figuras

Test de interpretación de rasgos.

4.2.3.2. Interacción de la personalidad y la creatividad.

Un peculiar punto de vista es el que se acerca al mundo de la personalidad desde su interacción con lo intelectual. En este marco, las investigaciones sobre creatividad han ofrecido también un notable avance en lo que respecta a las mutuas interferencias que sufren las capacidades para el pensamiento productivo, divergente o creativo, con las llamadas disposiciones o rasgos de la personalidad creadora. Esto supone que se puede dar una descripción de las características de personalidad de los sujetos creativos o se puede intentar una explicación de lo que la creatividad es a partir de lo que una determinada personalidad les lleva hacer a quienes la sostienen. El debate para ubicar finalmente la creatividad como una conducta del intelecto o del sistema afectivo-motivacional, no está cerrado y diferentes autores mantienen perspectivas distintas en torno a esa cuestión.

Las búsquedas de la creatividad en la personalidad han sido múltiples. Desde la tradición psicoanalítica iniciada por Freud y continuada por Rank o Jung, esta idea viene a ser un componente destacado en la definición de las variables factoriales de personalidad de Cattell y Drevdhal³²⁰ y aparece como indicador esencial en el ámbito de la salud o el desarrollo personal considerándose las diferencias motivacionales como origen de las diferencias en creatividad. Así, los rasgos afectivos actúan como facilitadores de los procesos cognitivos creativos.

4.2.3.3. La creatividad como estilo cognitivo

Uno de los campos intermedios que aparecieron a medio camino entre la psicología diferencial y experimental clásicas y la Psicología cognitiva actual (diferencial y experimental) es el conocido con el nombre de *estilos cognitivos*. Con este nombre se conocen unas propuestas nacidas en los años 50 cuyo objetivo básico era enfrentarse a la escisión teórica que estudiaba al individuo dividiéndolo en dos secciones, sus capacidades de conocimiento (inteligencia) y su mundo afectivo (personalidad), y tratar de incluir en un solo concepto la integración existente en la realidad entre los aspectos cognitivos y los afectivo-motivacionales del individuo. No ha habido mucho acuerdo en definir como se

³²⁰ Cattell, R.B. y Drevdhal, J.E. (1958): *Personality and Creativity in Artists and Writers*, Journal of Clinical Psychology, 14,107-111.

produce esta integración, pero sí en el hecho en sí de la integración de los dos aspectos. Hubo cierta fiebre investigadora y se propusieron muchos modelos de estilos cognitivos.

Los principales modelos de estilos cognitivos que se propusieron fueron los conocidos como de dependencia-independencia de campo, amplitud de categorización, complejidad cognitiva, diferenciación cognitiva o conceptual, categorización analítica o estilos conceptuales, complejidad integrativa, nivelamiento-agudización, tolerancia a la experiencia irreal, control flexible frente a rígido, escudriñamiento, verbalizador-visualizador, reactividad al contraste, toma de riesgos frente a cautela, dominancia conceptual y perceptivo-motora, compartimentalización, automatización fuerte frente a débil, adaptadores-innovadores y reflexividad-impulsividad. Posteriormente se ha planteado el estilo de controles cognitivos.

Hay estudios, en los que se ha descrito cuáles de estos estilos se consideran propios de los individuos creativos. Según estos estudios, los independientes de campo (sujetos que toman sus decisiones basándose en referentes internos y son capaces de experimentar los elementos que perciben diferenciándolos de su contexto), tienden a ser creativos si son flexibles en el pensamiento analítico y no son dogmáticos. Los creativos participan también en el estilo de amplitud de categorización: son capaces de introducir en una sola categoría un amplio rango de estímulos, lo que les permite utilizar estrategias amplias y numerosas asociaciones imaginativas. Los creativos tienen también el estilo de toma de riesgos y lo prefieren frente a la seguridad, con tal de alcanzar las metas que se proponen.

Los individuos creativos poseen el estilo cognitivo innovador. Es un estilo específicamente concerniente a los creativos que les impulsa a buscar soluciones no frecuentes y diferentes, con el peligro de preferir lo nuevo a lo mejor. Poseen también el estilo de tolerancia a lo irreal, es decir, son capaces de aceptar experiencias que no parecen estar de acuerdo con lo verdadero.

Un paso diferente en el estudio de la creatividad y los estilos cognitivos es la propuesta de Alonso Monreal³²¹ de considerar a la misma creatividad como un estilo cognitivo capaz de cumplir todas las características integradoras de lo cognitivo y lo afectivo-motivacional simplificando en gran manera el concepto mismo de creatividad. Los estudios posteriores. En esta misma línea también se encuentra el último gran trabajo de Eysenck³²², quien considera que la creatividad no es una habilidad, sino un estilo

³²¹ Alonso Monreal, C.(1982): *Autonomía afectiva y creatividad*, Universidad Complutense, Madrid.

³²² Eysenck, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge. En Alonso Monreal, C. (2000): *Qué es la creatividad*, Biblioteca Nueva, Madrid, p.173-176.

cognitivo, una disposición a actuar de un modo determinado en la esfera de la cognición, motivada por una particular tendencia a relacionarse con el entorno, en la que es característica la amplitud de rango de las asociaciones y la distancia afectiva de lo convencional que es propia del rasgo de psicoticismo.

En este marco teórico que concibe la creatividad como un estilo, una actitud, es donde se inscribe nuestra investigación para sustentar el test ACTICREA y entender que la creatividad pueda ser medida como una variable unidimensional.

4.2.3.4. Encontrar múltiples soluciones a un problema y múltiples problemas a una solución.

Ha quedado establecido en sucesivas investigaciones hechas al amparo de los conceptos de Guilford³²³ de producción y pensamiento divergente, que crear es en cambio equiparable a la búsqueda de múltiples soluciones a un problema. Hay muchos problemas en los que no existe una única respuesta verdadera, incluso problemas convergentes transformables en divergentes. Así dos y dos pueden ser, además de cuatro, veintidós, un par de cisnes o de patitos, o dos serpientes, un póquer de ases, dos parejas de novios, etc.

Pero, ¿y a la inversa? ¿Qué podríamos decir que es encontrar múltiples problemas a una solución? Obviamente, también una tarea eminentemente creativa. Si creativo es encontrar soluciones a un problema, creativo es encontrar problemas a una solución. De hecho, podríamos decir que los investigadores del *problem finding*³²⁴ sitúan cercana a esta órbita su pauta básica para la identificación de la creatividad: ¿qué es una pregunta sino la síntesis de un problema?³²⁵

Realmente no es algo nuevo. En metodología científica se observa como las soluciones nuevas, los nuevos paradigmas, no brotan por generación espontánea, pero tampoco son exclusivamente fruto del esfuerzo o de la experimentación; en ocasiones unas cuantas preguntas pueden acabar con siglos de tanteo.

³²³ Guilford, J. P. (1980): *La creatividad*, Narcea, Madrid

³²⁴ En la órbita del *problem finding*, diversos investigadores desde los clásicos Getzels (1979) o Csikzentnhalyi y Getzels (1988), hasta los más recientes Carson y Runco (1999) o Basadur, Runco y Vega (2000), ponen el acento de la creación en la parte inicial del proceso creativo, en la búsqueda y el planteamiento del problema, y recurren a la pregunta como propulsor y eje a partir del cual se gesta la acción creativa

³²⁵ En Ferrater Mora, F. (2001): *Diccionario de filosofía*, Ariel, Barcelona.

En general, podemos entender que la pregunta es considerada como *producto* de razón o del sistema cognitivo y desde ahí se valora su especial característica de impulsor de respuestas. Para Bergson³²⁶ un problema bien planteado es un problema resuelto.

Hacer preguntas no es una tarea cualquiera. Preguntar es la fórmula que acelera y dispara el crecimiento exponencial de los niños permitiendo una rápida recopilación comprensiva de información tal que en unos pocos años consigue un sistema de representación del conocimiento compacto y sólido, que le hace capaz de desenvolverse con soltura en una complicada red de información. Esta capacidad se adquiere entorno a los 3 ó 4 años, mucho antes que el razonamiento o el juicio, y se hace *a pesar* de los adultos, con un carácter casi *subversivo*, que quizá ha marginado en contextos dogmáticos el estudio de esta fundamental fuente de conocimiento y esta exclusiva peculiaridad humana. Una criatura de cinco años formulando preguntas, puede llegar a hacer diez o doce por minuto ¿Hemos podido observar un potente ordenador que haga una sola pregunta?

4.2.3.5. La imaginación o fantasía.

Ambas implican llevar a cabo transformaciones o nuevas combinaciones y asociaciones entre elementos mentales. Numerosas personas reconocidas como especialmente creativos en distintos campos del saber mencionan el uso de la imaginación y de las imágenes mentales como un componente fundamental de su trabajo. Osborn³²⁷ señala que la imaginación es el principio motor de toda actividad creativa, y le atribuye dos funciones fundamentales: encontrar ideas y transformar lo encontrado. Asimismo, la imaginación es una de las capacidades más específicas del hombre. Por medio de esta capacidad éste combina, reúne y asocia imágenes e ideas que pueden conducirle a encontrar nuevas soluciones a los problemas y trabajos creativos. Si esta capacidad no se ejercita, será muy difícil que la creatividad aparezca.

La imaginación podría definirse como la capacidad de la mente de considerar elementos que no están presentes en los sentidos. Hablamos pues de imaginación cuando queremos expresar la capacidad que tenemos de producir imágenes que puede depender de la percepción del mundo exterior, o bien constituir una producción espontánea de imágenes

³²⁶ Bergson, H.(1934): *La pensée et le mouvant*, P.U.F., París.

³²⁷ Osborn Alex F. (1979): *Imaginación Aplicada*, Velflex, Madrid.

interiores. Se trata, por tanto, de una capacidad mental que implica la formación de representaciones de personas, objetos o situaciones que no se encuentran presentes en el momento actual.

Para F. Menchen³²⁸, imaginar equivale a construir imágenes mentales, visualizar, asombrarse, soñar e ir más allá de lo percibido o lo real. En términos generales suele distinguirse entre imaginación reproductora e imaginación creadora o fantasía. Las imágenes reproductivas son aquellas que reproducen o repiten una percepción anterior en ausencia del objeto que la produjo. Suponen evocar imágenes u objetos ya conocidos. Las imágenes productivas o creativas son aquellas que no reproducen percepciones anteriores sino que son producidas por el sujeto. Es decir, con elementos procedentes de distintas percepciones, construimos formas nuevas. Implica pues reunir intencionadamente imágenes anteriores para sacar de ellas nuevas combinaciones.

La psicología se ha centrado a menudo en el estudio de la imaginación reproductiva. Por el contrario, el estudio de la imaginación creadora o constructiva ha sido muy escaso y ceñido exclusivamente al estudio de la creación estética y científica. Dicha Imaginación creativa es el resultado de factores tanto intelectuales como emocionales e implica la capacidad de reexperimentar imágenes de forma que éstas evoquen a su vez otras imágenes.

El uso de la parte fantástica del cerebro, a la capacidad de inventiva. Es uno de nuestros recursos más valiosos que nos ayuda a dar respuesta exitosa a miles de situaciones de nuestra vida cotidiana. Muchas personas creativas describen que ven la solución de un problema a través de una imagen: así los pintores ensayan ideas en su mente y los escritores suelen visualizar escenas y tramas antes de ponerse a escribir.

En este proceso de formación de imágenes suelen distinguirse tres fases:

- Reproducción de experiencias sensoriales.
- Transformación de estas imágenes en combinaciones nuevas.
- Construcción de nuevas imágenes, incluso de aquellas que nunca han existido.

No obstante, aunque en los niños pequeños el poder imaginativo se desarrolla rápidamente, tiende a disminuir a medida que la razón asciende. Por ello el desarrollo de la imaginación requiere ejercicio. El problema es que, por lo general, la escuela se ha

³²⁸ Menchén, F. (2002): *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*, Pirámide, Madrid, pp. 31 y 32.

centrado más en el desarrollo del pensamiento lógico, secuencial, analítico y racional en perjuicio del pensamiento intuitivo, imaginativo, fantasioso o soñador.

El desarrollo de la imaginación requiere, según Menchén³²⁹, del fomento de tres capacidades:

- La fantasía: Implica salir de las percepciones cotidianas y alejarse del mundo real. Para fomentar la fantasía es necesario plantear situaciones inverosímiles, especular con deseos y ensoñaciones.
- La intuición: Implica la visión súbita de algo de una manera nueva y peculiar. Requiere el ser capaz de mirar dentro de uno mismo y fiarse del propio conocimiento interior.
- La asociación: Implica la capacidad de unir y combinar ideas, palabras e imágenes que en apariencia no guardan relación alguna.

4.2.4. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

Con el test ACTICREA, hemos querido aportar un instrumento que cubra el vacío existente en la evaluación de la creatividad infantil en la población española. Se trata de una prueba diseñada para evaluar la creatividad del niño a través del uso voluntario de su pensamiento divergente observando la elección de actividades en las que tiene que hacer uso de la imaginación o fantasía. Asimismo, para facilitar el uso de esta facultad mental se hacen necesarias una serie de condiciones:

- Una motivación inicial: Por ello las actividades se plantean al niño a modo de juego para a través de este carácter lúdico crear la motivación necesaria para que emerja la imaginación creativa.
- Legitimidad del pensamiento divergente: El niño debe tener claro que existe libertad de elección y que se espera de él que sea capaz de romper con lo común y lo obvio. Por desgracia a menudo padres y profesores le han animado a reprimir su fantasía y espontaneidad. Para ello en esta prueba de imaginación es aconsejable, además de presentar las situaciones de la prueba como un juego, animarle en las consignas a que si quiere piense e imagine cosas que a nadie más se le ocurrirían.
- Necesidad de dar tiempo para la reflexión, por tanto se requiere que la realización de la prueba no implique una restricción fija o muy estricta del tiempo.

³²⁹ Menchén, F. (2002): op. cit. pp. 94-104.

Para seleccionar las actividades hemos considerado la creatividad, siguiendo a M. Romo³³⁰, como un conjunto de aptitudes caracterizadas principalmente por dos categorías: la producción divergente y los productos transformacionales:

- La producción divergente hace referencia a la capacidad para generar alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya importancia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de lo misma fuente.
- Los productos transformacionales hacen referencia a la capacidad para imaginar cambios de diversas clases (redefiniciones, transposiciones, revisiones o modificaciones) en la información existente. Es decir, la capacidad de utilizar la información almacenada en la memoria de forma nueva y distinta. Implica flexibilidad del pensamiento así como capacidad de la persona para ir más allá y profundizar sobre sus propias experiencias. También implica la posibilidad de ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles nuevos usos.

Así mismo, hemos tenido en cuenta incluir actividades propuestas en la batería de Guilford de cara al análisis del producto creativo, que se realiza a través de los siguientes indicadores:

- Fluidez: capacidad para dar muchas respuestas ante un problema, elaborar más soluciones, más alternativas.
- Flexibilidad: capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas reglas, ver distintos ángulos de un problema.
- Originalidad: se refiere a la novedad desde un punto de vista más bien estadístico.
- Redefinición: capacidad para encontrar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, agilizar la mente y liberarnos de prejuicios.
- Penetración: de profundizar más, de ir más allá y ver en el problema lo que otros no ven.
- Elaboración: capacidad adornar, incluir detalles superfluos...

En lo que respecta al proceso los estudios se centran en analizar los procesos y estrategias que el sujeto usa para resolver un problema. Suelen identificarse los siguientes:

- Preparación: implica un importante esfuerzo en la resolución de un problema dado. Implica acumular la mayor cantidad de información posible sobre el problema.
- Incubación: cuando no se encuentra una solución evidente a un problema, la persona normal suele abandonar la tarea. Otras personas apartan el problema durante un tiempo,

³³⁰ Romo, M. (1987): op. cit.

desde segundos hasta años. Puede entenderse como un periodo de espera para que el material se organice o bien desaparezcan las dudas o ideas equivocadas que hemos acumulado durante la preparación.

- Iluminación: suele ocurrir de forma rápida y repentina.
- Verificación: se repasan todos los detalles. Se comprueba el valor del producto de la inspiración. Una especie de autocrítica.

En cuanto a las características de personalidad, consideramos que la creatividad no es sólo cuestión de aptitudes sino que se trata más bien de una disposición que tiene que ver más con factores motivacionales y de personalidad. Se incluyen por tanto, su estudio y medida, aspectos cognitivos, conocimiento de base, dominio de ciertas materias, rasgos de personalidad, intereses y motivaciones.

Del mismo modo, se han utilizado algunas medidas informales de evaluación que, en la mayoría de los casos, se inspiran en algunos de los tests citados anteriormente como por ejemplo:

- Utilización no común de objetos.
- Previsión de consecuencias.
- Situaciones inusuales.
- Componer narraciones.
- Completar dibujos.
- Asociación de palabras.

Por otra parte, la tarea básica que se propone al sujeto le crea la necesidad de que una y otra vez mire cada pareja de actividades, haga su esquema mental y elija entre echar mano de recursos de producción divergente (flexibilidad, fluidez, originalidad, elaboración, asociación remota...etc. o echar mano de la producción convergente, principalmente la memoria conceptual, visual y plástica). Así pues, no exigiendo la tarea propuesta la medida exhaustiva de ninguna de las dimensiones específicas de la creatividad descritas, va necesitando sucesiva y simultáneamente de ellas para lograr una ejecución eficaz y se muestra como un predictor eficiente para muchos de dichos factores aunque no lo sea en particular para ninguno. De ahí también que sea una buena síntesis del manejo que el sujeto hace de los recursos relativos a su capacidad creadora, sin que se identifique tampoco con una tarea de producción concreta. Porque la capacidad de crear, más allá de

ser sólo una tarea de rendimiento, es la actividad de todo un sistema organizado en función de unos determinados procesos perceptivos, estilos de procesamiento y modos de mediación cognitiva y motivacional.

Para alcanzar una medida más objetiva de la creatividad, ACTICREA aborda esta cuestión obteniendo una medida indirecta de la misma a través de la evaluación de los diversos procesos creativos libremente elegidos.

En la elaboración definitiva de esta prueba nos hemos basado en los estudios clásicos, ya mencionados, de Guilford y Torrance y en algunas investigaciones con población española dentro del campo de la creatividad, como el TAEC de S. De la Torre (1996), el CREA de F. Corbalán, F. Martínez, S. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R.M. Limiñana (2003), y la PIC de T. Artola, I. Ancillo, P. Mosteiro y J. Barraca (2003). Asimismo, hemos tenido en cuenta recientes investigaciones realizadas y dirigidas por A. Gervilla³³¹ sobre procedimientos para desarrollar la creatividad.

El ACTICREA, contiene ítems diseñados a semejanza de los elaborados por los autores mencionados para evaluar el pensamiento divergente o creativo a través del análisis de una serie de variables como son:

- En la elaboración de las *actividades narrativas*: la Fluidez (habilidad para generar ideas, la Flexibilidad (habilidad para definir y cambiar enfoques) y la Originalidad (habilidad para percibir soluciones de manera diferente).
- En lo que respecta a la *parte gráfica*: la Originalidad, Elaboración, Sombras y color y los Detalles especiales, como las principales referencias a la hora de elaborar las actividades de creatividad. Algunas de estas variables fueron utilizadas en el Test de Creatividad Gráfica de Torrance, así como en la prueba TAEC de S. de la Torre³³².
- Respecto a la *fantasía e imaginación*, hemos considerado el no ceñirse a los objetos cotidianos sino buscar lo único u original que es algo que sobrepasa lo que nos viene dado de forma inmediata por los sentidos. Esto hemos querido considerarlo para que quedara reflejado en varias propuestas como poner título o idear una metáfora.

³³¹ Gervilla, A y otros (2003): *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro. Ambiente para el desarrollo de la creatividad*, Dykinson, Madrid.

³³² Torre S. de la (1996): *Identificar Diseñar y Evaluar la Creatividad*, Micat, Santiago de Compostela.

4.2.4.1. OBJETIVOS

Los objetivos del ACTICREA son:

- Diseñar un test de creatividad, basado en los tests ya existentes, pero destinado a valorar la actitud creativa, como mayor o menor disposición hacia las actividades escolares que requieren poner en práctica la creatividad haciendo uso del pensamiento divergente.
- Disponer de un test en español que permita evaluar de forma suficientemente objetiva y fiable los productos más creativos en comparación con los que lo son en menor grado.
- Recoger la idea unánime de las investigaciones más recientes de disponer de un instrumento distinto de una prueba de inteligencia, que incluya la fluidez, flexibilidad y originalidad para así poder apreciar de manera indirecta el pensamiento divergente.
- Desarrollar una medida simultánea de la creatividad verbal y de la creatividad gráfica, ya que numerosas investigaciones demuestran que la creatividad se desarrolla en campos de dominio específicos y que por tanto un sujeto que es creativo en un área puede no serlo en otra.
- Ofrecer, dentro de la complejidad que implica la evaluación de la creatividad, un instrumento sencillo, fácil de aplicar y de corregir objetivamente dentro de un marco escolar que permita conocer la actitud de los alumnos hacia la creatividad e identificar a sujetos con altas tendencia a ejercitar esta capacidad.
- Favorecer la práctica de las actividades que ejercitan la creatividad, presentando una prueba en la que el alumnado puede hacer uso de su libertad para elegir las preguntas que más le gustan.

4.2.4.2. Contenido: actividades que lo integran

El ACTICREA consta de 20 actividades distribuidas de dos en dos en 10 apartados numerados del 1 al 10. Cada número corresponde, pues, a una pareja de actividades que constituyen las variables que vamos a tener en cuenta:

(A) : actividades que requieren poner en práctica la creatividad en mayor grado.

(B) : actividades que requieren poner en práctica la creatividad en menor grado.

El sujeto puede decidir cual de las dos desea realizar con el fin de minimizar la impresión de evaluación o de examen y realizarla en un ambiente distendido y sin limitaciones estrictas en el tiempo a fin de propiciar el sentido lúdico del proceso creador.

La relación de las actividades de tipo (A) y de tipo (B) en cada número es la siguiente:

(A)	(B)
1.-Inventa una metáfora	Copia esta metáfora
2.-¿Para qué podría servir un trozo de Goma	Escribe la utilidad de estos objetos.
3.-Añade algo a este dibujo. Ponle título	Colorea este dibujo
4.-Explica por qué está llorando la margarita	Cuenta los pétalos de la margarita
5.-¿Qué pasaría si todas las moscas se hicieran gigantes.	Escribe las características de los insectos.
6.-Escribe un problema que se resuelva Haciendo una suma.	Resuelve esta suma.
7.-Plantea otra serie.	Continúa esta serie hasta 30.
8.-Escribe preguntas que se te ocurren sobre esta ilustración.	Escribe el nombre de al menos cinco objetos de la ilustración.
9.-Ordena a tu gusto las figuras formando una composición	Dibuja ordenadas de mayor a menor estas figuras.
10.- Resuelve el enigma: ¿Qué puede ser la mitad de 8 además de 4?	Calcula la mitad de estos números.

La distribución en cada par de preguntas se presenta de manera aleatoria para no inducir la elección de la actividad por el lugar que ocupa.

*** La actividad 1(A) “Inventa otra metáfora”,** Implica utilizar la imaginación y la intuición para llevar a cabo transformaciones, nuevas combinaciones y asociaciones entre elementos mentales. La imaginación es el principio motor de toda actividad creativa, y a ella se le atribuyen funciones fundamentales como encontrar ideas y transformar lo

encontrado. Por medio de esta capacidad el individuo combina, reúne y asocia imágenes e ideas que pueden conducirle a encontrar nuevas soluciones a los problemas y trabajos creativos.

Idear una metáfora supone imaginar y construir imágenes mentales de comparación, visualizarlas e ir más allá de lo percibido o lo real. En este proceso se implica la capacidad de reexperimentar imágenes de forma que éstas evoquen a su vez otras imágenes. Hace referencia al uso de la “parte fantástica” del cerebro, a la capacidad de inventiva y tiene igualmente un componente lúdico ya que la fantasía implica salir de las percepciones cotidianas y alejarse del mundo real. Para fomentar la fantasía es necesario plantear situaciones inverosímiles.

En la misma línea están planteadas las actividades **6 (A) “Escribe un problema que se resuelva haciendo una suma”**, la **7 (A) Plantea otra serie** y **10 (A) “Resuelve el enigma: ¿Qué puede ser la mitad de 8 además de 4?”** Esta última implica además la intuición, la visión súbita de algo de una manera nueva y peculiar y la asociación para unir y combinar ideas, palabras e imágenes que en apariencia no guardan relación alguna.

*** La actividad 2(A) “¿Para qué podría servirte un tubo de goma?”**, consiste en una prueba de usos posibles de un objeto. Es una adaptación de la actividad propuesta en el Test de Guilford «Usos de un ladrillo» que podemos encontrar también en la PIC, en la que se han sustituido los ladrillos por un tubo de goma por pensar que los niños responderían de manera más creativa a estos estímulos que son más corrientes que los ladrillos en sus juegos, construcciones y diversas actividades.

Esta prueba se incluye como una medida de la capacidad de los sujetos para liberar su espíritu y pensar de forma poco convencional. Permite poner en práctica asimismo la capacidad de “redefinición” de los problemas: es decir, la capacidad para encontrar usos, funciones y aplicaciones diferentes de las habituales; de agilizar la mente y ofrecer nuevas interpretaciones o significados ante objetos familiares para darles un nuevo uso o sentido.

Esta capacidad de “redefinición” es considerada por los principales investigadores de la creatividad como uno de los factores esenciales del pensamiento creador³³³.

Esta actividad permite practicar:

- La fluidez, es decir, la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas diferentes sobre un tema.

³³³ En Romo, M. (1987): op. cit.

- la flexibilidad de su pensamiento: la capacidad de su pensamiento para ofrecer soluciones diversas que posibilitan hacer uso de un objeto en ocasiones muy distintas.
- originalidad narrativa o capacidad para producir ideas nuevas y originales; es decir, respuestas ingeniosas e insólitas, pero aceptables, así como capacidad de ir más allá de lo convencional, estar abierto a las nuevas experiencias y a ofrecer soluciones distintas para problemas tradicionales.

* **La actividad 3(A) “Añade algo a este dibujo y ponle título”**, es una prueba de imaginación gráfica inspirada en algunos de los ítems del test de Torrance en los que el sujeto tiene que completar unos dibujos a partir de unos trazos dados y poner un título a cada uno de ellos. Aquí hemos seleccionado un dibujo que sugiere una escena en el dormitorio infantil, que puede resultar familiar y motivadora para completarla si el sujeto lo desea. La selección se ha hecho tras la presentación de varios dibujos inacabados a una submuestra de sujetos en un aula concreta, resultando ser el dibujo preferido para completar.

Con esta prueba intentamos que el sujeto muestre la capacidad para realizar un dibujo original que ninguna otra persona pudiera imaginar. Asimismo, se anima a los sujetos a que elaboren sus respuestas pidiéndoles que aporten todas las ideas necesarias para que el dibujo transmita una historia interesante. Esta prueba permite asimismo a discriminar a los individuos “elaboradores” de los individuos “originales”. Es decir aquellos sujetos que tienen pocas ideas pero que sin embargo las trabajan mucho, con gran imaginación, de aquellos sujetos que tienen ideas muy originales pero tienen dificultad para elaborarlas.

Al igual que la actividad **9 (A) “Ordena a tu gusto las figuras formando una composición”** permite observar:

- La originalidad gráfica o figurativa: Es la aptitud del sujeto para producir ideas alejadas de lo evidente, habitual o establecido. Se caracteriza por la rareza de las respuestas dadas.
- La capacidad de elaboración: actitud desarrollar, ampliar o embellecer las ideas. El grado de elaboración estará en función del número de detalles adicionales utilizados para desarrollar la respuesta, además de lo necesario para comunicar la idea base. La utilización de sombras y color como un elemento de expresión creativa.
- Asimismo se pide a los sujetos que elaboren título con respecto al dibujo realizado.
- La presencia en sus producciones de una serie de detalles especiales como la rotación de la figura, expansividad, conexión de varias figuras... que son considerados como especialmente significativos de otras pruebas de creatividad (De la Torre, 1996)

*** En la actividad 4 (A) “Explica por qué está llorando la margarita”**, el sujeto tiene que escribir todo aquello que pudiera estar ocurriendo en la escena. Esta actividad permite al sujeto expresar su curiosidad e imaginación y formular hipótesis y pensar en términos de lo posible. Esta capacidad parece constituir una parte importante de la esencia del pensamiento creativo. La prueba permite al niño expresar su curiosidad y actitud especulativa; su capacidad de ir más allá de la información proporcionada por el estímulo planteando distintas posibilidades con respecto a lo que ocurre en la escena.

Semejante al juego 1 de la PIC y permite observar capacidades creativas como:

- La facilidad para producir ideas, en concreto la capacidad de fluidez ideacional.
- La producción divergente de unidades semánticas (fluidez narrativa).
- La flexibilidad espontánea de su pensamiento, o capacidad para introducir diversidad en las ideas producidas en una situación relativamente poco estructurada.

La actividad 5 (A) “¿Qué pasaría si de repente todas las moscas se volvieran gigantes?”, plantea a los sujetos una situación inverosímil con el fin de que puedan poner en práctica su fantasía e imaginación, por lo tanto, la capacidad y la facilidad para manejar ideas poco convencionales que probablemente el sujeto no se atrevería a expresar en situaciones más serias; así como la apertura y receptividad ante situaciones novedosas.

Las personas poco creativas son incapaces de concebir tales posibilidades en ese contexto y no elijen esta prueba. Asimismo, la prueba permite observar la capacidad de “penetración” del sujeto o capacidad de profundizar sobre las experiencias. Algunas de las consecuencias de la situación presentada son obvias y sencillas de descubrir, mientras que otras más remotas requieren una mayor profundización en la materia. Esta forma de pensamiento parece muy importante en el comportamiento creativo y es considerada por muchos expertos como una característica propia de los pensadores creativos³³⁴.

Con esta actividad y con la **8 (A) “Escribe preguntas que se te ocurren sobre la ilustración”** se practica:

- La fluidez ideativa: Capacidad de imaginar espontáneamente múltiples respuestas sobre una información dada.
- flexibilidad espontánea: Capacidad seguir caminos diferentes en la resolución de problemas y llevar el pensamiento por nuevas direcciones.

³³⁴ En Guilford, J. P. (1980): op. cit.

- la originalidad narrativa: de producir respuestas remotas y poco frecuentes. Se asume que la persona original puede encontrar conexiones más tenues y relaciones menos obvias entre las cosas.

4.2.4.3. Normas de aplicación y ejemplar.

1. **Antes de realizar la prueba**, el investigador deberá asegurarse de que el sujeto:

- Participa voluntariamente. Para esto les explicará al principio que es una prueba para saber qué actividades prefieren hacer los niños y les preguntará si quieren colaborar en esta investigación a modo de encuesta de opinión. Normalmente todos quieren colaborar, pero es muy importante que entiendan que lo hacen libremente.
- Comprende bien las instrucciones.
- Dispone de motivación suficiente para no actuar deliberadamente en contra de su capacidad, por la presión del profesor, del grupo clase etc. Para esto se debe garantizar el anonimato para el resto de la clase, asegurando que sólo el investigador estará al tanto de los resultados.
- Cuenta con los rudimentos de lenguaje necesarios. A veces, hay en la clase algún alumno de Educación Especial o extranjero sin dominio del idioma y habrá que ayudarles a entender las cuestiones, si es necesario, o permitir que elijan libremente si realizar o no el cuestionario.

La primera página ofrece información sobre la facultad, departamento y el nombre del investigador. De esta manera el sujeto objeto de la prueba reconoce en éste a una persona ajena a su tarea cotidiana, a su profesor tutor y a su grupo clase, así se consigue un ambiente más distendido. También recoge datos del sujeto, su nombre, sexo, edad (curso) y centro al que pertenece.

En esta página aparece la propuesta de actividades con la pregunta **¿Qué actividad prefieres realizar ahora? De cada número elige una opción, márcala en el recuadro y realízala.** Consta de tres números. A cada número corresponden dos actividades de las que el sujeto debe elegir una. Se incluye el espacio para que elabore su respuesta, si bien se puede permitir ampliar la respuesta en un folio a parte si lo desea.

En las páginas segunda y tercera aparecen el resto de las actividades, siempre con las mismas pautas de realización.

No se incluye resumen de puntuaciones para eliminar la sospecha de ser evaluados de alguna manera.

2. Se deberán leer con los alumnos las instrucciones redactadas en cada una de las actividades sin mostrar inclinación hacia ninguna de ellas. Se explicará que disponen de folios para desarrollar más ampliamente las preguntas si lo consideran necesario por falta de espacio, o por que les apetece.

3. Todos comenzarán al mismo tiempo. El tiempo máximo disponible suele ser una hora. Normalmente todos terminan antes, No obstante, si el evaluador observa que en el tiempo indicado bastantes alumnos siguen trabajando permitirá continuar la tarea. Del mismo modo, a los alumnos que han acabado, aunque queden algunos minutos, se les permitirá que se pasen a realizar otras actividades que sean de su agrado, como dibujar o leer, pero nunca se ofrecerá la posibilidad de realizar una tarea lúdica que implique desplazamiento, como salir al patio, si se termina antes.

4. La CORRECCIÓN se efectuará asignando:

- 1 punto, a cada realización de actividades de tipo B.
- 2 puntos, a la realización de actividades de tipo A.

Hemos querido así hacer extensiva la puntuación también a las actividades de tipo B puesto que siempre el pensamiento divergente está implicado en mayor o menor medida, al igual que el pensamiento convergente también participa en las realizaciones más creativas. Por lo tanto la corrección es sumamente fácil, siendo 20 puntos la máxima puntuación alcanzable y 10 puntos la mínima.

Tampoco se trata de una medida exhaustiva de la creatividad de cada alumno, si no de valorar de una manera rápida quienes tienen una mayor disposición (aptitudes y actitudes) para la creatividad en las tareas escolares, para contrastar posteriormente estos resultados con la asertividad y la adaptación al colegio de cada alumno/a.

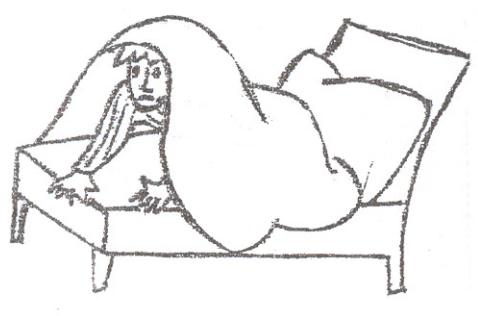
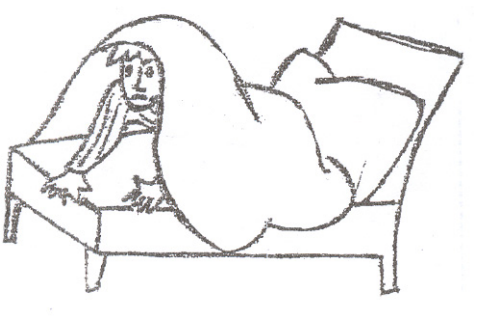
UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

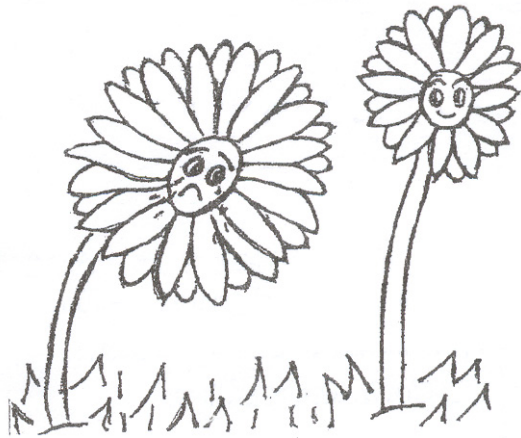
M^a.D. SÁNCHEZ GALA

NOMBRE Y APELLIDOS _____ CURSO _____
 CENTRO _____ LOCALIDAD _____

1) ¿Qué actividad prefieres realizar ahora?**De cada número elige una opción, márcala en el recuadro y realízala.**

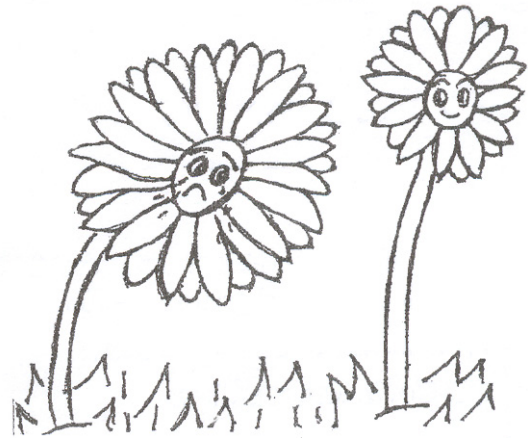
1 ☐ Copia esta metáfora: El tenedor es el peine de los espaguetis. _____ _____ _____	☐ Inventa otra metáfora: La cuchara es _____ _____ _____
2 ☐ ¿Para qué podría servirte un trozo de tubo de plástico? Puedes escribir varios usos. 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ _____	☐ Explica la utilidad de estos objetos: Reloj: _____ _____ _____ Zapatillas: _____ _____ _____
3 ☐ Colorea este dibujo. 	☐ Añade algo a este dibujo y ponle título. 

4 □ Cuenta los pétalos de las margaritas.



Margarita grande, _____ pétalos.
Margarita pequeña, _____pétalos

□ Explica por qué está llorando la margarita grande.



5 ☐ ¿Qué pasaría si de repente todas las moscas de la Tierra se hicieran gigantes?

☐ Describe algunas características de los insectos.

6 ☐ Escribe un problema que se resuelva haciendo una multiplicación.

☐ Resuelve esta multiplicación:
 $45 \times 8 \times 7 =$

7 ☐ Continúa la serie hasta 30
 0, 2, 4, 6, 8...

☐ Plantea otra serie.

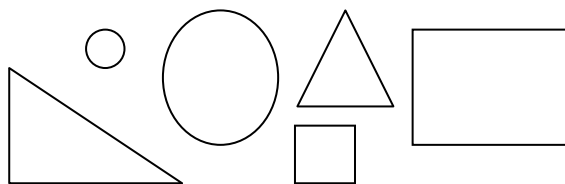
8 ☐ Escribe preguntas que te sugiere esta ilustración.



☐ Escribe el nombre de los objetos de esta ilustración.



9 ☐ Dibuja ordenadas de mayor a menor las siguientes figuras.



☐ Ordena a tu gusto las figuras anteriores formando una composición.

10 ☐ Resuelve el enigma:
¿Qué puede ser la mitad de 8 además de 4?

☐ Calcula la mitad de estos números y escríbela en el recuadro.

12	248	5704
↓	↓	↓

4.3. LA EVALUACIÓN DE LA ASERTIVIDAD.

A la hora de hablar de habilidades sociales nos interesa aquí el concepto de que éstas se identifican como conductas aprendidas y que por tanto pueden ser enseñadas. En esta línea están las investigaciones³³⁵ que coinciden en considerar que la capacidad de interactuar eficazmente con los demás puede ser aprendida y debe ser objeto de enseñanza. De hecho la adecuación de las habilidades sociales depende de las demandas de la propia situación interactiva. Esto exige que el sujeto disponga de un amplio repertorio de conductas transferibles a las distintas situaciones y esta transferencia se ve facilitada por la enseñanza creativa y grupal.

En este sentido, A. Vallés³³⁶, defiende que la escuela puede ser el mejor lugar donde se pueden aprender estas conductas, cuando se realicen actividades grupales en las que se sustituye la competición por la cooperación en el desarrollo del currículo.

Para F. Gil³³⁷ las habilidades sociales son conductas que se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente como autorrefuerzos y según V.E. Caballo³³⁸, la asertividad es una habilidad social para un comportamiento de expresión directa de los propios sentimientos y de defensa de los derechos personales y respeto a los demás. Así pues; la autoestima y la tolerancia serían como las dos caras de una misma moneda y cuando falta la una falta la otra. Por otra parte, no es posible sentir autoestima fuera de las relaciones grupales.

Hablamos de personas competentes socialmente, para referirnos a personas capaces de establecer relaciones eficaces con los demás, lo cual no implica estar utilizando el término en sentido de competitividad. La relación con el entorno no es algo fácil y requiere esfuerzo y aprendizaje por parte del individuo para ser capaces de reflexionar sobre las propias acciones, definir correctamente sus problemas, postular varias alternativas a una situación conflictiva y pararse a pensar en las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajas y menos inconvenientes tenga identificando correctamente el objetivo de sus acciones y planificando los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta realización.

³³⁵ Como las de M. Argyle (1978), F.M. Gresham (1981) o R. Fernández Ballesteros (1994).

³³⁶ Vallés, A. Y Vallés C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*, EOS, Madrid.

³³⁷ Gil, F. (1984): *Entrenamiento en habilidades sociales*, Alhambra Universidad, Madrid.

³³⁸ Caballo, V. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Siglo XXI, Madrid.

4.3.1. EL TEST ACTIASERT. JUSTIFICACIÓN.

Las investigaciones sobre la asertividad³³⁹, nos sugieren la idea de que esta habilidad social es básica para adquirir todas las demás y que su ausencia podría ser la causa principal de falta de adaptación social en los centros escolares.

Ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Esto requiere, a su vez, ser empático para poder ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación.

En el grupo de personas no competentes socialmente, se incluyen tanto a individuos inhibidos como a los agresivos, siendo el primero de estos estilos caracterizado por la torpeza tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales. En otras palabras, los pasivos o inhibidos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan; es decir, embotellan sus sentimientos y tienden a deprimirse y a considerarse heridos, ya que tienden a desear que algo se hiciese para que ellos puedan intervenir.

Por otra parte, las personas calificadas de agresivas, no toman en consideración los derechos de los demás y pretenden alcanzar de inmediato sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas. Es decir, el estilo personal agresivo retrata a los individuos que basan todo en sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás. De igual manera, desde los años 80, diferentes estudios han sostenido y demostrado que los niños agresivos tienen déficit para percibir y decodificar estímulos ambientales de forma realista. Así, mientras el niño agresivo reacciona como si las intenciones de los iguales hubieran sido hostiles, los asertivos interpretarán las ideas de sus iguales como si fueran bondadosas.

³³⁹ Datos referidos a:

Deluty, R. H. (1979): *Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1061-1071.

Spivack, G y Shure, M.B. (1974): *Social adjustment of young children*, Jossey Bass, San Francisco.

Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., Posada, J.M., López, C., Jiménez Viñuela, A., Hernández, E., López, A., Pisonero, L. Gómez Cabornero, P. y Braña, B. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*, Informe de FICYT, Oviedo.

En cualquiera de estos casos referidos, los individuos no resuelven de forma eficaz sus problemas. Sus conductas constan de un menor número de alternativas, a lo que debemos añadir el hecho de que no anticipan las consecuencias de ellas, lo que en muchas ocasiones les lleva a escoger la que menos esfuerzo requiere en ese momento. Esta tendencia de respuesta, por tanto, ofrecerá un porcentaje mayor de respuestas agresivas, incompetentes a las situaciones sociales “de provocación”. Así, según Spivack y Shure, los niños agresivos son capaces de concebir soluciones asertivas, pero el porcentaje de alternativas asertivas en su repertorio son escasas. Al ser mayor el porcentaje de respuestas agresivas, por consiguiente al ajustar su solución entre las diversas opciones posibles aparece con mayor probabilidad la alternativa agresiva de acuerdo con el porcentaje posible.

Con el test ACTIASERT se pretende evaluar las soluciones presentes en el repertorio conductual de los niños, con vistas a establecer su nivel de competencia social.

4.3.2. FUNDAMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO.

El estudio e investigación sobre la asertividad en niños, es un tema aún mas reciente que el de la creatividad. Para efectuar su medida en el ámbito escolar, ocurre algo parecido a lo que hemos expuesto sobre la medida de la creatividad. Existen muy pocos instrumentos para la medida de esta variable en sujetos de E. Primaria. Las primeras pruebas de autoinforme infantil sobre el comportamiento asertivo fueron versiones modificadas de inventarios para adultos, tales como el *Rathus Assertivness Scale*³⁴⁰ de Rathus, cuya adaptación se ha realizado adecuando el lenguaje a estudiantes de escuela superior por Vaal y McCulloch y para niños de primaria por D’Amico, sin estudiar sus características psicométricas de fiabilidad y validez de la nueva prueba para estudiantes.

Existen otros estudios de interés aun cuando no fueran confirmados a nivel de validez externa. Así, Reardon, Hersen, Bellack y Foley³⁴¹ crearon el SRAT-B, para valorar las respuestas que pudieran ser utilizadas en la vida real; Deluty, creó la escala CATS sobre

³⁴⁰ Rathus, S. A. (1973): *A 30-item schedule for assessing behaviour*. Behavior Therapy, 4, 398-406. Vaal, J. J. y McCulloch, J., (1975): *The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level*. Behavior Therapy, 6, 566-567. D’Amico, W. (1976): *Revised Rathus Assertiveness Scale for children, Grades 3-8*. Marblehead. Educational Counseling and Consulting Services, Massachusetts.

³⁴¹ Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S. y Foley, J. M. (1979): *Measuring social skill in grade school boys*. Journal of Behavioural Assessment, 1, 87-105.
Deluty, R. H. (1979): *Children’s Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1061-1071.

las características de los niños sobre agresividad, asertividad y sumisión, cuyo objetivo era evaluar los conflictos interpersonales en situaciones específicas.

Wood, Michelson y Flynn³⁴² crearon la Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS), cuyo objetivo era clasificar los niños agresivos, inhibidos y asertivos. Para ello, han propuesto una serie de situaciones sobre temas como hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones y comportamiento ante órdenes. La escala consta de 27 ítems, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta: agresivo, asertivo, muy inhibido, inhibido y asertivo, mostrando unos niveles de consistencia aceptables

En conclusión, asumiendo una concepción cognitivo-conductual, se ha buscado establecer el nivel de asertividad de escolares de E. Primaria a través de la propia identificación con referencia a su posible repertorio conductual, es decir, situaciones a referir como hacer, para conseguir crear una nueva escala breve, con la cual podemos economizar recursos, manteniendo el contenido básico de cada ítem para no perder fiabilidad ni validez de constructo de la escala inicial, y poder identificar la posibilidad o no de lograr nuestros escolares unas relaciones interpersonales satisfactorias.

4.3.2.1. Tests de referencia.

Para elaborar el instrumento ACTIASERT, que aquí presentamos, hemos realizado una adaptación del test de Comportamiento Asertivo y Adaptación Social, que es a su vez una adaptación de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años), así como de la variable resultante de la suma de dos subescalas de la Batería de Socialización BAS-1,2 de Silva y Martorell,³⁴³ que consideramos una medida adecuada del grado de problemática individual en el aula, es decir, Adaptación Escolar. Con estos instrumentos podemos evaluar inicialmente o diagnosticar el grado de asertividad de un grupo de alumnos y alumnas con el que se pretende organizar un curso de habilidades sociales.

Y para la adaptación de los ítems que integran el cuestionario, hemos tenido en cuenta los estudios de Goldstein y hemos preferido la observación directa por considerarlo el instrumento más fiable, siempre que sea posible. Para esto es preciso conocer bien a quienes van a ser objeto de la investigación. Después, Goldstein propone este

³⁴² Wood, R., Michelson, L. y Flynn, J., (1978): *Assessment of assertive Behavior in elementary school children*, Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago.

³⁴³ Silva, F. Y Martorell, M.C. (1989): *BAS-1,2: Batería de Socialización*, TEA, Madrid.

procedimiento sencillo: se eligen, por intuición y sentido común, unas doce o quince habilidades sociales que se sospecha que son las más deficitarias en el grupo con el que trabajamos, las que más necesitan. A continuación, por observación directa y, si es posible, consultando a algún compañero o compañera que conozca bien al grupo y entrevistando a cada uno de sus miembros, se les atribuye una puntuación con cada habilidad social, del 1 al 3, donde **1** significa que la persona no manifiesta nunca (o en muy raras ocasiones) esa habilidad social, **2** que de vez en cuando y **3** que siempre o con mucha frecuencia.

Así, fuimos seleccionando las habilidades sociales definitivas para incluirlas en el test eligiendo las que arrojaban cifras más bajas. Por otra parte, para una evaluación inicial, más rápida que por observación personal, confrontamos estas habilidades sociales seleccionadas con las de la CABS³⁴⁴ de Michelson. Esta Escala consiste en 27 preguntas de situaciones sociales, en las que hay que actuar asertivamente, que aquí hemos resumido en 20. Se propone la situación al niño o a la niña y se dan tres posibles respuestas, para que se identifique con la que representa mejor lo que haría en una ocasión semejante.

La escala CABS, puede también utilizarse para observar si el alumno o alumna es capaz de diferenciar su posible reacción ante la situación sugerida; cuando esa reacción es a lo dicho o hecho por otro niño o niña o por una persona adulta, se le pide una respuesta doble a cada situación: "qué harías si quien te dice eso es otro niño o niña y qué harías si quien lo dice es una persona adulta". Michelson también usa el CABS para preguntar a una persona adulta sobre el alumno o alumna. Puede ser su padre o madre, un profesor o profesora, o alguna otra persona que le conozca bien y sea objetiva. Se le pregunta: "qué cree que haría el niño o la niña en cada una de las situaciones dadas". También a la persona adulta se le puede pedir una doble respuesta: "qué cree que haría ante un igual y qué cree que haría ante una persona adulta".

Otros instrumentos consultados han sido el Cuestionario Sociométrico de Arruga i Valeri (1987) y las Escalas de Calificación cumplimentadas por los maestros de Pelechado y Báguena (1979): Escala de hábitos positivos de socialización en ambientes escolares (ESE-1) y escala de hábitos perturbadores de la socialización en ambientes escolares (ESE-

³⁴⁴ CABS (Children Assertive Behavior Scale). En Michelson, L.; Sugai, D.P.; Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca, S.A. Barcelona.

2). La primera de estas escalas (ESE-1), evalúa 3 factores: colaboración con el profesor y compañeros, respeto hacia los demás y sí mismo y responsabilidad en lo que dice y hace, popularidad y liderazgo. La escala ESE-2 evalúa 2 factores: hiperactividad y agresividad, inseguridad y retraimiento.

4.3.3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.

El objetivo de test ACTIASERT es lograr una escala breve para discriminar el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización. Para ello hemos simplificado los ítems quedando las respuestas reducidas a tres opciones siempre iguales:

- 1- lo digo visiblemente enfadado (tipo agresivo).
- 2- No me atrevo a decir nada (tipo inhibido).
- 3 -Lo digo razonando con tranquilidad (tipo competente o asertivo).

Consta de 20 ítems que se corresponden con los contenidos de los instrumentos de referencia en cuanto a que plantean situaciones conflictivas que se pueden presentar para el sujeto en el ámbito escolar. Se ha modificado la respuesta a cada uno de estos ítems originales, resumiéndolas en las tres conductas básicas: agresiva, inhibida y asertiva contenidas en las respuestas originales. Así se hace más clara la respuesta y más fácil su corrección.

4.3.3.1. Normas de aplicación y ejemplar.

Antes de entregar el test conviene hacer las siguientes advertencias:

- El test no lo va a ser valorado por el tutor ni por ningún otro profesor del centro. Nadie va a ver los resultados individuales excepto el investigador. Todos los datos pasarán a un proceso estadístico para una investigación de la universidad de Málaga en el que no figurarán los nombres.
- Por lo tanto, los resultados no influyen de ninguna manera en las calificaciones del alumnado.
- Se debe responder con sinceridad.

Cuando se presenta el test, se explica claramente el proceso:

- Se lee en voz alta la propuesta: *Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que sueles hacer cuando te encuentras en las situaciones indicadas en la tabla.*
- Se comenta que tendrán que marcar la opción correspondiente en cada una de las 20 situaciones que propone el test.
- Se sugiere que lean con tranquilidad cada situación y que pregunten si no entienden algo.
- Se aclara que no se debe elegir lo que piensa que debería hacer, si no lo que de hecho hace en cada una de esas situaciones, aun a su pesar, o aunque le gustaría poder responder de otra manera.
- Se insiste una vez más en el anonimato respecto al centro escolar y a la necesidad de ser sinceros. Se puede añadir que esto es necesario para saber realmente como piensan los alumnos/as y poder mejorar los planes de estudio, ayudarles a estar mejor integrados, etc.

La corrección se realiza asignado:

- 1 punto** a la respuesta primera, que corresponde al tipo agresivo
(Lo digo nervioso/a o enfadado/a).
- 2 puntos** a la respuesta segunda, que corresponde al tipo inhibido
(No me atrevo a decir nada).
- 3 puntos** a la respuesta tercera, que corresponde al tipo asertivo
(Lo digo razonando con tranquilidad).

Otra forma de puntuar las respuestas cuando se quiere obtener datos para construir gráficas individuales de cada alumno/a es ésta:

- A la respuesta agresiva se le asigna el valor +1
- A la respuesta inhibida, el valor -1
- A la respuesta asertiva, el valor 0.

Un alumno o una alumna que, en la suma final, se aparte poco del 0, tendrá un buen grado de asertividad; cuantos más "negativos" tenga, será más inhibido, sobre todo si se acerca a -20 puntos; cuantos más "positivos" tenga, más agresivo será, sobre todo si se acerca a +20 puntos.

UMA / Facultad CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 Dto. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
 M^a.D. SÁNCHEZ GALA

NOMBRE Y APELLIDOS _____ CURSO _____
 CENTRO _____ LOCALIDAD _____

Marca una X en la opción correspondiente para explicar lo que sueles hacer cuando te encuentras en las situaciones indicadas en la tabla.

Cuando tienes que:
1- Pedir ayuda al profesor porque no entiendes algo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
2- Elogiar a un compañero/a que ha hecho algo bien en clase. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
3- Pedir a un compañero/a que no se burle de un defecto tuyo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
4- Pedir disculpas porque has hecho daño a alguien. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
5- Protestar a un amigo/a que ha llegado tarde a su cita contigo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
6- Admitir públicamente que estás triste por algo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
7- Negarte a prestar tus ceras de colores favoritas. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
8- Pedir a un compañero/a que sea tu amigo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
9- Decir a un compañero que no se burle de tu dibujo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.

10- Decir a un compañero que se ha colado en la fila. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
11- Mantener tu opinión cuando es distinta al resto de la clase. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
12- Negarte a participar para burlarte de un niño/a que se ha caído. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
13- Protestar porque el profesor te castiga injustamente. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
14- Pedir que te devuelvan algo prestado hace tiempo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
15- Defenderte si tu equipo te echa la culpa de haber perdido el juego. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
16- Pedir a un compañero/a que se calle para oír al profesor/a. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
17- Dar las gracias si en clase te dicen que has hecho bien el trabajo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
18- Decirle al profesor que se ha equivocado al ponerte la nota. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
19- Dejar que otros decidan lo que hay que hacer en un trabajo. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.
20- Contestar si un amigo/a te dice que eres simpático/a. ☐ Lo digo nervioso/a o enfadado/a. ☐ No me atrevo a decir nada. ☐ Lo digo tranquilo/a y razonando.

4.3.4. VALIDACIÓN DE ACTICREA Y ACTIASERT.

Para determinar la pertinencia de ambas pruebas y ver cuáles ítems debían descartarse, consideramos los índices de discriminación u homogeneidad y de validez de los ítems. Para ello realizamos una aplicación de la prueba sobre una muestra de 150 alumnos/as de dos centros de E. Primaria de Arroyo de la Miel, a fin de comprobar su adecuación, midiendo validez y fiabilidad.

Una vez obtenidos los datos, los cálculos se realizaron con ayuda del paquete estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS 12.0)

Para poner a prueba la consistencia interna, se obtuvo la correlación entre los distintos ítems y el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach que en esa prueba nos daba como resultado en el ACTICREA $\alpha=0.545$ y en el ACTIASER $\alpha=0,606$. Esto nos permitió ver qué ítems eran pertinentes y cuales deberían modificarse por presentar correlaciones muy bajas respecto a los otros y al total.

Una vez realizadas dichas modificaciones y aplicada la prueba modificada se observamos que existía una adecuada correlación entre los ítems y que la fiabilidad del instrumento aplicando el coeficiente α de Cronbach nos daba como resultado en el ACTICREA $\alpha=0.719$ y $\alpha=0,696$ en el ACTIASER, valores moderadamente altos.

En conclusión el test Acticrea resulta ser válido para medir la actitud hacia la creatividad, y el test Actiasert resulta ser válido para medir la asertividad del alumnado de 5º curso de E. Primaria.

Dicha validación fue supervisada y corroborada por los siguientes doctores de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UMA:

- Doctor Francisco Javier Ruiz del Olmo, profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
- Doctor Francisco Javier Ruiz San Miguel, profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
- Doctora Ana Julia Gómez Gómez, profesora titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad.

4.4. EL PROYECTO EJE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA APLICAR LA DRAMATIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE LÚDICO- CREATIVO.

Denominamos EJE a este proyecto porque supone una metodología que utiliza la Dramatización como eje en torno al cual se organiza la actividad escolar, proporcionando al docente una referencia para buscar la motivación en el aula, a favor de la formación integral de sus alumnos en el ambiente agradable y distendido de los juegos.

Hacemos aquí referencia a la Dramatización, entendida ésta, como un sistema para buscar la integración de todas las materias del currículo, artísticas y no artísticas, utilizando para su expresión el Lenguaje Dramático en el que se sintetizan todos los lenguajes posibles derivados de los sentidos humanos (oral, visual, auditivo, táctil y olfativo) y sus variaciones (gutural, plástico, musical, gestual, corporal, etc.).

Nuestra propuesta metodológica tiene la finalidad fundamental de favorecer el aprendizaje creativo, lo que implicaría:

- Desarrollar la creatividad de profesores y alumnos.
- Capacitar a los alumnos de habilidades sociales. para una mejor adaptación social de las personas creativas, al aula y a su entorno general.
- Mejorar la práctica docente y el aprendizaje discente.

Para esto, partiremos de la base de establecer una correlación entre el proceso de creación y el proceso de aprendizaje, que nos permita seleccionar una secuencia de actividades lúdico-dramáticas, como metodología de base a partir de la cual se pueden poner en práctica otras técnicas de desarrollo de la creatividad, para generar aprendizaje por descubrimiento, al aplicar la libertad de expresión y la creatividad en la adquisición de contenidos que cubran las necesidades básicas de los alumnos: cognitivas, afectivas y sociales. Y no basta con indicar el tipo que actividades que se van a realizar, sino que también es necesario precisar la manera cómo se van a llevar a cabo, la secuencia del proceso que se va seguir, en función de los objetivos, los contenidos y tiempo disponible.

En las investigaciones analizadas que hacen referencia a la aplicación del juego dramático en la escuela, hemos constatado lo siguiente:

- La mayoría de ellas se aplican a la Educación Infantil (de 0 a 6 años), pero muy pocos a la Educación Primaria (de 7 a 12 años).
- Los trabajos referidos a la E. Primaria, coinciden en considerar como objetivos generales de la dramatización en la escuela la liberación de la capacidad de expresión y su relación con contenidos del área de Expresión Artística; pero en ninguno de ellos

se considera la posibilidad de adquirir conocimientos mediante la Dramatización en otras áreas como Conocimiento del Medio o Matemáticas.

En las entrevistas, realizadas a estudiantes de primer curso que accedían a los estudios de Magisterio, detectamos en éstos una falta de entusiasmo, conformidad autocomplaciente, desinterés por el conocimiento de la creatividad, desconocimiento amplio de los materiales, procedimientos y técnicas para desarrollarla, bloqueos o ausencia de razonamientos estéticos personales, en general muy pobres y desarticulados por falta de un discurso coherente o válidamente aceptable, etc. Pensando acerca de cuales podrían ser las causas que intervendrían para mostrarnos esta situación tan poco reconfortante, descubrimos que eran muy pocos los que habían jugado en la clase en E. Primaria y mucho menos en Secundaria y Bachillerato, y que esto se remontaba en la mayoría de los casos a tempranas edades, incluso antes de los seis años.

Ante esta situación la pregunta fue ¿Cuál sería el estado actual de estos alumnos/as de haberse continuado con una metodología basada en el juego como motor de su desarrollo creativo? ¿Importaba o no, dentro del sistema educativo, fomentar conductas y/o actitudes creativas relacionadas con el arte? ¿Podría ser el juego dramático el factor dinamizador que pusiera en acción la conciencia dormida de la fantasía y de la imaginación? ¿Podría ser el eje de motivación que implicara la intervención educativa, de un modo placentero y gozoso, contribuyendo así a crear interés e ilusión por el conocimiento y la práctica creativa?

La reflexión sobre estas cuestiones nos lleva a la conclusión de que a la Dramatización no se le ha prestado la atención suficiente, por no señalar su olvido total en la pedagogía tradicional. Como mucho, el juego dramático ha quedado relegado en la práctica educativa como complemento, a veces incluido en el currículo con un prurito de modernidad, y otras veces totalmente olvidado.

Sin embargo, consideramos que la Dramatización puede constituir una parte esencial del currículo a la hora de utilizarlo como recurso didáctico, dentro de la planificación metodológica. Son muchos los aspectos que podemos considerar en torno al juego en general y al juego dramático en particular, que pueden revelarnos ideas interesantes que nos ayuden a comprender y valorar su importancia en el contexto educativo.

Así es como surgió la propuesta de aplicar la Dramatización en el proceso educativo como un recurso didáctico para ser aplicado a cualquier contenido del currículo en E. Primaria. Al principio sólo se trataba de introducir algunas actividades dramáticas en el

desarrollo tradicional de la clase. Después, hemos podido ir estableciendo una secuencia teóricamente fundamentada, para elaborar unos materiales curriculares, que denominamos **Sesiones de Dramatización**, a través de los cuales el docente pueda desarrollar un tema que resulte de mayor interés o plantee problemas para la comprensión de los alumnos.

4.4.1. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

El Proyecto EJE consiste en la elaboración por parte del maestro de un material curricular que incluye actividades de Dramatización, para despertar con su aplicación el interés de los alumnos. Se trata de capacitar al profesor para ser capaz de elaborar él mismo este material curricular actuando como investigador en el aula para descubrir, comprender y resolver problemas cotidianos que surgen en la acción, en el proceso educativo, de una manera ecológica, sin salir del contexto, trabajando con datos cualitativos y sin interferir en la actividad de los alumnos de una manera perjudicial para su formación.

En la década de los setenta surgió en Inglaterra el movimiento del profesor/investigador que supone una nueva visión del maestro al que se le adjudica un papel activo en la renovación de la enseñanza, como un profesional crítico de su propia práctica, porque si bien consideramos que la principal función del maestro es la docencia, difícilmente podrá llevarla a cabo si no va acompañada de un conocimiento reflexivo y crítico de su práctica docente que se apoye en la investigación.

En esta línea se encuentran los trabajos de autores como Sarramona³⁴⁵, para quien la investigación en educación es un proceso metodológico mediante el que se llega a un conocimiento científico que consiste en describir, relacionar, crear teorías, y explicar de forma sistemática los fenómenos educativos. También Stenhouse³⁴⁶ considera que la investigación en educación no debe regirse por los mismos criterios que rigen la investigación científica, sino que consiste en una actividad sistemática y planificada cuya finalidad es proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar e innovar la práctica educativa.

Desde este punto de vista, consideramos que el maestro debe asumir la necesidad de que investigar es algo natural de su actividad. Para ello partiremos de un concepto de

³⁴⁵ Sarramona, J. (1982): *La creatividad en los sistemas no convencionales de educación*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 125-134.

³⁴⁶ Stenhouse, L. (1985): *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.

investigación accesible al maestro, tanto a nivel lingüístico como respecto a su propio pensamiento, para que realizar la tarea investigadora no suponga la posesión de conocimientos o técnicas específicas que no están a su alcance y pueda contar con una metodología y una didáctica (estrategias e instrumentos) que hagan compatible la función docente con la investigadora. Siguiendo a Hopkins³⁴⁷, entendemos que la investigación educativa debe plantearse desde la realidad escolar, desde la que el maestro pueda detectar los problemas, dificultades o situaciones de aprendizaje que percibe como susceptibles de cambio o mejora a través de la acción.

4.4.2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO EJE. OBJETIVOS.

El Proyecto Eje precisa de una actitud del educador como investigador en el aula para realizar las siguientes actuaciones:

- 1ª) Observación en el aula para detectar problemas de la actividad docente y seleccionar los contenidos sobre los que actuar.**
- 2ª) Elaboración de la Unidad de Dramatización para desarrollar parcial o totalmente la unidad didáctica entorno a los contenidos de referencia.**
- 3ª) Aplicación de las actividades propuestas en la Unidad de Dramatización.**
- 4ª) Evaluación de la aplicación y propuestas de mejora.**

Todas las actividades propuestas en la Unidad de Dramatización deben tener un carácter lúdico. Los juegos pueden contener todos los objetivos educativos que se desarrollan en cualquier tipo de enseñanza. Si consideramos el juego no sólo como un fin en sí mismo, sino como un medio didáctico, podemos incluir aquellos que consideremos convenientes en cada situación.

En función del contenido que se quiera desarrollar, dispondremos de un amplio repertorio de juegos y los seleccionaremos según la finalidad educativa que nos interese considerar: expresión corporal, desarrollo creativo, memoria visual, actividad compensatoria, discriminación perceptiva-cognitiva, desarrollo estético, relación espacial, agudeza visual, concienciación, deducción, inducción, expresión mímica, vocalización, transformación, etc.

³⁴⁷ Hopkins, D. (1989): *Investigación en el aula*, PPU, Barcelona.

4.4.2.1. La sesión de dramatización en el Proyecto EJE. Fases.

A modo de procedimiento didáctico, la Unidad de Dramatización, resume los pasos fundamentales de la actuación del profesor en cada sesión concreta para desarrollar una unidad didáctica o motivar su desarrollo. Contiene, por lo tanto, procedimientos para resolver las cuestiones básicas a tener en cuenta en la organización de la clase de una manera metodológica, y hace referencia a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema? ¿Qué características pedagógicas ofrece? ¿Qué objetivos educativos desarrolla? ¿Cuáles van a ser las actividades lúdicas y dramáticas que vamos a realizar? ¿Cuánto tiempo durará cada una? ¿Cómo, cuándo y dónde se realizarán? ¿Qué, cómo y cuándo evaluaremos?

Es importante presentar estas actividades dramáticas con un carácter lúdico, como en el juego dramático. Para esto es preciso conocer los procedimientos técnicos para su aplicación. La mayoría de las personas adultas han realizado estos juegos alguna vez en su vida, y saben lo que es. Algunos lo recordarán con satisfacción y otros lo habrán olvidado. Pero el juego dramático aplicado en la pedagogía activa, lo planificamos aquí integrado en una estructura más amplia que comprende un nuevo concepto de dramatización en el aula, a modo de propuestas imaginativas, donde todos los elementos sean explícitos de un modo claro y sistemático, buscando una proyección didáctica que nos pueda ser de utilidad.

Para explicar la tecnología que proponemos de esta dramatización de manera comprensiva, habrá que tener en cuenta los elementos que la configuran, para acercarnos con un sentido más concreto al término dramatización en el aula. Una vez que se han estructurado las Sesiones de Dramatización, éstas van a constituir una herramienta eficaz y un instrumento útil a la hora de organizar la tarea en cualquier área del currículo en la que se aplique. Con ellas, podemos elaborar un fichero abierto que recoja diferentes tipos de propuestas que hemos planteado y que podemos organizar de distintas maneras.

4.4.2.1.1. Fases de la sesión de Dramatización.

Para su elaboración tendremos en cuenta:

- Indicar el tipo de actividades que se van a realizar, en función de los objetivos y los contenidos.
- Precisar la manera cómo se van a llevar a cabo, la secuencia del proceso que se va seguir y el tiempo aproximado para su realización.

Para establecer la secuencia de actuación, partimos de la base de establecer una correlación entre el proceso de creación según Wallas (preparación, incubación,

iluminación y verificación) y el proceso de aprendizaje creativo (planteamiento, relajación, elaboración autoevaluación y comunicación evaluación).

Esta relación nos permitirá distribuir las actividades lúdico-dramáticas en una secuencia técnica que sirve de base para todas las sesiones, como una metodología a partir de la cual se pueden incluir diversas técnicas de desarrollo de la creatividad, apropiadas en cada momento de la sesión, que confluyan para generar el aprendizaje creativo de un tema propuesto.

Esta es la secuencia de las fases propuestas para elaborar las Sesiones de Dramatización.

FASES DE LA SESIÓN DE DRAMATIZACIÓN DEL PROYECTO EJE

PROCESO DE CREACIÓN

PROCESO DE APRENDIZAJE CREATIVO

A) Preparación ----- 1) Planteamiento

B) Incubación ----- 2) Relajación

C) Iluminación ----- INSIGHT----- 3) Elaboración. Autoevaluación

D) Verificación ----- 4) Comunicación. Evaluación

1) Planteamiento (preparación).

En esta fase se hace alusión al tema objeto de aprendizaje de forma indirecta, mediante juegos en los que se combinan las técnicas de desarrollo de la creatividad, como brainstorming, arte de preguntar, arte de relaciona, etc., con actividades dramáticas liberadoras de la expresión, que favorecen el contacto entre los participantes, el calentamiento físico, la desinhibición, la atención y la concentración, recurriendo a la expresión corporal, la memoria sensorial y la imaginación a través de la improvisación gestual, verbal, plástica, rítmico-musical, gráfica...

Algunos de estos juegos se pueden utilizar en todas las sesiones a modo de calentamiento previo. Conviene precisar la denominación de estos juegos, así, si un juego se ha practicado previamente, y ha sido satisfactorio, sólo con nombrarlo será suficiente para que los niños/as se sientan familiarizados con el mismo, y recuerden con facilidad de

qué se trata. En éste sentido, recomendamos el empleo de títulos breves, precisos, atractivos y originales que faciliten su rápida ubicación mental. Ganaremos con ello en tiempo y eficacia.

Otro aspecto a considerar es el tipo de juego que vamos a practicar. Dado que existen juegos cuya orientación pedagógica está claramente diferenciada, considerar las características específicas que nos ofrecen cada uno de ellos, nos puede resultar útil a la hora de establecer una correlación, o si se quiere, una correspondencia con los objetivos educativos que se proponen alcanzar. Es decir, ¿el juego que se propone es creativo?, ¿es estético?, ¿desarrolla algún tipo de habilidades y destrezas?, ¿es perceptivo?...

También debemos plantearnos la función que cumple cada actividad lúdica. Aquí nos preguntamos: ¿para qué sirve? Y la respuesta podría ser: para hacernos felices, para perder la vergüenza, para relajarnos imaginariamente, para desarrollar nuestra capacidad espacial o creativa, para descubrir nuevas posibilidades expresivas, para experimentar con materiales plásticos diversos en soportes variados, para ampliar o modificar nuestra concepción del tiempo y del espacio que intervienen en la génesis y desarrollo artístico, para divertirse, para desarrollar el sentido autoconsciente estético de un modo autónomo y solidario; para desarrollar la autoconfianza y la valoración positiva de uno mismo, para desarrollar nuestro criterio personal respecto a un tema, etc. Ya sabemos que los juegos tienen un sentido de funcionalidad educativa muy extenso, y que nos pueden ayudar a concretar, con una gran fidelidad el fin que perseguimos.

Conviene destacar la importancia que tiene contar aquí siempre con la presencia de la música a la hora de desarrollar estas actividades lúdicas, bien formando parte del propio juego o como un fondo musical estimulante o relajante, la música siempre nos ayudará a liberar la expresión como paso previo para poner en práctica la creatividad.

También en esta fase el alumno tendrá que reunir toda la información posible respecto al tema, para lo cual, en ocasiones, será necesario aportar todos los conocimientos que se tengan sobre el mismo y consultar los aspectos desconocidos, empleando todos los medios posibles: libros, revistas, documentales, internet... Se trata de informarse sobre el tema para dar respuesta a las **cuestiones previas** que sucesivamente hace el profesor. La fase terminará con una **cuestión para la creación** que los alumnos resolverán en la fase de elaboración. A través de estas actividades se pretende que el alumno pueda tomar conciencia, busque y defina algún problema en torno al tema tratado. Así, esta fase

terminará cuando el alumnado consiga contestar a las cuestiones previas realizadas por el profesor

2) Relajación (incubación).

Aunque a veces se puedan llegar a plantear propuestas de soluciones diversas en la fase de preparación, no es conveniente prolongarla hasta encontrar la solución idónea. Conviene realizar otras actividades que sirven de relajación o de distanciamiento del problema o que permitan verlo desde otro punto de vista procurando a la vez un descanso. No se trata de abandonar el problema, sino más bien de alejarse de él para dejar de pensar siempre en la misma dirección, dejar de estar obsesionado en una línea de pensamiento y dar cabida a otras. Implica descansar, recuperarnos de la fatiga pero sin abandonar el problema.

En esta fase utilizaremos técnicas de relajación corporal, de manera lúdica, para conseguir la distensión muscular, el bienestar físico y mental, favorecer la respiración y la concentración. Esta disponibilidad del alumno favorecerá la interacción de conocimientos para resolver el problema. La música tiene un papel protagonista en esta fase, utilizada como guía para pasar a un ritmo de movimientos cada vez mas pausados, interiorizar el sonido, concentrar el pensamiento, controlar la respiración, etc.

3) Elaboración. Autoevaluación (iluminación o Insight).

Es la fase o momento de solución del problema y realización o plasmación tangible de las ideas o respuestas. En el aprendizaje creativo, al igual que en cualquier proceso de creación la solución a un problema o cuestión puede surgir súbitamente como algo inesperado y distinto a todo lo planteado anteriormente, dentro de una misma sesión y tras el período de incubación o puede ser la culminación de un proceso de selección de varias opciones planteadas en sucesivas sesiones.

Es también la fase en la que se pueden llevar a cabo las propuestas de solución para el problema planteado de manera individual, en grupos reducidos o gran grupo, realizando actividades de dramatización³⁴⁸ como juego dramático, heuridrama, rolle playing, etc. que facilitan la representación del problema como un drama-problema, para expresar a través de todos los lenguajes posibles la solución encontrada y el aprendizaje adquirido.

³⁴⁸ Podemos encontrar muchas actividades aplicables en esta fase en Bercebal F. (1995): *Un taller de Drama*, y T. Motos y F. Tejedo (1987/1999): *Prácticas de Dramatización*, pero sobre todo interesa que el profesor ponga en práctica su propia creatividad y la de los alumnos para encontrar nuevas formas de expresión y comunicación.

Esta fase nos interesa particularmente en el proceso de aprendizaje creativo ya que constituye, además de la solución del problema, la satisfacción de haberla encontrado. Es el momento conocido como insight en el proceso de creación y que produce la euforia de sentirse poseído por la novedad del nuevo conocimiento. Algo que agrada por cuanto la persona se siente satisfecha en la convicción íntima de que aquello es lo que andaba buscando y ha sido capaz de resolver.

Para Gruber³⁴⁹, la ocurrencia de insight va cargada de afectividad, lo que acentúa esta experiencia mental y mueve a la persona hacia futuras aplicaciones. Así, esta fase es, en sí misma, el germen de una nueva fase de preparación, pues existe un motivo muy fuerte en el ser humano (y en todos los primates) por buscar estímulos exploratorios o experimentos. Una curiosidad o deseo de saber o motivación epistemológica, que pone en marcha el proceso de aprendizaje-creación.

Correspondería con lo que Amabile³⁵⁰ denomina motivación intrínseca, definida como “la motivación para ocuparse en una actividad por su propio gusto, porque es intrínsecamente interesante, agradable o satisfactoria”. Esta motivación intrínseca genera una mayor decisión e implicación en la tarea que la simple motivación extrínseca en la que la decisión para realizar una tarea está supeditada a alcanzar alguna meta externa como el reconocimiento, la recompensa, el premio. Esta motivación intrínseca es fundamental no sólo para un aprendizaje eficaz sino para iniciar y perseverar en un proyecto creativo. La idea de un mayor interés hacia el propio trabajo actúa incrementándola al ser la propia tarea el medio y el fin en sí misma, mientras que cuando prevalece la motivación extrínseca, la atención oscila de la tarea a la meta y se dispersa. Con la motivación intrínseca hay un mayor detenimiento en el ámbito conceptual relevante y mayor exploración, debido a que se ponen en juego las emociones y el afecto positivo. Y esta relación actúa como mediadora en la orientación para conseguir el resultado deseado.

Csikszentmihalyi³⁵¹, hace referencia a un estado emocional muy especial en el proceso creativo, que llama “experiencia de flujo” por el cual el individuo se siente fuertemente motivado intrínsecamente, con la sensación de estar envuelto y arrastrado por la actividad, eliminándose otros pensamientos ajenos a la tarea. Esta dimensión afectiva del trabajo, es un componente necesario para que se desarrolle la creatividad.

³⁴⁹ Gruber H. (1984): *Darwin, sobre el Hombre. Un Estudio Psicológico sobre la Creatividad Científica*, Alianza Editorial, Madrid.

³⁵⁰ Amabile, T. M. (1983): *The social psychology of creativity*, Harcourt Brace, New York.

³⁵¹ Csikszentmihalyi, M. (1998): *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Paidós, Barcelona.

Observemos que la autoevaluación es imprescindible en esta fase, puesto que es el propio alumno, o el propio grupo de alumnos, quien debe encontrar la solución al problema planteado y reconocer como acertada dicha solución o producto creativo que supone para él un nuevo aprendizaje que le colma de satisfacción a nivel personal.

Otra cosa es que después el profesor le de o no el visto bueno a nivel social. Y ésta puede ser la causa de muchas frustraciones para el alumno, cuando el profesor no entiende su labor de orientador del aprendizaje. Es muy importante en esta fase, valorar positivamente el trabajo de un alumno cuando le ha dedicado un tiempo y un esfuerzo y se siente satisfecho de lo que ha hecho. Algunos alumnos no demuestran la satisfacción de su autoevaluación hasta que el profesor le da su reconocimiento, otros pasan de la opinión del profesor, otros la temen, pero todos han hecho ya la autoevaluación de su trabajo cuando lo presentan, y no lo hacen hasta que están satisfechos de él.

Consideramos fundamental este momento de recompensa o fracaso ante el profesor y el resto de los alumnos, porque es la clave para que los alumnos continúen cuestionándose conocimientos o dejen de hacerlo. No debería evaluación externa negativa de este momento, sino una orientación para corregir los fallos, y guiar hacia la solución acertada, valorando a la vez los aspectos positivos observables en el planteamiento hecho por el alumno, por mínimos que sean, puesto que así él es el máximo responsable de su trabajo. Sabemos por propia experiencia que, en casos extremos, con alumnos totalmente desconectados de la clase, basta con conseguir que experimenten una mínima satisfacción por haber aportado una idea valiosa, para que se ponga en marcha su deseo innato, aunque frustrado, de aprender creativamente.

A nuestro entender, la autoevaluación caracteriza tanto al aprendizaje creativo que puede llegar a identificarse con él.

4) Comunicación. Evaluación (Verificación).

Corresponde a esta fase la puesta en común y evaluación grupal y objetiva del producto. La consideración de autoevaluación en el proceso de aprendizaje creativo no estaría completa sin la evaluación externa del producto conseguido, siempre que ésta se haga con la implicación y el reconocimiento del propio autor y la oportunidad de rectificar. Esto exige comparar objetivamente con otros resultados obtenidos por otros alumnos y elegir honradamente el más apropiado. Si un resultado no es apropiado, empezar de nuevo debería ser también decisión del alumno; no serviría de mucho imponer una tarea tan

personal como un aprendizaje creativo, al igual que no se puede forzar a nadie a crear su personalidad. Los aprendizajes que no son vividos, no se integran en nuestro ser; se olvidan.

También habría que hablar aquí de humildad para reconocer una propuesta más valiosa que la propia. Esto puede parecer difícil de conseguir tratándose de niños, pero no lo es tanto cuando se plantea la captación de estos valores en términos de eficacia del trabajo en grupo, por el éxito de la tarea en común.

4.4.3. METODOLOGÍA MÁS APROPIADA PARA EL PROYECTO EJE.

De todas las posibles maneras de investigación en la acción, para el proyecto EJE nos parece más apropiada la **observación en el aula**, por ser la más ecológica y poder realizarse simultáneamente con el desarrollo de la actividad cotidiana docente.

4.4.3.1. Recogida de datos.

La observación en el aula nos permite llegar a algunas conclusiones que han sido muy útiles para elaborar nuestra propuesta metodológica. Así, para la recogida de datos han resultado muy apropiadas las técnicas siguientes:

Diario de clase: con cierta continuidad (no es preciso que sea diaria), semiestructurado, para anotar observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones o explicación de hechos o anécdotas surgidas en el aula, de interés para describir la relación profesor-alumno, incluiremos esporádicamente el diario de los alumnos para conocer su punto de vista.

Entrevista: permite reunir información sobre creencia, expectativas, actitudes, sentimientos, opiniones de maestros y alumnos respecto a la situación en el aula.

Vídeo: Previamente hay que familiarizar con él a los alumnos.

Tiene grandes ventajas:

- Como soporte para un análisis posterior (anotar conclusiones)
- Para ver donde falla la metodología aplicada. Corregir los procesos de exposición.
Contrastar entre teoría y práctica.

- Analizar aspectos específicos de la enseñanza (técnicas de triangulación)

- Facilitar la triangulación (maestro, observador, alumnos). El vídeo es el soporte objetivo a todos los puntos de vista.

Los registros anecdóticos: para relatos descriptivos de episodios o anécdotas significativas vinculadas a algún aspecto de la conducta del alumno.

Las notas de campo: similares a los registros anecdóticos pero que incluyen además interpretaciones subjetivas que pueden utilizarse para una investigación.

Pueden aparecer en ellas dos tipos de contenido: descriptivo y reflexivo, para estudiar un aspecto particular de enseñanza o de conducta durante un periodo de tiempo.

También resulta muy útil la técnica del observador participante, en sus dos modalidades:

- El maestro que observa a otro maestro, intercambio de roles maestro/observador.
- El maestro que examina su propia práctica educativa para mejorarla. El que el propio maestro reflexione sobre su práctica puede presentar problemas de subjetividad y hace preciso acudir a un observador externo para dar credibilidad a tal observación, por ejemplo con una grabación, fotos,...

En resumen, se trata de utilizar fuentes de observación directa centrada en la realidad del aula para intentar captar lo que sucede dentro del contexto escolar. M.T. Anguera³⁵² nos dice que “la observación, que puede ser asistemática y acientífica, también alcanza por supuesto, la jerarquía de método científico y, por tanto, la capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas, e insertas en un contexto”.

Efectivamente, en la observación detenida de la realidad escolar podemos encontrar la solución a muchos interrogantes. Si nos preguntamos: ¿Cómo puedo convertir los contenidos obligatorios en algo atractivo, algo interesante?... Tal vez encontremos la respuesta observando lo que les gusta a los alumnos:

- A los niños les gusta moverse, no soportan estar todo el tiempo sentados, es algo necesario para su desarrollo. El solo hecho de cambiar de lugar es un incentivo para la tarea. Se percibe en la alegría que se genera y en que muchos más niños acaban su tarea.

Conclusión: Debemos incluir el movimiento en la tarea escolar. Se podría dividir la clase en zonas distintas en las que desarrollar la actividad: zona de ejercicios, zona de búsqueda de información, taller de manualidades, rincón de la ciencia... para que los alumnos no tengan que permanecer todo el tiempo sentados en el mismo sitio.

- A los niños les gusta que se les tenga en cuenta y se les permita opinar. El solo hecho de que una tarea incluya algo propuesto por ellos, mejora los resultados.

³⁵² Anguera, MT (1983): *Manual de prácticas de observación*, Trillas, México, p.11.

Conclusión: Podríamos preguntar a los niños, ¿cómo podemos hacer esto, cómo os gustaría que fuera aquello...?

- A los niños les gusta jugar.

Conclusión: Se deberían incluir juegos en la tarea escolar o dar a ésta un carácter lúdico.

- A los niños les gusta que el profesor esté más cercano a ellos y sea su amigo, participando con ellos en las tareas escolares.

Conclusión: Se podrían plantear situaciones en las que el profesor se incluye para resolverlas junto con los alumnos, tales como adivinanzas, problemas de insight y otras técnicas de desarrollo de la creatividad, propuestas por el profesor a los alumnos, por los alumnos al profesor o por los alumnos para toda la clase incluido el profesor.

- A los niños les gusta la clase de dramatización. La liberación de la expresión y la creatividad generada en estas clases mejoran el rendimiento incluso de los más rebeldes e inadaptados.

Conclusión: se debería incluir la dramatización en el proceso de aprendizaje.

4.4.3.2. El elemento físico y el elemento humano.

¿Es necesaria una nueva **aula** para llevar a cabo esta metodología? El aula actual constituida por mesas individuales orientadas mirando a la pizarra y la mesa del profesor es un diseño típico que impone una relación pedagógica jerárquica apta para desarrollar la hipótesis comunicativa y disciplinaria que subyace en la concepción educativa tradicional. Pero ¿cómo se siente el niño en estas aulas convencionales? Alberto Moncada³⁵³ explica que este diseño está copiado y es una visión civil de la sala capitular de los conventos medievales que también hacía las veces de refectorio, pensada para que el abad presidiera sobre un estrado la reunión de los frailes sentados en hileras frente a pupitres escuchando las lecturas.

Este modelo estaría bien para su función en su momento, pero ¿cómo es posible que se haya mantenido durante tantos siglos y se pretenda seguir manteniéndolo?

Los niños actuales no son monjes de clausura, ni siquiera son adultos. No se puede pretender que pasen dos o tres horas seguidas sentados escuchando las breves explicaciones del profesor y haciendo ejercicios para practicar lo que el profesor les ha comunicado. Físicamente es ya un atentado para el desarrollo corporal del niño esta falta de movimiento.

³⁵³ Moncada, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*, Plaza y Janés, Barcelona.

No es de extrañar que a los niños no les guste estar en el aula. Lo que más les gusta del colegio es el recreo, así que habrá que trasladar ese espíritu al aula si queremos que nuestra labor pedagógica sea más eficaz. ¿Hasta cuando arrastraremos esta rémora del convento medieval?

Para Peter Slade³⁵⁴ el aula convencional impacta en el niño entre siete y doce años impidiendo su desarrollo natural en una fase en la que su pensamiento es ya más penetrante, tiene mayor capacidad de decisión que incluye el atrevimiento para expresar sus puntos de vista personales. Al verse recluido en este espacio que lo condena a recibir pasivamente la información, no se muestra tal como es, y cuando se atreve a hablar, es tan solo para comunicarnos mediante rodeos aquello de lo que carece; esto mismo lo hace, en cierta forma, a través de su conducta más revoltosa.

¿Cómo podemos mejorar esta situación? Boris³⁵⁵ propone llevar al aula la posibilidad de que el alumno cree su hábitat mediante la instalación de bloques de plástico acoplables y modificables que darían al aula un aspecto peculiar según las diversas actividades permitiendo al niño actuar a la manera como lo hace en la vida real en la interacción de su marco vital con lo que él denomina “segunda envoltura”. Insiste en crear envolturas escolares variables al gusto de los niños.

También podemos abrirle la puerta del aula a elementos tales como el baúl de los disfraces, un espejo grande, el buzón de los juegos, etc. En definitiva, no se trata de edificar nuevas aulas, sino de convertir el aula tradicional en un espacio de libertad con un sentido positivo de calidez y familiaridad en la que los niños se puedan sentir actores protagonistas de su propio proceso educativo. No obstante, a veces es posible disponer de un aula-taller, en el caso de que el centro escolar cuente con la infraestructura necesaria para la actividad lúdica

Otros espacios a considerar se sitúan fuera de dicha aula-taller como puede ser el patio, la pista polideportiva, el gimnasio, la biblioteca, según las necesidades espaciales que requiera la realización de un juego determinado. Y también podemos contemplar otras posibilidades como son los espacios extracolegiales, como espacios urbanos más amplios (plaza, calle, teatro, cine, etc.) o espacios naturales (playa, bosque, campo, etc.).

³⁵⁴ Slade, P. (1981) *Expresión dramática infantil*, Aula XXI, Santillana, Madrid.

³⁵⁵ Boris, J. (1971): *L'Enfant et L'Architecture*. Architecture d'aujourd'hui.

Respecto a los **materiales** con qué jugar diremos, en principio, que el material a utilizar es variable y abarca desde los materiales plásticos y utensilios: pintura acrílica, rotuladores, acuarelas, pastel, grafito, pintura al óleo, papeles, fotografías, textil, mosaico, témpera, cartón, plástico, cuerda, alambre, madera, barro, material reciclado de desechos industriales o domésticos, etc., hasta un banco de imágenes, considerando los diferentes soportes, herramientas, etc., que se puedan emplear. Aunque, a veces, también nuestro propio cuerpo o partes de él pueden ser un material creativo.

Como vemos, no es fácil determinar la ingente cantidad y diversidad de materiales que son susceptibles de ser aprovechados en una actividad artística, aunque, según el tipo de juego que se proponga realizar, a veces es conveniente prepararlo con antelación.

Concretar las características de un material creativo con el que poder jugar, es complicado, puesto que se trata de un concepto vago e indefinido por su propia naturaleza. Pensemos, por ejemplo, en una nube. ¿Es un material creativo, o puede serlo?, ¿cuántas veces, a lo largo de nuestra vida hemos dotado de sentido significativo a las nubes, dándoles forma y cuerpo, dotándolas de acción, dejando volar nuestra imaginación, para convertirlas en dragones alados, rostros monstruosos o ángeles celestiales? Otros materiales con los que podemos trabajar de una manera lúdica, serán aquellos que nos permitan transformarlos imaginativamente, dotándolos de funciones simbólicas distintas a sus funciones utilitarias. En este sentido, podemos especular con la cosificación; por ejemplo, una alcachofa podemos convertirla en una maraca o en un micrófono, ¿y por qué no, en un hisopo? ¿Qué tipo de acciones podemos realizar con vendas, bufandas, sombreros, zapatos o relojes? ¿Y con un rayo de sol que se cuelga por la ventana, qué prodigios obraría en el aula?

Otra consideración a tener en cuenta es el propio material didáctico empleado como recurso metodológico para inducir el juego, distinto al empleado para su realización. Este material es muy extenso y puede abarcar desde un texto literario hasta una cinta de cassette con alguna melodía especial, gritos, ruidos y otros sonidos. Baste señalar que cualquier objeto es susceptible de ser manipulado, experimentado o explotado con fines didácticos. Cualquier cosa puede ser un material didáctico potencial con el que poder plantear un juego dramático.

¿Y el **tiempo**? ¿Cuándo realizar las prácticas de dramatización? El momento ideal para realizar la dramatización es variable. Puede plantearse al principio de cada tema, bien

como motivación e inmersión en las propuestas de trabajo creativo, de habilidad y destreza o bien en la fase final del mismo, como relajación imaginativa.

A veces, podemos introducirlas como táctica de reanimación en un momento dado, cuando la apatía o la rutina se adueña del ambiente, y puede servirnos de nuevo para estimular y motivar la dinámica de la clase, mejorando el tono vital de la misma.

Los participantes, o **jugadores**, son los niños/as y también el maestro. Existen juegos individualizados (para un solo jugador) y socializados (con dos o más jugadores). Ambos tipos de juegos pueden realizarse en las dramatizaciones. Del segundo tipo son las actividades, donde los jugadores se organizan en equipos, teniendo en cuenta sus edades y sus características psicológicas en aras de buscar un equilibrio y equidad en el grupo.

En cuanto al papel del maestro, profesor o monitor, podemos decir que él es el animador que planifica, organiza, sugiere y motiva la actividad. Su intervención didáctica no se limita a observar pasivamente lo que sucede a su alrededor sino que ha de estar integrada constantemente en el desarrollo del mismo apoyando a los que tienen dificultades, sugiriendo nuevas posibilidades o alternativas creativas, animando al grupo de la clase positivamente, creando un clima de confianza, comunicación transparente y desinhibida.

El maestro es quien debe procurar en todo momento la creación de un clima de respeto que favorezca la participación, unida a una motivación positiva, que facilite el desarrollo de los juegos de un modo fluido de espontaneidad y frescura, quedando las reglas subordinadas por la propia acción lúdica que se manifiesta de una manera natural. Las reglas que se planteen serán flexibles, para evitar que la carga de reglas pueda entorpecer el desarrollo del juego. En este sentido, el docente puede intervenir estimulando la participación y la comunicación sin ejercer presión en el grupo.

Respecto a las perspectivas de la **evaluación** se adoptan diferentes vías relacionadas con: los temas propuestos, las estrategias de trabajo, los propios participantes, el disfrute y satisfacción que produce; la aceptación o el rechazo del juego, el nivel de implicación o integración en el juego; la originalidad y la creatividad que desarrollan; los aspectos positivos o negativos detectados; las posibles mejoras, etc., tanto cualitativa como cuantitativamente.

Podemos evaluar utilizando cualquier procedimiento válido de los muchos existentes como la realización de encuestas o cuestionarios de autoevaluación.

En principio evaluaremos las prácticas de dramatización en tres momentos: antes, durante y después del proceso. Antes, en cuanto a su planificación; durante, en relación al proceso, teniendo en cuenta las actitudes manifestadas por los jugadores, y después, considerando los resultados obtenidos.

4.4.4. EJEMPLOS DE APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE.

Expondremos tres ejemplos de procedimientos para la aplicación del Proyecto EJE a situaciones concretas de aprendizaje en temas concretos de diferentes áreas del currículo de E. Primaria.

Cada uno de estos ejemplos ha sido realizado como parte de nuestra actividad docente para resolver problemas reales surgidos en el aula. Los tres ejemplos seleccionados corresponden a tres áreas diferentes y se concretan con la aplicación de las correspondientes sesiones de Dramatización:

1) MUSICALIDAD EN LAS PALABRAS. (Área de Lenguaje. Gramática: la rima).

2) FRACCIONES COTIDIANAS. (Área de Matemáticas: concepto de fracción).

3) EL RECORRIDO DE UNA GOTA DE SANGRE. (Área de Conocimiento del Medio: la función de nutrición)

Cada uno de estos temas formaba parte del contenido curricular de los alumnos a los que se les aplicó la práctica. Nos parecían de gran importancia y queríamos conseguir que el aprendizaje de esos conceptos fuera integrado y perdurable en la memoria del alumnado.

4.4.4.1. EJEMPLO 1.

Notas de campo. El problema

Al tratar en clase el tema de la rima asonante y consonante y su aplicación, observamos que los alumnos aprenden de memoria lo que es la rima y sus clases, pero son muy pocos los que son capaces de llevar estos conceptos a la práctica para escribir un poema. ¿Por qué esta dificultad para aplicar las reglas? El problema no está en la aplicación del concepto sino en un paso previo. Los alumnos/as no distinguen claramente el concepto de verso, estrofa y poema. Es un problema de “oído” para comprender el carácter de musicalidad esencial de los poemas. Algo que parece tan elemental es sin embargo muy complicado para ellos.

Por esta razón decidimos realizar la Unidad de Dramatización que titulamos MUSICALIDAD DE LAS PALABRAS con la intención de distinguir cuál es la finalidad de la rima en la composición de los versos y el poema, implicando la participación del pensamiento divergente.

Sesión de dramatización: MUSICALIDAD DE LAS PALABRAS

OBJETIVOS:

- Comprender el concepto de rima como elemento de musicalidad.
- Experimentar un proceso secuencial de actividades físico-mentales, que llevan a los alumnos a la creación colectiva de un poema.
- Fomentar sentimientos positivos de autoestima y cooperación en la creación colectiva de un poema.
- Vivenciar el valor emocional de la creación de poemas.

Material:

- Lector de CD.
- Folios y lápices de colores.
- Libro de texto. Libros de poesías.

PROCEDIMIENTOS.

A) PLANTEAMIENTO (15 min. aproximadamente)

Desplazamientos en grupo:

Caminando. Caminar por todo el espacio, sin chocar, cambiando de dirección, de ritmo, de velocidad... según la música y las indicaciones del monitor. A la señal, parar e intercambiar información con el alumno más próximo: datos personales, aficiones...

Pasillo musical. Formar dos filas de alumnos dejando un pasillo central. Por parejas, van pasando por el centro danzando a su gusto mientras los demás les aplauden tarareando la música. **(Anexo fotográfico, página 558. Foto 1)**

Seguir al líder. Desplazamientos diversos con cambios rápidos de dirección: a la izquierda, a la derecha, adelante, atrás, en diagonal... siguiendo los movimientos improvisados por un líder.

Desplazar al líder. Repetir una secuencia rítmica y una frase improvisadas por el líder (ejemplo: tararí, tararó, tararí, chin, pon). Cuando otro alumno dice una frase musical que rima con la anterior, acompañada de otra secuencia rítmica, pasa a ser el líder. **(Foto 2)**

Fotos vivientes. Todos juntos posar formando distintos motivos (con el propio cuerpo o utilizando materiales del entorno): un arco de triunfo, una fuente, un barco,... otros motivos sugeridos por los participantes. Poner a las fotos títulos que formen pareados. El monitor empieza sugiriendo algunos como: “Por este portón / pasó un campeón”, “Bebiendo agua de la fuente/ me siento mucho más fuerte” etc.

CUESTIONES previas: ¿Tienen ritmo las palabras? ¿Se pronuncian con igual fuerza todas las sílabas de las palabras? ¿Cómo sabemos si una palabra es aguda, llana o esdrújula? ¿Qué es la rima? ¿Tiene alguna relación con que las palabras sean agudas, llanas o esdrújulas?

Cuestión para la creación: ¿Qué procedimiento podríamos inventar para escribir un poema todos juntos?

B) RELAJACIÓN (10 min. Aprox.)

Galaxia. Somos estrellas de una galaxia que se desplaza por el espacio siguiendo la melodía (ritmo lento), hasta entrar en contacto con otro miembro del grupo. **(Foto 3).** Este contacto debe ser mínimo, sólo un roce y los ojos deben permanecer cerrados. Después de un minuto de escuchar la melodía, el monitor introduce la letra (frase corta) para cantarlo todos juntos siguiendo la melodía.

Colonia de coral. Manteniendo el contacto mínimo y volviendo a cerrar los ojos, imaginar que somos una colonia de coral que se agita en el fondo del mar, sin desplazamiento, siguiendo una melodía que recuerde el sonido del oleaje. Se debe encontrar un movimiento de balanceo cadencioso realizado al unísono por todo el grupo.

Después cambia la música, y cada miembro de la colonia se separa y evoluciona solo hasta caer al suelo y quedar tendidos, al menos 30 segundos, escuchando una canción en la que se repita con frecuencia una estrofa o estribillo breve.

Finalmente bajamos la música y estando sentados en el suelo explicamos la actividad siguiente. **(Foto 4)**

C) ELABORACIÓN (20 min. aprox.)**Actividades en gran grupo**

El pulpo. Somos un pulpo que se desplaza por el fondo del mar. Evolucionar siguiendo la dirección de los sonidos y las palabras rimadas dichas por los que forman la cabeza y las patas (la “cabeza” dice una palabra y si una “pata” dice otra palabra que rima con ella, el pulpo se desplaza en esa dirección, hasta que la cabeza diga otra palabra cambiando la rima. Evitar que el pulpo llegue a chocar con las paredes de la sala).

El mecanismo. Somos piezas de un mecanismo, como el de un reloj. Una pieza dice un verso y lo repite hasta que otra pieza se le acopla diciendo otro verso que rime con el anterior. (Repetir la secuencia y escribir el poema).

Actividad en grupos reducidos: Formar grupos reducidos de cuatro o cinco alumnos/ as que ocuparán zonas distantes de la sala. Utilizando alguno de los procedimientos explicados en la actividad anterior o inventando otro, elaborar un poema en torno a un tema sugerido. Los temas pueden ser: la ciudad, el bosque, el cuerpo humano, el río... (cada grupo escribe su poema). **(Fotos 5 y 6)**

D) COMUNICACIÓN. (15 min.)

Puesta en común de los poemas. Análisis de la rima utilizada en cada uno y comentarios de los mismos. **(Fotos 7 y 8)**

Elegir un poema representativo de esta actividad, por unanimidad. **(Anexo IV productos creativos. Poema elegido)**

(Anexo fotográfico. Fotocopia del poema elegido)

Observación de la grabación en vídeo.

Lo positivo. Hubo mayor índice de participación para la realización de los poemas que cuando esta actividad se realiza en la propia aula, donde en cada grupo trabajan uno o dos niños y los demás se limitan a observarlo o simplemente se inhiben. Las actividades iniciales, sobre todo las que se realizaron con música aumentaron el interés y la motivación y después en el trabajo en grupo fueron pocos los que observamos que estuvieran aislados.

Propuestas de mejora.

- Además del poema colectivo que realizó cada grupo, sería interesante proponer hacer otro individualmente de manera voluntaria, para canalizar también la afición poética que

demonstraron tener algunos alumnos. Una niña presentó al día siguiente un poema que se le había ocurrido a ella por la tarde, lo cual hace pensar que también existe una continuidad creadora de estas actividades y no todo tiene que surgir en el desarrollo de la clase.

- También se podría realizar otra sesión concretamente para diferenciar palabras agudas, llanas y esdrújulas puesto que todavía hay muchos alumnos que no distinguen bien en qué sílaba se encuentra el golpe de voz.

- Al dirigir la actividad hay que tener en cuenta a los que se sitúan detrás del profesor o se alejan demasiado y ayudarles a entrar en la dinámica de los juegos. La causa de que se alejen puede ser sus problemas personales, pero generalmente es el propio rechazo de sus compañeros lo que produce esta conducta.

4.4.4.2. EJEMPLO 2.

Notas de campo: el problema

El tema de las fracciones parece no interesarles. No entienden para qué se pueden utilizar las fracciones en la vida diaria. Lo ven como algo abstracto sin utilidad para ellos. Por esto nos proponemos realizar una sesión del proyecto EJE para ayudarles a interiorizar creativamente el concepto de fracción.

Sesión de dramatización. FRACCIONES COTIDIANAS

OBJETIVOS:

- Facilitar el aprendizaje del concepto de fracción, fracciones equivalentes y fracción de un número.
- Integrar el concepto de fracción en la vida cotidiana de los alumnos.
- Desarrollar la creatividad entorno al tema de las fracciones.
- Desarrollar habilidades sociales de cooperación y responsabilidad.

Material

- Lector de CD
- Instrumentos de percusión: pandero, claves...
- Círculo de un metro de diámetro de papel continuo o plástico.
- Folios y lápices de colores.
- Libro de texto.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO (20 min.)

Actividades en gran grupo

Caminata con palmadas. Formar un gran círculo alrededor del espacio disponible. Caminar siguiendo el ritmo de las palmadas del profesor/a: pasos lentos, pasos normales, pasos rápidos. Explicar que en el mismo tiempo damos un paso lento, dos normales y cuatro rápidos. Cada paso normal es $\frac{1}{2}$ del tiempo total y cada paso lento es $\frac{1}{4}$ del tiempo total. **(Foto 9)**

Secuencias rítmicas. Dispones de 6 tiempos de un segundo cada uno. Improvisa una secuencia de pasos, descansos y palmadas. Por ejemplo: dos pasos, una palmada, un descanso, y dos saltos. ¿Qué fracción corresponde a cada parte de la secuencia? ($\frac{2}{6}$ de pasos, $\frac{1}{6}$ de palmada, $\frac{1}{6}$ de descanso y $\frac{2}{6}$ de saltos). Repetir todos la secuencia varias veces, hasta que la realicen al unísono. Inventar otra secuencia y repetirla.

Agrupaciones. Con el total de alumnos formar grupos indicados por las fracciones que propone el profesor. Ejemplo: si el total de la clase es 24 alumnos, formar grupos de $\frac{2}{24}$, $\frac{3}{24}$... (pedir que los propios alumnos hagan otras propuestas). **(Foto 10)**

Actividades en grupos reducidos (parejas o tríos)

Fracciones de longitud. Medir la longitud máxima de la clase y decir cuántos metros corresponden a $\frac{1}{4}$ del total, $\frac{2}{3}$ del total, etc.

CUESTIONES previas:

¿Qué es una fracción? ¿Cómo se representan las fracciones? ¿Qué son fracciones equivalentes?

¿Para qué utilizamos las fracciones en la vida cotidiana? (nombraremos por lo menos fracciones de tiempo, de longitud, de superficies, de personas, de cosas, etc.

Cuestión para la creación. ¿Podríamos proponer juegos en los que haya que utilizar fracciones para resolverlos?

B) RELAJACIÓN. (10 min.)

Parejas musicales. Siguiendo el ritmo de la música, por parejas, imitar los movimientos del compañero como si se estuviera ante un espejo. (La música elegida debe tener una evolución de ritmo rápido a lento).

Fracciones de movimiento. Individualmente, realizar una secuencia de movimientos rápidos y repetirla después exactamente a cámara lenta fraccionando el movimiento. Después intentar repetirla aún más lentamente, fraccionando las fracciones de movimiento. **(Foto 11 y 12)**

C) ELABORACIÓN. (20 min.)

Busca pareja. Se reparten tarjetas a cada alumno y tienen que encontrar al compañero que tenga una fracción equivalente.

Giros fraccionados. Con un círculo grande hecho en papel continuo o cartulina, dividirlo en ocho partes iguales marcando cuatro diámetros. Un alumno se sitúa en el centro y otro le indica los movimientos que debe realizar. Ejemplos: $\frac{2}{4}$ a la derecha $\frac{1}{4}$ a la izquierda...) **(Foto 13)**

Actividades en grupos reducidos

Dividir la clase en grupos de cinco o seis alumnos. Cada grupo inventará un juego que propondrá después a los demás. Si el profesor observa que no surgen ideas hará algunas propuestas, para que los alumnos planteen variantes.

Ejemplos:

- **Caminos.** Un alumno indica los movimientos que debe seguir el otro utilizando fracciones. Ejemplo: avanza dos pasos, gira $\frac{1}{4}$ a la derecha, avanza un paso, gira $\frac{3}{4}$ a la izquierda, etc. **(Foto 14)**
- **Divisiones de la unidad.** Proponer diversas formas de dividir en partes iguales un cuadrado, un rectángulo, un círculo...**(Foto 15)**
- **Circuitos.** Dibujar un circuito dividido en casillas que los jugadores deben seguir hasta llegar a la casilla donde está situada la meta. Este circuito tiene casillas con obstáculos y si caes en ellas debes resolver una cuestión con fracciones.
- **Enigmas.**
 - ¿Cuál es el número cuya mitad es 0?
 - ¿En qué posición hay que colocar las cifras 3 y 6 para obtener una fracción equivalente a $\frac{1}{3}$?
 - Sobre una plantilla en la que se han marcado zonas en las que hay escritas fracciones y letras, encontrar el camino que se debe seguir hasta llegar a la meta siguiendo las indicaciones: pasando sólo por los lugares donde hay fracciones equivalentes, o

fracciones irreducibles, o fracciones que sumen la unidad... Anotar las letras de las casillas por donde se va pasando y descubrir el mensaje.

D) COMUNICACIÓN (30 min.)

- Mostrar los juegos inventados y valorarlos.
- Jugarlos por grupos. **(Foto 16)**
- Valorarlos y hacer propuestas de mejora.

(ANEXO IV. Un enigma planteado y dibujos para los juegos de mesa)

Observación de la grabación en vídeo

Esta práctica de Matemáticas siempre resulta más estática que las demás. Sólo la fase de Planteamiento resultó más apropiada para incluir el movimiento y las actividades dramáticas. Sin embargo en la fase de elaboración se han puesto en juego otras técnicas de simulación y pensamiento analógico muy positivas para desarrollar la creatividad.

4.4.4.3. EJEMPLO 3.

Notas de campo. El problema

Al tratar en el aula el tema de la función de nutrición, encontramos dificultad de los alumnos para comprender la relación entre los cuatro aparatos que intervienen en esta función, digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor. Aprenden por separado el funcionamiento de estos cuatro aparatos, pero la mayoría no alcanza a realizar la síntesis de todo el proceso y confunden la digestión con el verdadero proceso de nutrición del organismo en las células del cuerpo.

Para mejorar este aprendizaje realizamos la siguiente:

Sesión de dramatización: EL RECORRIDO DE UNA GOTA DE SANGRE.

OBJETIVOS:

- Comprender la importancia de la sangre como el nexo de unión entre los cuatro aparatos relacionados en la función de nutrición: digestivo, respiratorio, excretor y circulatorio.
- Desarrollar la creatividad y capacidad de expresión en torno al tema.
- Desarrollar habilidades sociales de cooperación en la consecución de un fin grupal único.

MATERIAL:

- Lector de CD.
- Objetos propios de la clase,
- Material de Educación Física: cuerdas, pelotas de distintos tamaños, aros grandes, cintas largas de colores, mazas, globos, bancos suecos, etc...

A) PLANTEAMIENTO. (20 min.)

- **Consignas mimadas.** Repartidos por todo el espacio, representar improvisando individualmente y en silencio una narración, que empieza el profesor y puede continuar un alumno, en la que se repiten las consignas: limpieza, intercambio, recogida, reparto... *(Por ejemplo: "Esta mañana el despertador me dio un susto sacándome de mi sueño placentero. Me duché, me vestí y fui a desayunar, pero mi madre me estaba esperando enfadada porque anoche se me olvidó tirar la basura. Así que cogí la basura y salí para tirarla. De camino compré pan y mantequilla para el desayuno. En el colegio la profesora repartió el trabajo de hoy y recogió nuestro trabajo del día anterior...etc. ")*. **(Foto 17)**

- **Ultrasentidos.** Los/as alumnos/as se deben organizar para representar lo que se les pide. No habrá más indicaciones del monitor que nombrar lo que debe ser representado. La comunicación entre ellos debe hacerse sin palabras. Cuando uno toma una iniciativa los demás la siguen hasta completar la escena requerida. *Ejemplo: "Todos juntos somos una autovía con dos carriles por los que van y vienen los vehículos (unos alumnos forman los carriles y otros son los vehículos). Un autobús en el que suben y bajan viajeros. Un barco pesquero que limpia los peces recién pescados y echa al mar los restos...*

(Se admiten otras sugerencias hechas por los alumnos) **(Fotos 18 y 19)**

CUESTIONES previas. Una vez terminada la expresión corporal, estando aun de pie los alumnos y repartidos por todo el espacio, el profesor hará las siguientes preguntas (Se puede consultar el libro de texto, la enciclopedia, etc. para responderlas):

¿En relación con la nutrición, qué misiones realiza la sangre? ¿Qué hace en los pulmones? ¿Qué hace en el intestino delgado? ¿Qué hace en todas las células del cuerpo? ¿Qué hace en los riñones?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos representar el recorrido de la sangre utilizando nuestro cuerpo y los objetos a nuestro alcance?

B) RELAJACIÓN (10 minutos)

- Tendidos en el suelo, las manos sobre el corazón. Sentir los latidos. Respirar lentamente (inspirar en tres segundos, retener el aire tres segundos y expirar en tres segundos). Imaginar una gota de sangre que sale del corazón y hace su recorrido lentamente hasta que llega al pie derecho. En este recorrido se relajan todas las partes del cuerpo por donde va pasando la gota de sangre. Repetir el recorrido hasta otra parte del cuerpo.
- Cuando se ha relajado todo nuestro organismo, comprobar si los latidos del corazón son más lentos. **(Foto 20)**

C) ELABORACIÓN. (20 minutos...)

Volvemos a plantear la cuestión para la creación:

¿Cómo podemos representar el recorrido de la sangre utilizando nuestro cuerpo y los objetos a nuestro alcance?

Si los alumnos no lo proponen, se sugiere la necesidad de formar cuatro grupos:

Un grupo representará los pulmones: *¿Qué hace la sangre en los pulmones?*

Otro, el intestino: *¿Qué hace la sangre en el intestino?*

Otro, los riñones: *¿Qué hace la sangre en los riñones?*

Otro, una célula del cuerpo: *¿Qué hace la sangre en cada célula del cuerpo?*

Otro, los vasos sanguíneos y el corazón.

Después preguntaremos *¿Cómo los representamos?*

(Esperaremos siempre a que los alumnos hagan propuestas de resolución. Y se tendrá material a su alcance, a parte de los objetos propios de la clase, por ejemplo material de Educación Física como cuerdas, cintas, globos, bancos largos...)

(Fotos 21, 22)

D) EVALUACIÓN (15 minutos)

1. Representar el proceso completo del recorrido de la sangre. Los alumnos que personifican a la gota de sangre pasaran por cada uno de los órganos realizando su misión.
 - En los pulmones el intercambio de gases. **(Fotos 23 y 24)**
 - En el corazón se impulsa la sangre. **(Foto 25)**
 - En el intestino recoge el alimento. **(Foto 26)**
 - En las células intercambia el alimento por toxinas. **(Foto 27)**
 - En los riñones se limpian las toxinas y se expulsan por la orina. **(Foto 28)**

2. Valorar la representación. Incluir modificaciones.
3. Realizar un resumen individual escrito del proceso representado, ilustrado con un dibujo. **(ANEXO IV. Resumen y dibujo)**

Observación de la grabación en vídeo. Notas de campo.

Esta unidad didáctica se realizó en el salón de actos del colegio. Retiramos todas las sillas para dejar un amplio espacio central. En la zona del escenario colocamos láminas murales de los distintos aparatos que intervienen en la función de nutrición y una enciclopedia del cuerpo humano. Alrededor del espacio había además bancos suecos, globos y bolsas de plástico de colores claros y oscuros. Los alumnos habían traído también sus libros de texto.

Lo positivo

Los alumnos nunca habían mostrado en clase tanto interés por buscar las respuestas en el libro de texto y la enciclopedia. El porcentaje de despistados fue mucho menor y sólo durante algunos momentos, pues la mayor parte del tiempo estuvieron todos colaborando en las actividades propuestas.

Mostraron mucha cooperación en las actividades de gran grupo de la fase de planteamiento y preparación. La representación de la autovía les gustó y ellos mismos así lo valoraron y se dedicaron un aplauso. Fue un momento interesante y novedoso que queremos destacar porque supone el reconocimiento por parte del grupo de su propio trabajo. El aplauso al grupo siendo ellos mismos sus componentes era un reconocimiento a la vez del trabajo individual y colectivo. Sólo les habíamos visto hacer esto a los niños cuando juegan al fútbol y meten un gol o se produce una buena jugada.

En la fase de elaboración continuó esta buena cooperación. Tal como imaginábamos, utilizaron los globos para representar el aire en los pulmones, pero nos sorprendió el hecho de que pasaran al almacén del gimnasio y sacaran de allí un objeto grande, una parte del cuerpo hueco y con orificios laterales, de un gusano gigante de plástico de colores que permite introducirse por su interior. Este material había sido utilizado otros años por los alumnos de E. Infantil, y, ya algo deteriorado, estaba al fondo del salón para ser desechado. Este objeto hizo las veces de alvéolo pulmonar y dos alumnos situados dentro

de él llenaban los globos de aire y se los pasaban a los alumnos que personificaban a las gotas de sangre, a través de los orificios.

Para el alimento utilizaron las bolas de colores claros y para las sustancias de deshecho de las células, las bolas de colores oscuros. Los niños que hacían de riñones agitaban los dedos con mucho esmero por la espalda de los que traían las “toxinas” (bolas oscuras) y se las quitaban, como en un tren de lavado.

Los bancos suecos delimitaban los vasos sanguíneos y en el corazón dos niños impulsaban a las gotas de sangre cuando pasaban... También simularon los sonidos que supuestamente producirían estos órganos.

4.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO 4.

1. Para llevar a cabo una investigación que establezca la relación entre creatividad y asertividad en E. Primaria, necesitamos utilizar adecuados instrumentos de medida y evitar evaluaciones de las que se deriven comparaciones perjudiciales para el alumnado.
2. Actualmente los tests de creatividad tradicionales son objeto de crítica respecto a su validez y fiabilidad, existiendo una tendencia a evaluar el producto más que la persona creativa, así como un reciente interés por investigar la influencia del ambiente y la motivación para que se den los productos creativos.
3. En España existen muy pocas pruebas para evaluar la creatividad en escolares y las que se utilizan suelen ser traducciones en las que no se ha hecho una adaptación para la población española.
4. El test ACTICREA está diseñado para medir la actitud favorable hacia la creatividad de los/as alumnos/as de E. Primaria entre 8 y 12 años, a través de la libre elección entre parejas de actividades. Está integrado por unos ítems semejantes a los utilizados por Guilford, Torrance, Wallach, Kogan, Corbalán, Tejerina, etc. que requieren ejercitar la creatividad en mayor grado, frente a otros ítems que precisan un menor uso de la misma.
5. El estudio e investigación sobre la asertividad en escolares es muy reciente y existen muy pocos instrumentos para medir la asertividad adaptados a los escolares españoles.
6. El test ACIASERT es una adaptación de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) y la Batería de Socialización (BAS-1,2) de Silva y Martorell, para escolares entre 8 y 12 años, simplificando las respuestas por afinidad en tres opciones de respuestas típicas.
7. El coeficiente de fiabilidad obtenido para ACTICREA, $\alpha=0.545$, nos indica que resulta ser válido para medir la actitud hacia la creatividad del alumnado al que está destinado.

8. El coeficiente de fiabilidad obtenido para ACTIASER, $\alpha=0,606$, nos indica que es válido para medir la actitud asertiva del alumnado al que está destinado.
9. El Proyecto EJE es una propuesta didáctica que está basada en la metodología de la Dramatización como eje o soporte de la actividad escolar, proporcionando al docente recursos para la motivación y la formación integral del alumnado de E. Primaria.
10. La aplicación del Proyecto Eje consiste en la realización de materiales curriculares, denominados sesiones de Dramatización, para desarrollar las unidades didácticas correspondientes al currículo de E. Primaria y cuyas fases de realización están en relación con el proceso de creación.

CAPÍTULO 5

APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO- CREATIVO.

CAPÍTULO 5º. APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO- CREATIVO. SU INCIDENCIA SOBRE LA ASERTIVIDAD Y LA ADAPTACIÓN ESCOLAR.

INTRODUCCIÓN.

Una vez validados los tests ACTICREA y ACTIASERT, y realizada la propuesta didáctica del PROYECTO EJE, iniciamos la investigación para analizar la relación entre creatividad, asertividad y adaptación escolar y la incidencia de la Dramatización sobre estas variables, que es el motivo de realización de esta tesis.

En esta investigación proponemos utilizar la Dramatización como un recurso didáctico, no por justificar su presencia en el currículo, que de sobra tiene importancia por sí misma, sino para:

- Aprovechar a través de ella una eficaz forma de expresión por medio del propio cuerpo, que responde a la naturaleza motriz de la imaginación del niño, y puede potenciar su creatividad, ya que el primer paso para desarrollar la creatividad es acceder a la inteligencia emocional, desbloquear las inhibiciones y adquirir las habilidades sociales como la asertividad, en la que se compaginan autoestima y tolerancia.
- Facilitar el aprendizaje y proponer una alternativa, un nuevo enfoque, que abra caminos por los que sea posible superar el desconcierto y la desmotivación general que impregna actualmente el proceso educativo.

Por otra parte, conscientes de la necesidad de recursos y materiales curriculares para poner en práctica una metodología basada en la Dramatización, hacemos una recopilación de sesiones de Dramatización para el área de Conocimiento del Medio en el Tercer Ciclo de E. Primaria (Anexo I), dirigida a los docentes, para que pueda servir de ejemplo o base sobre la que desarrollar su propia actividad como investigador en el aula, capaz de elaborar y mejorar los propios materiales curriculares que aquí proponemos a través de la observación de su práctica docente y con la colaboración activa de los alumnos. Sabemos que la efectividad de cualquier programa depende, en gran parte, del interés, entusiasmo y compromiso de los profesores.

5.0. PROPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN.

HIPÓTESIS:

La inadaptación de los/as alumnos/as que muestran actitud favorable a la creatividad, se debería a su falta de asertividad. Dicha habilidad social podría aprenderse con la práctica en las sesiones de Dramatización del Proyecto Eje.

Para realizar el estudio en torno a esta hipótesis precisamos dividirla en dos apartados que corresponderán a dos investigaciones diferentes. Es decir, dividiremos la hipótesis en dos partes.

1ª PARTE DE LA HIPÓTESIS:

La inadaptación de los/as alumnos/as que muestran actitud favorable a la creatividad, se debería a su falta de asertividad.

Investigación cuantitativa.

2ª PARTE DE LA HIPÓTESIS:

Dicha habilidad social (la asertividad) podría aprenderse con la práctica en las sesiones de Dramatización del Proyecto Eje.

Investigación cualitativa.

5.1. PRIMERA INVESTIGACIÓN. LA RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD, ASERTIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

5.1.1. HIPÓTESIS.

Correspondiendo a la 1ª Parte de la hipótesis general, plantearemos para esta investigación lo siguiente:

LA INADAPTACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS QUE MUESTRAN ACTITUD FAVORABLE A LA CREATIVIDAD, SE DEBERÍA A SU FALTA DE ASERTIVIDAD.

Y para su estudio y comprobación tendremos en cuenta las siguientes hipótesis parciales:

1. LA ACTITUD FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO.
2. LA ASERTIVIDAD NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO.
3. LA ADAPTACIÓN ESCOLAR NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO.

4. NO EXISTE UNA RELACIÓN, NI DIRECTA NI INVERSA, ENTRE ASERTIVIDAD Y ACTITUD FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD.
5. NO EXISTE UNA RELACIÓN, NI DIRECTA NI INVERSA, ENTRE ACTITUD FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.
6. EXISTE UNA RELACIÓN DIRECTA ENTRE ADAPTACIÓN ESCOLAR Y ASERTIVIDAD: A MAYOR ASERTIVIDAD MAYOR ADAPTACIÓN ESCOLAR Y A MENOR ASERTIVIDAD MENOR ADAPTACIÓN ESCOLAR.
7. LA ADAPTACIÓN DE LOS ALUMNOS AL CENTRO Y AL AULA DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ASERTIVIDAD Y NO DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD.

5.1.2. OBJETIVOS.

Para esta investigación, consideramos como básicos los siguientes objetivos:

- Conseguir una muestra significativa, superior a 500 alumnos/as del Primer Curso del Tercer Ciclo de E. Primaria (también llamado 5º curso) pertenecientes a diversos colegios de la Costa del Sol.
- Aplicar a dicha muestra de alumnos/as el test ACTICREA de actitud hacia la creatividad para medir la preferencia o predisposición de los alumnos para las actividades que implican hacer un mayor uso de la creatividad.
- Aplicar a dicha muestra de alumnos/as el test de ACTIASERT para medir la actitud asertiva de los/as alumnos/as
- Recoger datos aportados por los profesores tutores de dicha muestra de alumno respecto a su ADAPTACIÓN ESCOLAR.
- Realizar el análisis estadístico de los datos obtenidos y extraer las conclusiones.

5.1.3. METODOLOGÍA. PROCEDIMIENTOS.

Dado el carácter cuantitativo de esta investigación, el primer paso fue la recogida de datos. Para ello procedimos a la aplicación generalizada de los tests, ACTICREA Y ACTIASERT, teniendo en cuenta las normas de aplicación ya especificadas en la descripción de ambos instrumentos. Una vez obtenidos los datos procedimos a su análisis en relación con cada hipótesis, realizando los cálculos con ayuda del paquete estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS 12.0)

5.1.3.1. Población y muestra. Recogida de datos.

Realizamos la aplicación de ambos tests en el primer y segundo trimestre del curso 2005-06, sobre a una muestra compuesta por 752 alumnos de 5º de Educación Primaria de 12 Centros Públicos y Privados de la Costa del Sol elegidos de manera aleatoria.

El cuestionario sobre tendencia a la creatividad aplicado, ACTICREA, consta de 10 ítems de doble elección valorándose con un punto las respuestas menos creativas y con 2 puntos las más tendentes a la creatividad estando el total de la prueba comprendido entre 10 y 20 puntos, tal como se detalla en el apartado correspondiente.

Así mismo realizamos a estos alumnos la prueba de asertividad adaptada para alumnos de 10 y 11 años, denominada ACTIASER, que, según se detalla en el apartado correspondiente de esta tesis consta de 20 ítems con tres tipos de respuesta, una que indica asertividad que se puntúa con 3 puntos, otra inhibición con 2 puntos y una tercera agresividad puntuándose con 1 por lo que los totales de la prueba se encontrarán entre los valores 20 y 60 siendo los valores más altos los que indican mayor asertividad, a partir de 40 puntos.

Para obtener los datos sobre ADAPTACIÓN ESCOLAR, pedimos a los profesores tutores completar un simple estadillo sobre la propia lista de la clase anotando con los números 1, 2 y 3 la conducta observable y con las letras B, R o M, el rendimiento académico, según las siguientes consignas:

- Conducta observable más frecuente.

Actitud agresiva: **1**

Actitud inhibida: **2**

Actitud participativa: **3**

- Rendimiento académico

Bueno (ningún suspenso): **B**

Regular (hasta dos suspensos): **R**

Malo (tres o más de tres suspensos): **M**

- Cumple Normas de convivencia: muestra respeto hacia sus profesores, respeta los derechos de sus compañeros, etc.

A veces: **AV**

Regularmente: **R**

Siempre: **S**

5.1.3.2. Normas para la recogida de datos.

Para llevar a cabo la recogida de datos respetamos las siguientes pautas:

- Realizar la aplicación de ambas pruebas (Acticrea y Actiasert) en horario escolar correspondiente a las materias impartidas por el profesor tutor de cada curso y no coincidiendo con materias impartidas por especialistas como Música o Educación Física, para no restar interés a la realización de las pruebas, ya que esas materias suelen ser las favoritas del alumnado.
- Ambas pruebas están prevista para ser realizadas en una duración máxima conjunta de una hora, para no interrumpir la distribución del horario escolar. Así durante la hora de aplicación, el profesor tutor puede quedar libre para completar su aportación sobre la Adaptación escolar.
- Procurar que el profesor tutor no esté presente durante la aplicación de los tests. Aunque realmente no suelen estar interesados, tan solo 2 de los 34 profesores implicados decidieron estar presentes. El resto prefirió disponer de esa hora libre para completar los datos sobre la adaptación escolar.
- Presentar siempre los tests de la misma manera, utilizando las mismas palabras y mostrando la máxima imparcialidad para no influir en las contestaciones.
- Garantizar al alumnado el anonimato de la prueba de cara a sus profesores y en absoluto relacionarla con las calificaciones, explicando que los datos sólo pasarán a formar parte de una estadística para la universidad y nadie conocerá su procedencia.

Una vez obtenidos todos los datos necesarios, realizamos su análisis estadístico. Tras una primera observación de los resultados globales, hemos de decir que, a pesar de haber tomado medidas y haber mantenido siempre las mismas pautas mencionadas durante la aplicación de las pruebas, apreciamos una cierta manera generalizada de contestar en cada clase, en el sentido de elegir o rechazar las mismas preguntas de manera masiva en algunas ocasiones.

Ante este hecho nos preguntamos si sería debido a que los alumnos se comunican entre sí de alguna manera no perceptible para el investigador o si efectivamente la influencia del profesor tutor, aun estando ausente, marcaba la pauta en la elección de algunas respuestas por tener asumidos los alumnos lo que su profesor estima como mejor o más valorado.

A este respecto encontramos respuesta en ciertas investigaciones³⁵⁶ que evidencian la existencia de una paradoja a la hora de promover la creatividad en la escuela, según la cual, los profesores conservadores-autocráticos tienen mayor tendencia a fomentar los comportamientos DBU (deseable pero no creativo) en clase, mientras que los profesores liberales-democráticos optaban por fomentar los comportamientos CBU (creativo pero no deseable) en clase.

Por otra parte, parece ser que el individualismo-colectivismo cultural tiene un impacto positivo en la actitud de enseñanza liberal-democrática pero un impacto negativo en la actitud de enseñanza conservadora-autocrática. En cambio, la actitud de enseñanza liberal-democrática tiene un impacto positivo en la tendencia de promover los comportamientos CBU, mientras que la actitud de enseñanza conservadora-autocrática tiene un impacto positivo en la tendencia de promover los comportamientos DBU.

Tuvimos en cuenta todo esto a la hora de entender inicialmente la falta de mayor relación entre la valoración de la conducta hecha por el profesorado, y la asertividad y e inclinación hacia la creatividad resultante de los test.

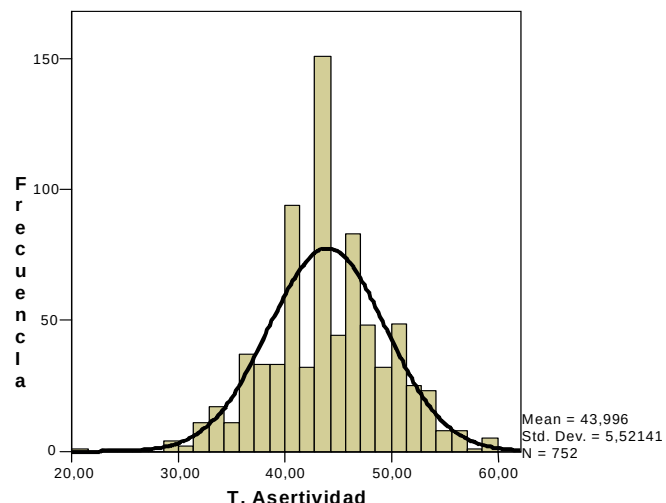
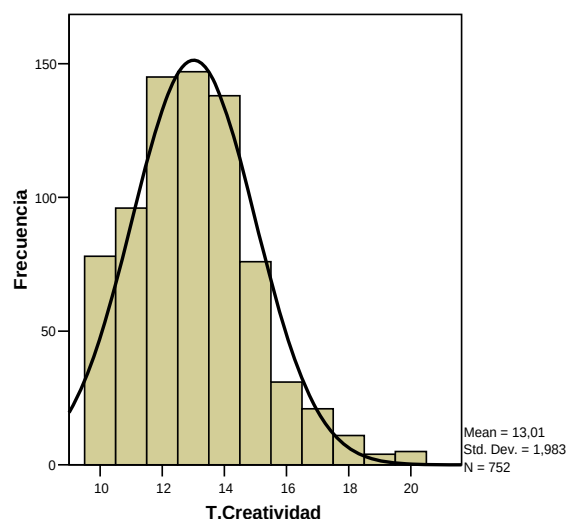
Esta valoración y el cumplimiento de las normas escolares, resultó ser muy relativa, ya que lo que unos profesores consideran como cumplimiento de normas (estar callado y sentado, no protestar nunca, etc.) no es considerado así por otros. Por otra parte, tampoco estar callado y no protestar corresponde a una conducta asertiva, si no más bien a una conducta inhibida.

Por lo tanto, a efectos del análisis estadístico, decidimos prescindir de los datos sobre *cumplimiento de normas de convivencia*, dada su parcialidad, y atenernos sólo a los relacionados con el apartado de *conducta observable más frecuente y rendimiento académico* a la hora de hablar de adaptación escolar.

³⁵⁶ Genet Soc. Gen. Psychol Monogr (2004) Nov;130(4):307-30. The paradox of promoting creativity in the Asian classroom: an empirical investigation. Singapore Management University.

5.1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Una vez establecida la base de datos obtuvimos la siguiente distribución de frecuencias de las pruebas ACTICREA y ACTIASERT:



Al observar los descriptivos del test de creatividad vemos que el valor mínimo es 10 y el máximo 20 siendo la media 13,01 y la desviación típica 1,983.

El valor de la asimetría 0,641 nos indica una distribución asimétrica positiva, ya que observamos que los resultados tienden a estar en la parte izquierda de la distribución.

Igualmente, el valor de la curtosis 0,559 nos indica un índice de apuntamiento positivo.

Y respecto a los descriptivos del test de asertividad, observamos que el valor mínimo es 21 y el máximo 60 siendo la media 43,996 y la desviación típica 5,521.

El valor de la asimetría -0,016 nos indica una distribución ligeramente asimétrica negativa, ya que observamos que los resultados tienden a estar en la parte derecha de la distribución. El valor de la curtosis 0,304 nos indica un índice de apuntamiento positivo.

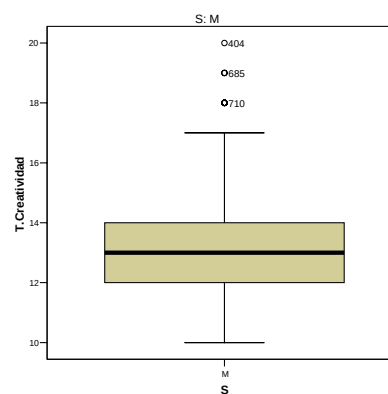
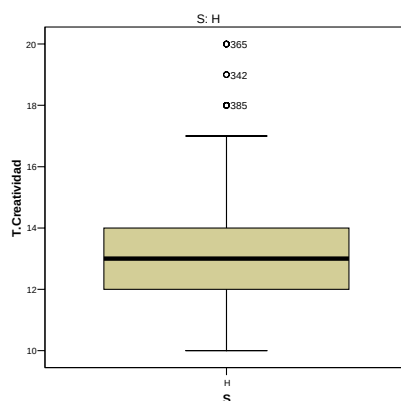
Haremos referencia a estos datos en el proceso de análisis de las hipótesis que sigue a continuación.

5.1.4.1. Primera hipótesis parcial:

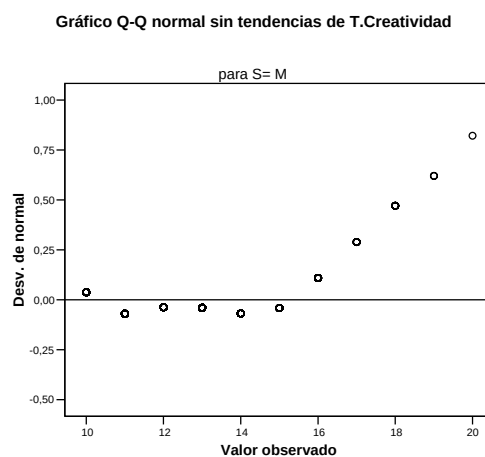
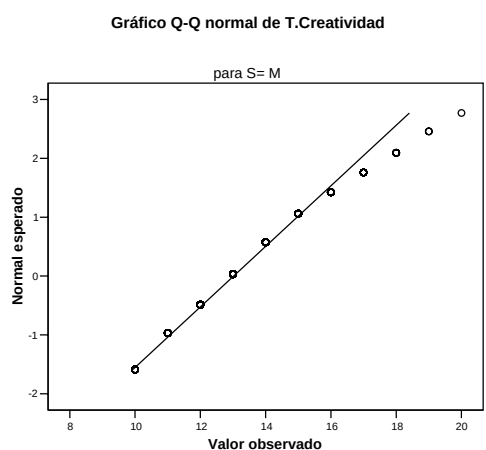
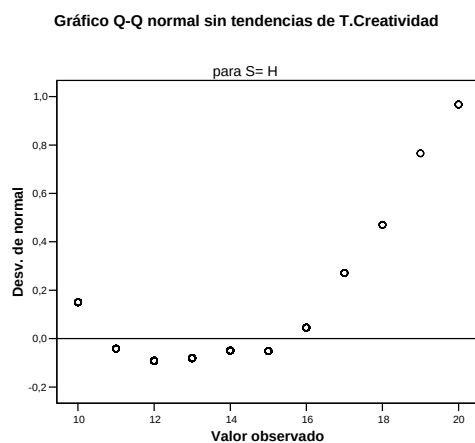
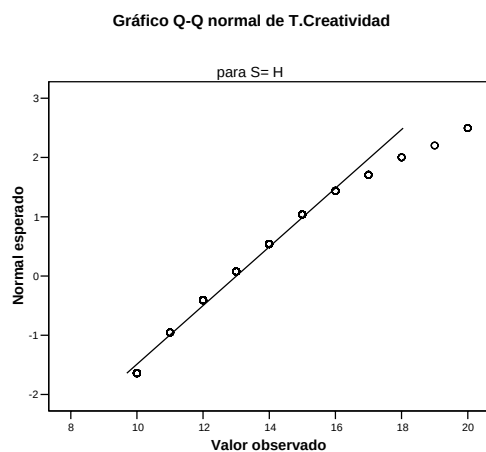
LA ACTITUD POSITIVA HACIA LA CREATIVIDAD NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO utilizando como variable independiente el sexo, obtenemos los siguientes resultados **descriptivos**:

		S	
		H	M
Media	Estadístico	13,01	13,02
	Error típ.	,101	,103
Intervalo de confian para la media al 95%	Límite inferior	12,81	12,81
	Límite superior	13,21	13,22
Media recortada al 5%	Estadístico	12,90	12,92
Mediana	Estadístico	13,00	13,00
Varianza	Estadístico	4,076	3,780
Desv. típ.	Estadístico	2,019	1,944
Mínimo	Estadístico	10	10
Máximo	Estadístico	20	20
Rango	Estadístico	10	10
Amplitud intercuartil	Estadístico	2	2
Asimetría	Estadístico	,728	,536
	Error típ.	,123	,129
Curtosis	Estadístico	,735	,347
	Error típ.	,245	,258

Podemos ver que estos descriptivos observados no permiten apreciar una clara diferencia para ambos sexos. Y lo mismo ocurre en los gráficos de caja:



Todo esto queda corroborado en las gráficas Q-Q normal respecto a ambos sexos, tanto de los tendentes a la creatividad como sin tendencia a ella:



Aplicando la Prueba T para muestras independientes niños/niñas respecto a la variable de creatividad, a fin de confirmar los datos obtenidos con anterioridad, obtenemos lo siguiente:

Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
T.Creatividad	Se han asumido varianzas iguales	,769	,381	-,047	750	,963	-,007	,145	-,291 ,278
	No se han asumido varianzas iguales			-,047	746,447	,963	-,007	,145	-,291 ,277

Estos valores nos muestran una significación bilateral igual a 0,963 manifiestan la independencia de las muestras respecto a la variable por lo que podemos concluir a la vista

de estos datos que no existe una diferencia significativa en la tendencia a la creatividad entre ambos sexo.

Y al aplicar la Prueba chi-cuadrado de Pearson:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,944)	10	,537

Su valor $\chi^2 = 8,944$ $p \leq 0,537$ indica que no existe relación entre ambas variables (probabilidad mayor que 0,05), es decir, no hay asociación de determinados valores de creatividad con el sexo del alumno.

Para confirmar esta conclusión obtendremos también el coeficiente de contingencia C y el coeficiente V de Cramer que varían entre 0 y 1. En este caso $V=0.109$ no indica una asociación entre creatividad y sexo.

En conclusión, se confirma la 1ª hipótesis parcial: la actitud positiva hacia la creatividad no depende del sexo del alumnado.

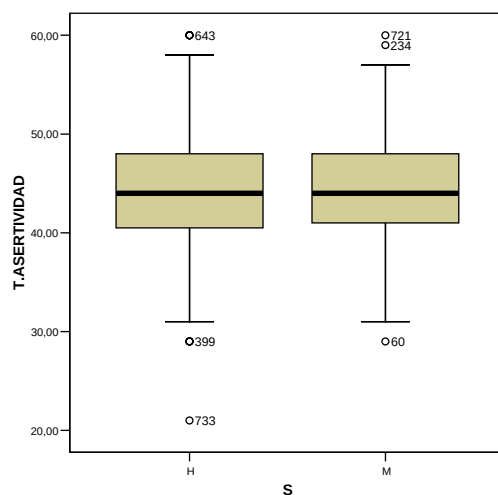
5.1.4.2. Segunda hipótesis parcial:

LA ASERTIVIDAD NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO.

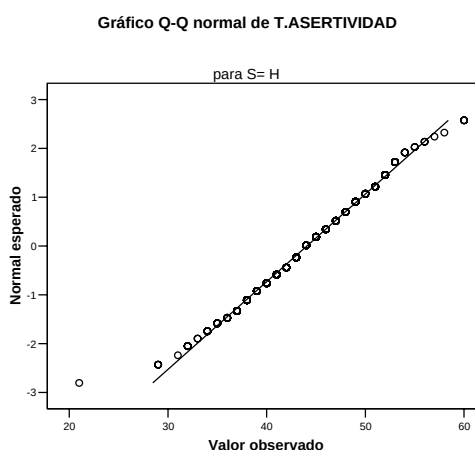
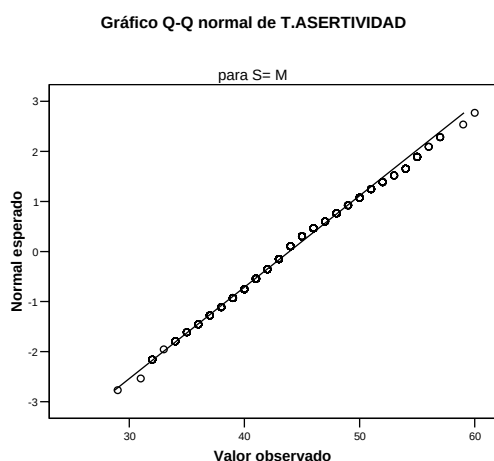
Tras la aplicación de la prueba ACTIASERT obtuvimos los siguientes descriptivos:

			S	
			H	M
Media		Estadístico	44,0783	43,9045
		Error típ.	,27988	,29011
Intervalo de confian para la media al 95%	Límite inferior	Estadístico	43,5280	43,3339
	Límite superior	Estadístico	44,6285	44,4750
Media recortada al 5%		Estadístico	44,1403	43,8602
Mediana		Estadístico	44,0000	44,0000
Varianza		Estadístico	31,019	29,963
Desv. típ.		Estadístico	5,56949	5,47382
Mínimo		Estadístico	21,00	29,00
Máximo		Estadístico	60,00	60,00
Rango		Estadístico	39,00	31,00
Amplitud intercuartil		Estadístico	7,75	7,00
Asimetría		Estadístico	-,177	,171
Curtosis		Error típ.	,123	,129
		Estadístico	,600	-,005
		Error típ.	,245	,258

Estos descriptivos no permiten apreciar una clara diferencia para ambos sexos en la prueba de asertividad. Y lo mismo ocurre en los gráficos de caja:



Las gráficas Q-Q normal respecto a ambos sexos tampoco muestran diferencias significativas en relación con la asertividad:



Y aplicando también la Prueba T para muestras independientes considerando niños/niñas respecto a la variable de asertividad, obtenemos lo siguiente:

Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
T.ASERTIVIDAD	Se han asumido varianzas iguales	,085	,770	,431	750	,667	,17379	,40348	-,61830 ,96587
	No se han asumido varianzas iguales			,431	744,058	,667	,17379	,40311	-,61758 ,96515

Estos resultados (sig. bilateral= 0,667) corroboran la independencia de las muestras respecto a la variable asertividad.

Al aplicar la Prueba chi-cuadrado de Pearson para comprobar si existe independencia o no entre ambas variables, sexo y asertividad:

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,707	31	,136

Su valor $\chi^2= 39,707$ $p \leq 0,136$ indica que no existe relación entre ambas variables (probabilidad mayor que 0,05), es decir, no hay asociación de determinados valores de asertividad con el sexo del alumno.

Para confirmar esta conclusión obtendremos también el coeficiente de contingencia C y el coeficiente V de Cramer que varían entre 0 y 1. En este caso $V=0.136$ no indica una asociación entre asertividad y sexo.

En conclusión, se confirma la 2ª hipótesis parcial: la asertividad no depende del sexo del alumnado.

5.1.4.3. Tercera hipótesis parcial:

LA ADAPTACIÓN ESCOLAR NO DEPENDE DEL SEXO DEL ALUMNADO.

Los datos obtenidos de los profesores tutores respecto a la adaptación escolar observable del alumnado, nos dan los siguientes **descriptivos**:

		S	
		H	M
Media	Estadístico	2,28	2,52
	Error típ.	,038	,036
Intervalo de confian para la media al 95%	Límite inferior	2,20	2,45
	Límite superior	2,35	2,59
Media recortada al 5%	Estadístico	2,31	2,58
Mediana	Estadístico	2,00	3,00
Varianza	Estadístico	,533	,427
Desv. típ.	Estadístico	,730	,653
Mínimo	Estadístico	1	1
Máximo	Estadístico	3	3
Rango	Estadístico	2	2
Amplitud intercuartil	Estadístico	1	1
Asimetría	Estadístico	-,482	-1,022
	Error típ.	,127	,134
Curtosis	Estadístico	-1,003	-,102
	Error típ.	,254	,268

Su observación nos permite ver que hay una ligera diferencia para niños y niñas, ya que se observan valores superiores para las niñas en mejor adaptación observable.

La misma información podemos deducir de los gráficos de caja, la tabla de contingencia y la prueba chi-cuadrado.

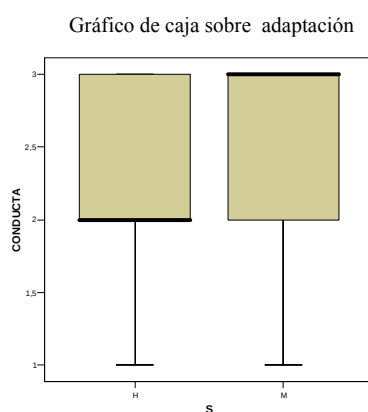


Tabla de contingencia S * ADAPTACIÓN

Recuento		ADAPTACIÓN			Total
		1	2	3	
S	H	66	149	181	396
	M	32	109	215	356
Total		98	258	396	752

Al igual que en las hipótesis anteriores, aplicamos también la prueba T

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
ADAPTACIÓN Se han asumido varianzas iguales	6,929	,009	-4,380	750	,000	-,224	,051	-,324	-,123
No se han asumido varianzas iguales			-4,407	749,963	,000	-,224	,051	-,323	-,124

El valor de la sig.(bilateral)=0 nos está manifestando una relación entre el sexo y la adaptación observada, por lo que según estos datos, la adaptación escolar de las alumnas es superior a la de los alumnos.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,842 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	19,066	2	,000
N de casos válidos	752		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 46,39.

Así mismo, vemos que el estadístico chi-cuadrado de Pearson tiene un valor $\chi^2=18,842$, el cual tiene asociada una probabilidad (significación asintótica) $p \leq 0,000$.

Puesto que esta probabilidad (denominada nivel crítico o nivel de significación observado) es muy pequeña, debemos rechazar la independencia y concluir que las variables sexo y adaptación escolar están relacionadas.

En conclusión, no se confirma la 3ª hipótesis parcial, puesto que la adaptación escolar sí está relacionada con el sexo, siendo mayor para las niñas en cuanto a la mejor conducta observable, coincidiendo ésta con la conducta inhibida, lo que nos indica que los profesores valoran más dicha conducta.

5.1.4.4. Cuarta Hipótesis parcial:

NO EXISTE UNA RELACIÓN, NI DIRECTA NI INVERSA, ENTRE ASERTIVIDAD Y ACTITUD FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD.

Para analizar los datos en relación con esta hipótesis realizamos correlaciones entre los resultados de ambas pruebas para ver si existe una relación entre la tendencia a la creatividad y la asertividad de los alumnos estudiados.

Aplicamos la Correlación de Pearson, por ser este el coeficiente adecuado para medir la magnitud y el signo de la relación entre dos variables.

Tabla de contingencia T.ASERTIVIDAD * T.Creatividad

Recuento		T.Creatividad											Total
		10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
T.ASERTIVIDAD	21,00	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	29,00	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	4
	31,00	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	32,00	2	3	2	1	3	0	0	0	0	0	0	11
	33,00	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
	34,00	1	1	3	2	4	2	1	0	0	0	0	14
	35,00	2	0	2	3	3	0	0	1	0	0	0	11
	36,00	3	2	2	5	0	0	1	1	0	0	0	14
	37,00	2	5	4	6	3	2	0	0	1	0	0	23
	38,00	3	5	5	4	6	4	3	2	0	0	1	33
	39,00	3	6	4	8	3	4	2	2	0	0	1	33
	40,00	1	4	12	6	9	4	0	2	0	0	0	38
	41,00	2	8	6	16	8	8	4	1	1	1	1	56
	42,00	2	3	5	10	7	4	0	1	0	0	0	32
	43,00	27	9	13	13	8	8	4	1	1	1	0	85
	44,00	7	15	12	13	10	4	0	0	4	1	0	66
	45,00	3	5	12	7	11	3	3	0	0	0	0	44
	46,00	3	4	11	11	8	4	2	1	0	0	2	46
	47,00	2	2	8	6	10	5	0	1	2	1	0	37
	48,00	2	4	15	11	8	4	3	1	0	0	0	48
	49,00	2	5	9	5	4	5	1	1	0	0	0	32
	50,00	4	3	1	5	6	3	1	2	1	0	0	26
	51,00	1	4	3	2	8	3	1	1	0	0	0	23
	52,00	3	2	5	5	7	1	1	1	0	0	0	25
	53,00	0	0	5	1	4	2	0	0	0	0	0	12
	54,00	0	2	2	1	2	1	2	1	0	0	0	11
	55,00	0	1	2	2	0	3	0	0	0	0	0	8
	56,00	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4
	57,00	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4
	58,00	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	59,00	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	60,00	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Total		78	96	145	147	138	76	31	21	11	4	5	752

Correlaciones de Pearson

		T. Creatividad	T. Asertividad
T. Creatividad	Correlación de Pearson	1	,046
	Sig. (bilateral)		,203
	N	752	752
T. Asertividad	Correlación de Pearson	,046	1
	Sig. (bilateral)	,203	
	N	752	752

El coeficiente de correlación $r = 0,046$ y $p \leq 0,203$ nos indica que no existe correlación entre ambas variables. El coeficiente r se interpreta como el porcentaje de varianza común

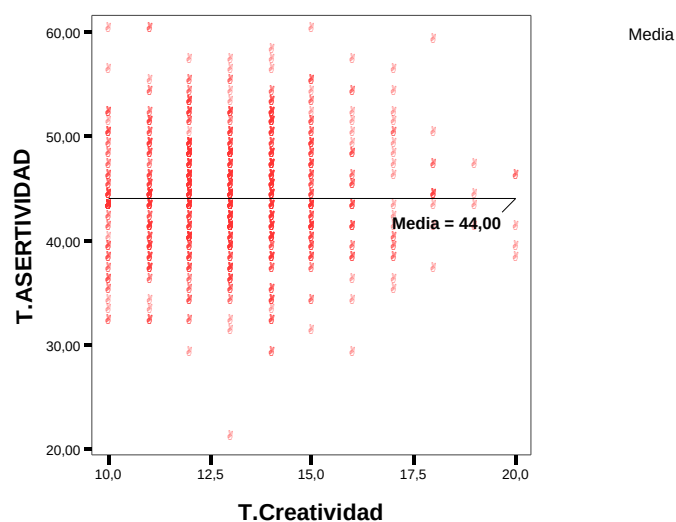
entre dos variables, lo que quiere decir que sólo el 0,2 % de la varianza de ambas variables es común.

Para corroborar estos datos aplicamos también las **correlaciones con la Tau_b de Kendall y la Rho de Spearman**.

			T. Creatividad	T. Asertividad
Tau_b de Kendall	T. Creatividad	Coefficiente correlación	1,000	,038
		Sig. (bilateral)	.	,153
		N	752	752
	T. Asertividad	Coefficiente correlación	,038	1,000
		Sig. (bilateral)	,153	.
		N	752	752
Rho de Spearman	T. Creatividad	Coefficiente correlación	1,000	,051
		Sig. (bilateral)	.	,164
		N	752	752
	T. Asertividad	Coefficiente correlación	,051	1,000
		Sig. (bilateral)	,164	.
		N	752	752

Estos datos nos vuelven a mostrar que Creatividad y Asertividad no correlacionan significativamente.

Y El siguiente diagrama de dispersión nos muestra el mismo resultado.



En conclusión, se confirma la 4ª hipótesis parcial: no existe una relación, ni directa ni inversa, entre actitud favorable hacia la creatividad y asertividad.

Es decir, el hecho de tener mayor o menor actitud hacia la creatividad no implica ser más o menos asertivo. Y el hecho de ser más o menos asertivo no implica tener más o menos asertividad.

5.1.4.5. Quinta hipótesis parcial:

NO EXISTE UNA RELACIÓN, NI DIRECTA NI INVERSA, ENTRE ACTITUD FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD Y ADAPTACIÓN ESCOLAR.

Realizamos correlaciones entre los resultados de ambas pruebas para ver si existe una relación directa entre la actitud favorable hacia la creatividad y la adaptación escolar.

Tabla de contingencia T. Creatividad * Adaptación

Recuento

		ADAPTACIÓN			Total
		1	2	3	
T. Creatividad	10	7	29	42	78
	11	12	31	53	96
	12	21	43	81	145
	13	23	48	76	147
	14	12	53	73	138
	15	14	29	33	76
	16	5	14	12	31
	17	1	7	13	21
	18	1	3	7	11
	19	1	0	3	4
	20	1	1	3	5
Total		98	258	396	752

Aplicamos la correlación entre ambos factores

		T. Creatividad	Adaptación
T. Creatividad	Correlación de Pearson	1	-,026
	Sig. (bilateral)		,483
	N	752	752
Adaptación	Correlación de Pearson	-,026	1
	Sig. (bilateral)	,483	
	N	752	752

El resultado nos indica que su correlación $r = -0,026$ $p \leq 0,424$ no es significativa

En conclusión, se confirma la 5ª hipótesis parcial: no existe una relación, ni directa ni inversa, entre actitud favorable hacia la creatividad y adaptación escolar.

Es decir, el hecho de tener mayor o menor actitud hacia la creatividad no implica estar mejor o peor adaptación escolar.

5.1.4.6. Sexta hipótesis parcial:

EXISTE UNA RELACIÓN DIRECTA ENTRE ADAPTACIÓN ESCOLAR Y ASERTIVIDAD: A MAYOR ASERTIVIDAD MAYOR ADAPTACIÓN ESCOLAR Y A MENOR ASERTIVIDAD MENOR ADAPTACIÓN ESCOLAR.

Para comprobar si se cumple esta hipótesis, seleccionamos los datos correspondientes a los alumnos con mayor inclinación a la creatividad (alumnos que puntúan por encima de 15 en el test ACTICREA).

A este respecto cabe mencionar que se corrobora una vez más lo anteriormente comprobado en la primera hipótesis y no existen diferencias por el sexo al seleccionar los datos que puntúan por encima de 15, coincidiendo el número de niñas y niños.

Una vez hecha la selección, buscamos la correlación existente entre los factores asertividad y adaptación escolar con los datos procedentes del test de asertividad y la valoración de la adaptación del alumnado aportada por el profesor tutor.

Correlaciones

		T.ASERTIVIDAD	ADAPTACIÓN
T. ASERTIVIDAD	Correlación de Pearson	1	,378(**)
	Sig. (bilateral)		,001
	N	72	72
ADAPTACIÓN	Correlación de Pearson	,378(**)	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	72	72

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según las medidas observadas $r=0,378$ $p \leq 0,001$ vemos que existe una correlación significativa entre adaptación escolar y asertividad

Para corroborar la significación del coeficiente de correlación se realizó un contraste que sigue la distribución t de Student.

En conclusión se cumple la 6ª hipótesis parcial: existe una relación directa entre adaptación escolar y asertividad: a mayor asertividad mayor adaptación escolar y a menor asertividad menor adaptación escolar.

Esto implicaría que:

- Los alumnos con actitud positiva hacia la creatividad están bien adaptados al centro escolar cuando son asertivos.
- Los alumnos con actitud positiva hacia la creatividad están mal adaptados al centro escolar cuando no son asertivos.

5.1.4.7. Séptima hipótesis parcial:

LA ADAPTACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS AL CENTRO Y AL AULA DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ASERTIVIDAD Y NO DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD.

Correlaciones (b)

		T. Creatividad	T. Asertividad	Adaptación
T.Creatividad	Correlación de Pearson	1	,110	,154
	Sig. (bilateral)		,524	,371
	N	36	36	36
T.Asertividad	Correlación de Pearson	,110	1	,431(**)
	Sig. (bilateral)	,524		,009
	N	36	36	36
Adaptación	Correlación de Pearson	,154	,431(**)	1
	Sig. (bilateral)	,371	,009	
	N	36	36	36

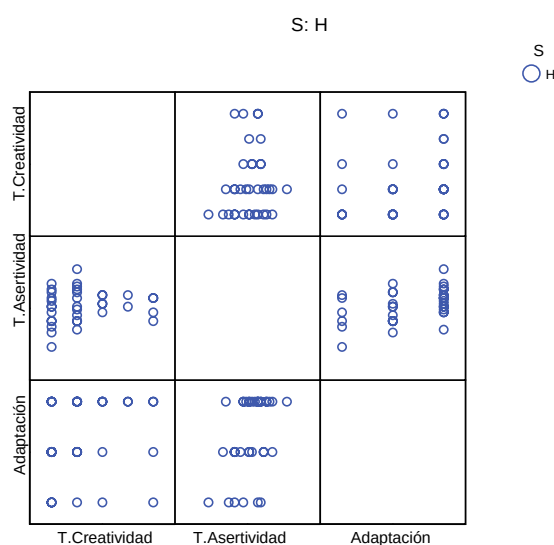
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

b S=H

La tabla con los coeficientes de correlación de Pearson nos indica que para los niños:

- El Coeficiente entre conducta y creatividad, no es significativo: $r=0,154$ $p\leq 0,371$
- El coeficiente entre conducta y asertividad, sí es significativo: $r=0,431$ $p\leq 0,009$

También observando las gráficas de dispersión matricial entre creatividad y conducta, y asertividad y adaptación vemos que realmente no existe relación entre las dos primeras y sí entre asertividad y conducta.



Así observamos que la adaptación escolar de los alumnos al centro y al aula depende directamente de su asertividad y no depende directamente de su actitud hacia la creatividad.

5.1.4.7. Séptima hipótesis parcial (continuación):

LA ADAPTACIÓN ESCOLAR DE LAS ALUMNAS AL CENTRO Y AL AULA DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ASERTIVIDAD Y NO DEPENDE DIRECTAMENTE DE SU ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD.

Correlaciones(a)

		T.Creatividad	T. Asertividad	Adaptación
T.Creatividad	Correlación de Pearson	1	-,153	,090
	Sig. (bilateral)		,374	,602
	N	36	36	36
T.Asertividad	Correlación de Pearson	-,153	1	,342(*)
	Sig. (bilateral)	,374		,041
	N	36	36	36
Adaptación	Correlación de Pearson	,090	,342(*)	1
	Sig. (bilateral)	,602	,041	
	N	36	36	36

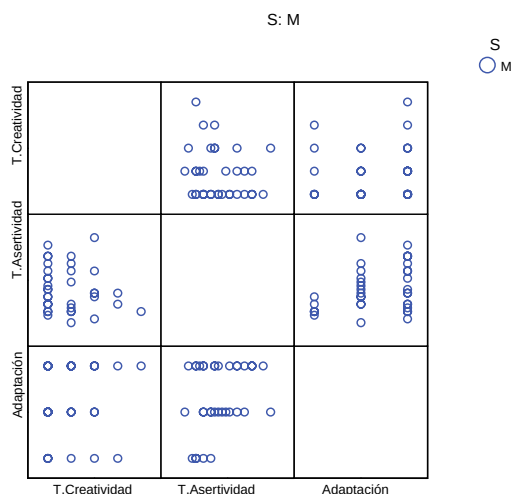
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

a S = M

La tabla con los coeficientes de correlación de Pearson nos indica que para las niñas:

- El Coeficiente entre creatividad y adaptación no es significativo: $r=0,090$ $p\leq 0,602$
- El coeficiente entre adaptación y asertividad es significativo: $r=0,342$ $p\leq 0,041$

También podemos confirmar que correlacionan adaptación y asertividad observando el gráfico de dispersión matricial.



Así observamos, que la adaptación escolar de las alumnas al centro y al aula depende directamente de su asertividad y no depende directamente de su actitud hacia la creatividad.

5.1.4.8. Séptima hipótesis parcial (continuación):

LOS ALUMNOS CON ACTITUD MUY FAVORABLE HACIA LA CREATIVIDAD Y POCA ASERTIVIDAD ESTÁN MAL ADAPTADOS.

Acotamos los resultados de los alumnos con mayor actitud hacia la creatividad y con una adaptación negativa.

Para ello hemos seleccionado aquellos alumnos que, según los datos aportados por su profesor, presentan una adaptación escolar negativa y que en la prueba realizada han puntuado por encima de 15 en el test ACTICREA de actitud favorable hacia la creatividad.

A primera vista, observamos que al realizar esta selección, el número de niños y niñas es el mismo.

Estadísticos descriptivos

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
T.Creatividad	16	20	17,08	1,379
T.Asertividad	29,00	47,00	39,6667	4,69687

Correlaciones

		T.Creatividad	T.Asertividad
T.Creatividad	Correlación de Pearson	1	,678(*)
	Sig. (bilateral)		,015
T.Asertividad	Correlación de Pearson	,678(*)	1
	Sig. (bilateral)	,015	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En este caso vemos que correlacionan asertividad y creatividad ya que $r=0,678$ para $p \leq 0.015$

Así observamos que los alumnos con alta tendencia a la creatividad y poca asertividad muestran una adaptación escolar inadecuada.

En conclusión, se confirma la 7ª hipótesis parcial: la adaptación de los/as alumnos/as al centro y al aula depende directamente de su asertividad y no depende directamente de su actitud hacia la creatividad.

Tras este análisis de los datos podemos afirmar que se cumple la hipótesis planteada para esta primera investigación, es decir:

LA INADAPTACIÓN DE LOS/AS ALUMNOS/AS QUE MUESTRAN ACTITUD FAVORABLE A LA CREATIVIDAD, SE DEBE A SU FALTA DE ASERTIVIDAD.

5.1.5. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA INVESTIGACIÓN DEL CAPÍTULO 5.

1ª. - La actitud favorable hacia la creatividad no depende del sexo del alumnado. Es decir, no existe una diferencia significativa en la tendencia a la creatividad entre niños y niñas.

2ª.- La asertividad no depende del sexo del alumnado. Es decir, el hecho de ser niño o niña, no implica ser más o menos asertivo.

3^a.- La adaptación escolar depende ligeramente del sexo del alumnado, siendo favorable a las niñas. Es decir, el hecho de ser niña puede favorecer la adaptación escolar, ya que según los datos aportados por los profesores, la adaptación escolar de las alumnas es ligeramente superior a la de los alumnos.

4^a.- No existe una relación directa entre asertividad y actitud positiva hacia la creatividad. Efectivamente, los resultados de la investigación nos demuestran que Creatividad y Asertividad no correlacionan significativamente, es decir, el hecho de ser o no ser asertivo/a no implica tener o no tener actitud favorable hacia la creatividad. Creatividad y asertividad no están necesariamente relacionadas, son dos parámetros distintos, dos variables independientes la una de la otra.

5^a.- No existe una relación directa entre actitud positiva hacia la creatividad y adaptación escolar.

6^a.- Existe una relación directa entre asertividad y adaptación escolar. Es decir, a mayor asertividad mayor adaptación escolar y a menor asertividad menor adaptación escolar.

7^a.- La adaptación de los alumnos al centro y al aula depende directamente de su asertividad y no depende directamente de su actitud hacia la creatividad.

8^a.- La adaptación escolar de las alumnas al centro y al aula depende directamente de su asertividad y no depende directamente de su actitud hacia la creatividad.

9^a.- Los alumnos con alta tendencia a la creatividad y poca asertividad muestran una adaptación escolar inadecuada.

10^a.- La adaptación escolar depende de la asertividad de los individuos, no de su creatividad. Puede haber alumnos muy creativos y muy bien adaptados.

11^a.- La creatividad no es impedimento para la adaptación escolar.

12^a.- Es conveniente desarrollar la asertividad de los escolares para favorecer su adaptación escolar.

13^a.- La asertividad favorece al alumno/a creativo/a ayudándole a integrarse y a desarrollar mejor su creatividad.

14^a.- La actitud favorable hacia la creatividad de los/as alumnos/as de 5º de E. Primaria también está relacionada con la actitud de su profesor/a.

5.2. SEGUNDA INVESTIGACIÓN. APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE PARA EL APRENDIZAJE CREATIVO.

En la observación de los ejemplos de la aplicación del Proyecto Eje, detallada en el capítulo anterior, ya habíamos constatado su validez y eficacia para motivar la tarea escolar. Pero queríamos comprobar si ésta es una metodología eficaz para favorecer el aprendizaje creativo y generar un cambio en la actitud del alumnado hacia una mejor adaptación, facilitando la captación de habilidades sociales, como la asertividad, a través de la catarsis de integración grupal generada en las dramatizaciones, en las que el grupo comparte vivencias, informaciones, elaboraciones y ejecuciones realizadas a través del tiempo. El grado de implicación grupal es lo que podría producir el cambio por la adaptación y flexibilidad de las actitudes, al producirse un desplazamiento y una remodelación del ámbito. La situación grupal jugaría un papel motivacional aumentando el compromiso de los sujetos.

Para comprobarlo, realizamos una investigación en la acción de su aplicación generalizada en un área concreta del currículo y durante todo el curso escolar. Con esta investigación pretendíamos llegar a definir los ejes básicos de una técnica favorecedora del cambio de actitudes de los alumnos, cuya característica es el trabajo en grupo, ya que el Proyecto Eje se realiza en el ámbito intergrupal y a través de actividades de implicación colectiva, frente al tratamiento individual-interpersonal.

5.2.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

5.2.1.1. Hipótesis.

Correspondiendo a la 2^a parte de la hipótesis general, planteamos para esta investigación lo siguiente:

LA ASERTIVIDAD PODRÍA APRENDERSE CON LA PRÁCTICA EN LAS SESIONES DE DRAMATIZACIÓN DEL PROYECTO EJE.

Este planteamiento nos sugiere realizar la investigación en la acción aplicando las sesiones de Dramatización según el Proyecto Eje a un contenido concreto del currículo de Educación Primaria, para observar de manera generalizada si:

EL PROYECTO EJE ES EFICAZ PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO CREATIVO, AL GENERAR EL CAMBIO DE ACTITUD DEL ALUMNADO, QUE MEJORARÍA SU ADAPTACIÓN AL CENTRO ESCOLAR, puesto que:

* MEJORARÍA LA CAPTACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

* AUMENTARÍA LA ACTITUD FAVORABLE HACIA TAREAS RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD.

* MEJORARÍA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES COMO LA ASERTIVIDAD.

5.2.1.2. Objetivos.

Nuestro propósito al realizar esta investigación es observar los efectos de una acción intencional de aplicación de un material curricular elaborado según el Proyecto Eje (Sesiones de Dramatización) sobre el cambio del alumnado hacia una actitud de vida creativa y socialmente adaptada. También nos mueve la intención de difundir posteriormente dicho material curricular elaborado, ya que existen muy pocos ejemplos, de estos materiales aplicables a la práctica docente y que utilicen la Dramatización, cuya eficacia se haya verificado y consolidado mejorándolos en la acción.

Utilizando los materiales curriculares diseñados según el Proyecto Eje hacemos intervenir las variables de las técnicas creativas situadas en un contexto grupal propicio para la innovación, contrariamente a búsquedas tradicionales centradas sobre los procesos y funciones de la creatividad en situaciones de aislamiento para hacer algo creativo.

No actuamos directamente para aumentar las conductas de aprendizaje creativo, sino por "rapport" en todos los ámbitos de lo intrapersonal y grupal, para que surjan de manera espontánea las respuestas socialmente implicativas en la actitud creativa. La actitud, al ser la organización de procesos perceptivos, cognoscitivos y afectivos que intervienen influyendo en las respuestas de un sujeto ante una situación social, le conducen a escoger los estímulos valorándolos para actuar específicamente.

El objetivo general es generar el cambio de vínculos entre los alumnos mediante la estimulación de modos más satisfactorios de vinculación y en sentido progresivo. Para ello es necesario el cambio de las motivaciones que sustentan el status sociométrico actual y estimular la expresividad y espontaneidad del sujeto, para que pueda ejercitar su capacidad de responder al cambio.

Para conseguirlo es preciso:

- Determinar los cambios contrastando la situación al principio y al final del curso.
- Confrontar a los miembros del grupo objeto de la experiencia.

- Detectar los problemas de ambos grupos para la adquisición del aprendizaje creativo.
- Experimentar y valorar estrategias de mejora basadas en la aplicación de técnicas destinadas al desarrollo de la creatividad y la comprensión, como el Proyecto EJE.
- Realizar las correspondientes sesiones de dramatización para desarrollar las unidades didácticas de los 15 temas básicos que integran el área de Conocimiento del Medio para el primer nivel del Tercer Ciclo de E. Primaria.
- Observar en la acción la práctica de las correspondientes actividades de Dramatización para determinar su incidencia en el desarrollo de la creatividad, la adquisición de habilidades sociales como la asertividad y el rendimiento académico.

5.2.1.3. El campo de acción.

Llevamos a cabo la investigación en el CEIP “la Paloma” de Arroyo de la Miel (Málaga), en el que desempeñamos nuestra labor docente como maestra tutora del grupo 5ºA. Esta circunstancia hizo fácil el acceso al campo para poder realizar la observación de una manera ecológica, siguiendo día a día la evolución y los progresos de estos alumnos, convirtiendo el propio trabajo en una actividad de investigación en el aula, y contando con la colaboración del profesor tutor del curso paralelo, 5ºB.

Así pues, **la muestra** de sujetos sobre los que realizamos la acción fueron alumnos de entre 10 y 11 años pertenecientes al Quinto Curso o Primer Curso del Tercer Ciclo de E. Primaria. Esto fue así, no sólo por ser el curso que ofrecía mayor posibilidad de acceso por ser nuestra tutoría, sino porque, consideramos esa edad como la idónea para desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo, y la integración social, por lo que resulta especialmente interesante para el desarrollo de habilidades sociales a través de actividades colectivas propias del juego dramático.

La muestra de niños/as sobre la que aplicamos la investigación son los dos grupos:

- **5º A**, constituido por 27 sujetos, de ellos 11 niñas y 16 niños
- **5º B**, constituido por 28 sujetos, de ellos 16 niñas y 12 niños.

Ambos grupos tenían un número similar de alumnos/as en total y unas características semejantes de rendimiento académico, conducta y adaptación escolar, como veremos mas adelante.

5.2.1.4. El área de actuación.

Precisamos concentrar la actuación en una sólo área del currículo, pues de lo contrario, hubiera sido un experimento demasiado amplio y confuso. Elegimos el área de Conocimiento del Medio por varias razones:

- Es el área de experiencia que tiene mayor relación con las demás áreas de expresión: lenguaje, matemáticas, artística, inglés...
- Es un área muy amplia y especialmente vinculada a contenidos alternativos en función de la decisión del profesor, relacionados con el entorno natural, social y cultural del propio cuerpo, de la localidad, de la comunidad y a contenidos transversales como educación para la paz, alimentación sana, educación vial, habilidades sociales, normas éticas o vivencias religiosas.
- Ofrece múltiples posibilidades de globalización.
- Se imparte cinco horas a la semana, por lo que facilita la ampliación de un mismo tema en sesiones continuas, una vez utilizada la metodología del Proyecto Eje como elemento motivador de las actividades de aula.

5.2.2. METODOLOGÍA SEGUIDA: Estudio de casos.

Siempre en el marco de la Investigación en la acción, realizamos un **Estudio de casos**, considerando que en el campo educativo la experimentación directa sobre el terreno es la más apropiada. También podría decirse, que este trabajo, se sitúa en el marco de los diseños cuasi-experimentales, ya que ni la creatividad ni la actitud son variables independientes simples, ni la medición de las actitudes y del cambio está exenta de problemas teóricos.

Como hemos dicho, se confrontaron dos grupos de alumnos/as. **El grupo piloto 5ºA**, recibió entrenamiento con el programa de actividades del Proyecto Eje y el **grupo control 5ºB**, no recibió ningún tratamiento especial, continuando con la metodología tradicional (explicación del profesor y actividades del alumnado sobre el tema, sentados, aislados y en silencio).

La investigación abarcó todo el curso escolar y durante el mismo, en el grupo piloto, 5ºA, se desarrollaron según el Proyecto Eje sesiones de Dramatización para las unidades didácticas de los 15 temas básicos en los que las editoriales suelen repartir los contenidos del área de Conocimiento del Medio para elaborar los libros de texto. Fue preciso hacerlo

así para evitar problemas entorno al posible desfase de estos alumnos de 5ºA respecto al resto de sus compañeros de ciclo, del centro La Paloma y de los demás centros de la localidad, como consecuencia de la investigación.

Efectivamente, contamos con los padres de los alumnos y el Equipo Directivo del centro, informándoles de la metodología que íbamos a seguir y de que no perjudicaría a los alumnos, por cuanto el temario sería el mismo. Alguien preguntó si se perdería mucho tiempo o serían motivo de falta de disciplina estas actividades de teatro. Le informamos que posiblemente sería todo lo contrario y que eso era lo que queríamos comprobar, pero que en cualquier caso no se trataba de hacer teatro, y mucho menos durante todo el horario escolar.

De las cinco horas semanales destinadas para Conocimiento del Medio, realizamos las actividades de dramatización sólo en dos horas semanales, como introducción al tema, para motivar su estudio y posterior ampliación, así como para liberar la capacidad de expresión y desinhibir las relaciones de grupo. El resto del horario aplicamos la metodología tradicional.

Llevamos a cabo la investigación de manera cualitativa y ecológica puesto que:

- No supuso para el alumnado el aprendizaje de un contenido diferente al de su tarea cotidiana, sino solamente de la forma como ésta se llevaba a cabo.
- Se respetó el currículo propio para los alumnos de 5º de E. Primaria.
- Fue posible utilizar el mismo libro de texto, que era algo que preocupaba mucho a los padres y al equipo directivo.

5.2.2.1. TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL UTILIZADAS.

Tanto en el Grupo Piloto como en el Grupo Control, realizamos diversas técnicas de observación. Puesto que era preciso "considerar con atención" la conducta de los alumnos para analizarla y mejorarla para emitir un juicio posterior, la observación directa en el aula, resultó ser el recurso más rico con el que contábamos, para evaluar principalmente lo que se refiere al área afectiva y el aprendizaje de habilidades sociales.

Las técnicas de observación nos permitieron describir y registrar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del educando, como resultado de una constante observación del mismo.

5.2.2.1.1. Registro de rasgos

A través de un registro de rasgos reunimos el mayor número de datos posibles acerca de la personalidad de cada alumno/a, precisando cuáles de esos rasgos eran características suyas y cuáles no (aunque de algunos alumnos no pudiéramos definirlos con toda claridad). Así, el registro de rasgos mostró un reflejo de la personalidad del alumno que proporcionó un rico panorama general del mismo, de donde poder partir para planear la promoción individual de cada educando. Es muy importante tener en cuenta que, por medio de este registro, tratamos de saber solamente si el alumno posee o no el rasgo señalado, de ninguna manera el grado en que lo posee. El registro de rasgos tiene la ventaja de permitir que se reúna amplia información sobre el alumnado, aunque en una forma no pormenorizada.

Utilizamos el siguiente registro de rasgos para cada alumno/a, referido a la conducta observable respecto a los compañeros y al profesor, así como la actitud hacia la tarea escolar:

Rejilla para el registro individualizado de rasgos de carácter.

RASGOS	SI	NO	N. D.
Trabajador			
Ordenado			
Responsable			
Eficiente			
Constante			
Respetuoso			
Extrovertido			
Inhibido			
Tolerante			
Impulsivo			
Originalidad			
Productividad			
Valor			
elaboración			
Motivación			

En esta rejilla se recogen rasgos referentes a tres apartados distintos:

- Rendimiento (color azul), referido a la conducta observable respecto a la tarea escolar. Anotación diaria de su capacidad de trabajo, por la intensidad y concentración demostrada en la realización de la tarea; el orden, respecto al material escolar y a la limpieza y buena presentación de los trabajos; la responsabilidad y eficiencia, al implicarse hasta el final en la resolución de problemas y no olvidar una misión encomendada; eficiencia, por el acierto en la resolución de situaciones problemáticas y constancia, por la realización diaria de todas las tareas escolares.
- Socialización (color verde). Para detectar el grado de socialización inicial, realizamos la correspondiente baremación de la conducta social que tiene relación con el cumplimiento de las normas generales de convivencia del centro y las normas de convivencia en el aula, tanto en el trato con los profesores como en el trato con sus propios compañeros: respetuoso, extrovertido, inhibido, tolerante y agresivo.
- Creatividad (color naranja) para recoger los rasgos individuales procedentes de la valoración subjetiva de los productos creativos a través de la observación directa en el aula de cada alumno/a en comparación con los demás. Cuando se hace una pregunta o se realiza una actividad que implica una respuesta creativa, se anotaba en su registro individual la actitud, el modo de respuesta, la motivación, etc.

Realmente dimos mucha importancia a estas observaciones. La aplicación de tests de creatividad nos parecía insuficiente en esta ocasión, ya que no se trataba de medir la creatividad individual de cada alumno, sino de apreciar el aumento o disminución del interés por las actividades que requieren mayor creatividad, es decir, valorar la creatividad del grupo clase y la incidencia de la metodología del proyecto Eje en el aumento o disminución de este interés o motivación interna para dichas actividades.

La observación directa nos permitió contar con muchos puntos de referencia para detectar la mayor o menor creatividad de los alumnos:

A tal efecto, realizamos tipos de actividades que pudieran ayudarnos a completar el registro de rasgos de creatividad, tales como:

- * *Inventa otro final para la historia,*
- * *Escribe oraciones en las que utilices el vocabulario propuesto.*
- * *Di lo que opinas de la actuación del protagonista.*

De las respuestas obtenidas pudimos valorar la **originalidad** (respuestas menos frecuentes) y la **motivación** (predisposición e interés mostrado hacia la tarea).

Otra forma de tomar datos sobre la creatividad, consistió en sugerir a los alumnos que ellos mismos decidieran cuantas y cuales preguntas querían hacer, con la única condición de que realizaran un número mínimo de ellas. Por ejemplo:

* *Realiza al menos cinco de las 10 actividades de la página 57.* De esta manera pudimos valorar la **productividad**, por el mayor número de actividades realizadas.

También mediante la observación de los productos creativos realizados hasta la fecha: redacciones, dibujos, propuestas para las sesiones de dramatización, propuestas de mejora, ideas para dramatizar situaciones, realizaciones plásticas, interés por la novedad, por los problemas de difícil solución en matemáticas, etc. nos dio información sobre el **valor** de los productos, según su adecuación para resolver las situaciones planteadas y la **elaboración** por el cuidado puesto en la estética y los detalles de los mismos.

Así, durante el primer mes de clase, fuimos anotando los resultados, y obtuvimos las tablas individuales que sirvieron de base para los registros generales que consideraremos aquí.

5.2.2.1.2. Escalas estimativas

Las escalas estimativas, las realizamos para concentrar la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, matizándolo para que se pudiera conocer en qué grado ese rasgo era poseído por el alumno. Con la escala estimativa se recaba menos información sobre el alumno que en un registro de datos, pero más pormenorizada. Esto nos fue muy útil para conseguir un estudio más detallado sobre determinadas conductas de los alumnos más problemáticos.

Tomaremos un rasgo de los señalados en el registro anterior para poner un ejemplo de escala estimativa:

Escala estimativa

El alumno es servicial:	
siempre	☐
la mayoría de las veces	☐
algunas veces	☐
casi nunca	☐
Nunca	☐

5.2.2.1.3. Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos nos permitieron tomar nota de aquellas actitudes no usuales, espontáneas, que eran altamente significativas en el momento de integrar datos para emitir juicios de valor. Es lo que podríamos llamar también cuaderno de campo.

En el registro anecdótico tuvimos en cuenta situaciones como estas:

- La respuesta especialmente entusiasta de un alumno que suele ser apático, ante el empleo de determinada técnica grupal,
- La actitud ajena, en clase, de un alumno que siempre participa,
- La solidaridad manifestada por un alumno ante un problema de otro compañero,
- Alguna actitud de resentimiento para tal o cual persona, etc.

5.2.2.1.4. Entrevista

Posteriormente realizamos una entrevista, en el caso de dos alumnos especialmente significativos, para obtener posible información causal sobre los rasgos de su personalidad. En esta entrevista se plantearon una serie de preguntas al entrevistado con un determinado fin; que casi siempre, conocer sus puntos de vista sobre ciertos aspectos de un tema; para ello preparamos de antemano una serie de preguntas que, dentro de un carácter más o menos informal, hicimos en el desarrollo de la entrevista.

La entrevista maestro-alumno difiere un poco del tono general que se suele dar a las mismas; en este tipo de entrevistas interesa, más que la formalidad de las respuestas, lo que el alumno deje entrever a través de ellas, las reacciones emocionales que presente y el grado de confianza que manifieste al educador.

Para que la entrevista sea realmente representativa, necesita realizarse en un clima que favorezca la comunicación, sin demasiada formalidad dando la impresión de que se trata de una conversación en la que el maestro no deberá forzar de ninguna manera el grado de intimidad de las respuestas.

A través de la entrevista pudimos obtener información importante acerca de los alumnos peor adaptados:

- La situación familiar del alumno,
- Sus sensaciones en el grupo,
- Las dificultades que el estudio le representa, etc.

5.2.2.2. Técnicas sociométricas de observación colectiva utilizadas.

También en ambos grupos realizamos técnicas sociométrica. A diferencia de las técnicas de observación, cuya atención se concentra en el alumno como individuo, las técnicas sociométricas nos permitieron concentrar la atención en el grupo y las interacciones sociales que se presentan en él, es decir, todas las situaciones en que las actitudes de los miembros del grupo se encuentran entrelazadas de tal manera que influyen fuertemente sobre las conductas que cada miembro habrá de manifestar. En definitiva, la repercusión que la situación del grupo tiene en cada uno de los miembros.

En el capítulo 2 de esta tesis, vimos la clasificación del grupo clase como un grupo formal, de dependencia y secundario con ciertas matizaciones que constituye una unidad diferenciada y ordinariamente competitiva, que admite la autoafirmación y las diversas pasiones correspondientes; pero estas pasiones se encuentran socializadas por la simpatía, y se subordinan, o tienden a subordinarse a un espíritu común.

Para esta investigación utilizamos el **sociograma** por ser la técnica más apropiada para E. Primaria, con las siguientes condiciones:

A) *Condiciones previas.* Antes de aplicar el cuestionario tuvimos en cuenta que el grupo tuviera ya un mínimo rodaje y conocimiento mutuo. El cuestionario inicial se aplicó en noviembre, cuando ya existía más de un mes de convivencia, además esta cuestión estaba resuelta de antemano, por cuanto se trataba de un grupo de alumnos que se había mantenido prácticamente igual que el año anterior.

B) *Garantizar el anonimato.* Para que el grupo tuviera una cierta predisposición a contestar sinceramente, se garantizó a los alumnos el anonimato de sus respuestas, así como la no repercusión sobre calificaciones, comentarios o crítica alguna. Efectivamente, con relación a la publicidad y comunicación de los resultados sólo el profesor-tutor o el orientador/a tendrían la información exhaustiva, puesto que difundir algunos resultados puede resultar hiriente o generar susceptibilidades entre algunos miembros del grupo.

C) *Evitar solemnidad.* En la administración del cuestionario, no la realizamos como si fuera una actividad extraordinaria o muy diferente al resto; hicimos su planteamiento de la manera más natural posible, lejos de una presentación excesivamente seria o solemne.

D) *Evitar intercomunicación.* Es fundamental que el cuestionario sea respondido por cada uno de los miembros de la clase sin la influencia u opinión del resto de los compañeros. Incluso podría llegar a ser conveniente que se contestara uno a uno el cuestionario, en caso de que se previera una posible intercomunicación entre los mismos alumnos/as.

E) *Explicar previamente todo.* Solucionamos todas las dudas y preguntas con relación al cuestionario previamente, para evitar resolverlas en el transcurso de la administración del mismo, ayudando a un clima de concentración y silencio.

F) *Dar tiempo suficiente.* El test sociométrico no hay que entenderlo en ningún caso como un ejercicio o una prueba en la que la variable tiempo sea importante. Por este motivo dejamos el tiempo suficiente para que todos pudieran contestar, a su ritmo, todas y cada una de las preguntas.

5.2.2.2.1. Construcción de la sociomatriz.

Para el análisis de los datos realizamos matrices sociométricas o sociomatrices recogiendo en cuadros de doble entrada de acuerdo a los siguientes criterios:

- Construir una rejilla o cuadro de $n+1 * n+1$, donde $n=n^{\circ}$ de miembros del grupo. Es decir, si un grupo constaba de 27 miembros construimos una rejilla o cuadro de 28 por 28 celdas.
- Colocar tanto en la primera fila como en la primera columna el listado de todos los miembros del grupo con el mismo orden, teniendo en cuenta:
 - Ordenar conforme al criterio de orden alfabético.
 - Utilizar como referencia el número de orden para preservar el anonimato de los individuos componentes de la muestra.
- Colocar las elecciones realizadas por cada alumno/a en cada fila.
 - Los valores tanto de elección como de rechazo se cuantificaron en función del número de elecciones posibles, siguiendo el orden. (Ejemplo: el número de elecciones de nuestro grupo son 2, así al elegido en primer lugar le daremos un 2 y al elegido en segundo lugar un 1).
 - Por convención se utiliza el azul para referirse a elecciones.
- Del mismo modo se colocaron los rechazos cuantificados y escritos en rojo.

Los **valores sociométricos** cuantificados de los criterios sociométricos investigados en el test fueron los siguientes:

Valor sociométrico	Definición	Abrev
Elegido preferente	Nº de elecciones preferentes	Ep
Rechazado preferente	Nº de rechazos preferente	Rp
Status de elección	Nº total de elecciones recibidas	Se
Status de rechazo	Nº total de rechazos recibidos	Sr
Elecciones recíprocas	Nº de elecciones mutuas	Er
Rechazos recíprocos	Nº de rechazos mutuos	Rr

Relacionando los anteriores valores sociométricos a la matriz sociométrica obtuvimos como resultado la sociomatriz que nos ofrecía ya, una gran cantidad de información sobre el alumno más elegido, el más rechazado, etc.

5.2.2.2.2. Los sociogramas o diagramas sociométricos.

Los sociogramas nos permitieron ver de una manera gráfica y en su conjunto la estructura del grupo y las relaciones sociales detectadas entre los miembros mediante la sociomatriz. Así, pretendíamos poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existían en el grupo, con el fin de utilizarlos a favor de la promoción del grupo.

Puesto que se trataba de un grupo muy numeroso utilizamos sociogramas grupales, uno donde sólo aparecen las elecciones y otro donde sólo aparecen los rechazos para mayor claridad. Los sociogramas individuales los utilizamos solamente para los casos especiales de alumnos que mostraban una gran tendencia hacia la creatividad y estaban a la vez mal adaptados al ámbito escolar.

Para construir el sociograma tuvimos en cuenta:

- a) *Utilizar la técnica del blanco o técnica de la diana*, es decir, dibujar círculos concéntricos.
- b) *Distribuir los miembros del grupo*, colocando en el centro los más elegidos o rechazados (según si se trataba de elaborar un sociograma de elección o rechazo, respectivamente) y en el círculo externo los menos elegidos/rechazados.
- c) Utilizar la simbología recogida en el cuadro:

Individuo masculino	Triángulo
Individuo femenino	Círculo
Elección	Flecha azul
Rechazo	Flecha roja
Reciprocidad de elección	Doble flecha azul
Reciprocidad de rechazo	Doble flecha roja
Percepción de elección	Flecha discontinua azul
Percepción de rechazo	Flecha discontinua roja

- d) Escribir el número correspondiente al orden que ocupa el nombre del sujeto en la lista de la clase en el interior de los triángulos y círculos, para preservar el anonimato de los alumnos/as.

- e) *Dibujar las relaciones sociales*, sirviéndonos de los símbolos pertinentes.
- Separar en dos sociogramas los rechazos y las elecciones.
 - Anotar sólo el número del primer nombre seleccionado, por tratarse de un grupo muy numeroso.
- f) Analizar las siguientes estructuras: Díada o reciprocidad, Tríada o triángulo, Cadena...

Una vez obtuvimos los datos, realizamos un minucioso análisis de ellos para obtener conclusiones. Para facilitar dicho análisis visualizamos los resultados representando gráficamente cada alumno por medio de un círculo y de allí trazar flechas hacia los círculos de los compañeros que ha seleccionado.

Como resultado de la aplicación de sociogramas, pudimos:

- Detectar los alumnos que son rechazados por el grupo,
- Descubrir la presencia de bandos antagónicos dentro del grupo,

Auxiliarse de los alumnos de mayor influencia para orientar positivamente al grupo, etc.

- **Índices sociométricos.**

Los índices sociométricos considerados fueron:

A) Como índices *Individuales*:

Índice de popularidad

$$\text{Pop} = S_p / (N-1)$$

Siendo S_p = el número de elecciones recibidas por un individuo y N = el número de personas que forman el grupo. Se divide por $N-1$, ya que al no poder elegirse el sujeto a sí mismo el máximo de elecciones posibles dirigidas a un sujeto no es N sino $N-1$.

Índice de rechazo

$$\text{Ant} = S_n / (N-1)$$

Siendo S_n = al número de rechazos recibidos por un individuo.

B) Como índices *Grupales*:

Índice de cohesión (IC), para medir cómo los individuos del grupo se escogen entre sí. Cuando las respuestas son limitadas,

$\text{IC} = \text{N}^\circ \text{ de elecciones recíprocas} / \text{N}^\circ \text{ posible de elecciones recíprocas}$:

$$\text{IC} = \text{ER} / \text{pER}$$

Los tipos sociométricos.

Cada uno de los miembros del grupo fue clasificado en función de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los valores sociométricos del status de elección y status de rechazo, en los cuatro tipos sociométricos siguientes:

a) *Populares, estrellas o líderes*. Los que obtuvieron una alta puntuación en aceptación y baja o normal rechazo.

b) *Entrañables o normales*. Los que obtienen una aceptación normal y baja o normal rechazo.

c) *Olvidados, ignorados, desatendidos o aislados*. Los que poseen una aceptación baja y rechazo también bajo o normal.

d) *Rechazados, excluidos o marginados*. Los que poseen una aceptación baja o normal pero que además ostenta un alto status de rechazo.

Tipos sociométricos

	STATUS DE ELECCIÓN (Se)	STATUS DE RECHAZO (Sr)
POPULARES	ALTO	BAJO o NORMAL
ENTRAÑABLES	NORMAL	BAJO o NORMAL
OLVIDADOS	BAJO	BAJO o NORMAL
RECHAZADOS	NORMAL o BAJO	ALTO

El líder y los roles.

El término liderazgo, adaptación castellana del inglés *leadership*, ha alcanzado en la actualidad una gran difusión englobando fenómenos muy diferentes. Para nuestra investigación, al hablar de líderes escolares, tuvimos en cuenta diferenciar entre el líder formal de una clase que es el profesor y los líderes informales que son aquellos alumnos con una fuerte influencia en el grupo.

Los distintos tipos de liderazgo generan diferentes ejemplos de estructuras de grupos que enumeramos en los siguientes cuatro apartados:

Grupo autoritario o autocrático: Es aquel grupo en el cual un líder, elegido por el grupo o designado para el grupo por alguna autoridad actúa como jefe y toma las decisiones en nombre del grupo. En general, el grupo autocrático mantiene la formalidad de las reglas de debate, de manera que los miembros inexpertos puedan ser controlados por mecanismos democráticos. El grupo es sometido a un alto grado de control. El grupo de

estructura y ambiente autocrático siempre está dominado por un individuo o por una camarilla de poder, que toman las decisiones sin contar con los demás. Dentro de los grupos autocráticos se da con frecuencia una excesiva irritabilidad, hostilidad y agresividad.

Grupo paternalista o maternalista: La estructura paternalista de un grupo es más sutil que la estructura autocrática. En este tipo de grupos el líder es amable y cordial ante las muchas necesidades de su “rebaño”. El líder paternalista siente que debe tomar las decisiones en nombre del grupo y por el bien del grupo. Este tipo de liderazgo suele ser efectivo: evita las discordias y provoca una impresión de grupo feliz. Este tipo de liderazgo se ejercita también en las escuelas; los enseñantes eligen los textos, deciden lo que deben y no deben aprender sus alumnos, establecen las normas de conducta de la clase y protegen a los niños contra las decisiones erróneas y sus consecuencias.

Grupo permisivo o liberal: El grupo de estructura permisiva o liberal es también llamado “laissez-faire”. El clima ambiental de este tipo de grupo es el individualismo. Se caracteriza por su falta de organización, y a veces por su culto a la espontaneidad. El liderazgo tiende a ser pasivo y la influencia mutua de los integrantes suele ser casual. El gran defecto de este tipo de grupos es su ineptitud para realizar cualquier propósito o conseguir objetivos importantes mediante una planificación. La iniciativa individual es ahogada por el individualismo y la indiferencia de los otros. El progreso es casi nulo. Sólo se logran algunas realizaciones en las ocasiones en que se efectúa una organización más definida. Por tanto, su rasgo más destacado es la falta de productividad y de eficacia. Los componentes del grupo tienden a convertirse en desinteresados y apáticos.

Grupo participativo o democrático: El grupo de estructura participativa está formado por un grupo de personas que trabajan juntas para resolver los problemas comunes. En él trabajan en equipo todos los miembros para lograr una elevada cohesión del grupo. Todos participan: se da la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de los miembros del grupo. Ninguno es el líder: el liderazgo está repartido. El grupo trabaja según el principio del consenso y trata de obtener un alto grado de relaciones interpersonales agradables, como una sólida base para la resolución de sus problemas.

Resumiremos los distintos estilos de liderazgo considerados, con el siguiente esquema:

Estilos de liderazgo considerados

	DECISIONES	COMUNICACIÓN	CLIMA	EFFECTIVIDAD
AUTORITARIO	El líder	Vertical	Hostil	Alta, presente el líder
PATERNALISTA	El líder “para el bien del grupo	Vertical	Falsa calidez	Alta para los futuros líderes
PERMISIVO	Nadie	Escasa	Individualista	Nula
DEMOCRÁTICO	Colegiadas o consensuadas	Horizontal	Cálido	Alta, siempre y para todos

- Los roles.

Para el estudio y observación de los roles, tuvimos en cuenta la siguiente clasificación:

a) *Roles relacionados con la tarea grupal*: Aquellos que se relacionaban directamente con la solución de los problemas que surgen en el grupo y/o con la consecución de las metas u objetivos grupales.

Por ejemplo:

- Iniciador: Sugiere o propone al grupo nuevas ideas o una manera muy concreta de enfrentarse con la meta del grupo.
- Coordinador: Clasifica las relaciones entre varias ideas y sugerencias e intenta coordinar las actividades del grupo.
- Crítico/Evaluador: Somete las realizaciones del grupo a estudio y evalúa la eficacia de los procedimientos.

b) *Roles relacionados con la formación y el mantenimiento del grupo*. Por ejemplo:

- Animador/Incitador: Encargado del mantenimiento de la solidaridad del grupo.
- Conciliador/Armonizador: Media en las diferencias entre los miembros del grupo, intenta la reconciliación, rebajar la tensión en situaciones de conflicto.
- Facilitador de la comunicación: Preocupado por la opinión y participación de todos, estimula al tímido, propone métodos, actividades que ayuden al clima y producción con comunicación fluida y universal.

c) *Roles individuales*: aquellos que pretenden la satisfacción de necesidades individuales prácticamente irrelevantes para la tarea grupal o incluso negativas para el mantenimiento de la cohesión del grupo. Por ejemplo:

- Bloqueador/Obstructor: Negativista, resistente, frecuentemente en desacuerdo sin razones objetivas.
- Tímido: con pocas intervenciones. Puede ser participativo desde el silencio, habla con los gestos, con el cuerpo, o puede ser pasota, frío, inexpresivo, como forzado.
- Chivo expiatorio: ante los reales fracasos del grupo, o los aparentes, suele culpabilizarse él mismo o el grupo.

5.2.2.3. Sociograma utilizado

La sociometría de Moreno es uno de los antecedentes ya clásicos del actual Análisis de Redes Sociales. En español sólo existían dos manuales de introducción al test sociométrico: el de Bastin y el de Arruga i Valeri. Recientemente, Rodríguez y Morera³⁵⁷, dos psicólogos sociales de la Universidad de la Laguna, han publicado un nuevo manual, donde se actualizan los índices y fórmulas para el análisis de sociogramas, con gran apoyo gráfico y de manera muy sencilla para explicar el cálculo de índices sociométricos en organizaciones productivas y en el contexto escolar. Dicho manual resulta muy práctico para aplicarlo como herramienta de diagnóstico.

El cuestionario sociométrico utilizado fue el más clásico, similar al propuesto por Arruga y Valeri³⁵⁸, que se compone de 4 preguntas:

- 1) Escribe el nombre de los niños con los que te gustaría sentarte en el colegio.
- 2) IDEM con los que no te gustaría sentarte.
- 3) Adivina el nombre de los niños que te han elegido para sentarse contigo.
- 4) IDEM que han dicho que no les gustaría sentarse contigo.

³⁵⁷ Rodríguez, A. y Morera, D. (2001): *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*, Pirámide, Madrid.

³⁵⁸ Arruga I Valeri, A. (1992): *Introducción al test sociométrico*, Herder, Barcelona.

Basándonos en este cuestionario, añadimos algunas modificaciones a la hora del análisis de los datos, como tener en cuenta sólo un determinado número de elecciones reduciéndolas a tres, por tratarse de un grupo muy numeroso y para evitar dificultades a la hora de la representación del sociograma.

No obstante a los alumnos se les presentó íntegramente, insistiéndoles en que debían especificar el orden de preferencia:

Nombre y Apellidos _____
 Curso: __ Grupo: __ Fecha: _____ Edad: _____

CRITERIO I. LÚDICO – AFECTIVO.

Imagínate que el próximo curso vas a ser cambiado/a a otra clase y que algunos/as compañeros/as pueden ir contigo. ¿A quién elegirías? *(Puedes escribir a todos los que quieras, pero en orden, empezando por el compañero/a preferido/a).*

orden		Nombre	orden		Nombre
1.-			6.-		
2.-			7.-		
3.-			8.-		
4.-			9.-		
5.-			10.-		

En la misma situación anterior, ¿Quién no querrías que fueran contigo? *(Puedes escribir a todos los que quieras, pero en orden, empezando por el que menos te gusta).*

Orde		Nombre	Order		Nombre
1.-			6.-		
2.-			7.-		
3.-			8.-		
4.-			9.-		
5.-			10.-		

Ahora adivina los que te han elegido a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden).*

	Nombre		Nombre		Nombre

Y los que NO te quieren a ti para cambiar de clase. *(No hace falta que indiques el orden).*

	Nombre		Nombre		Nombre

CRITERIO II. TRABAJO – ESTUDIO.

Si tuvieras que formar parte de un equipo de trabajo para realizar una actividad escolar. ¿Con quién te gustaría trabajar? *(Puedes escribir a todos los que quieras, pero en orden, empezando por el que más te gusta).*

Orde	Nº	Nombre	Order	Nº	Nombre
1			6		
2			7		
3			8		
4			9		
5			10		

En la misma situación anterior, ¿Quién no querías que fuera contigo para hacer el trabajo? *(Puedes escribir a todos los que quieras, pero en orden, empezando por el que menos te gusta).*

Orde		Nombre	Order		Nombre
1.-			6.-		
2.-			7.-		
3.-			8.-		
4.-			9.-		
5.-			10.-		

Adivina los que te han elegido a ti para realizar el trabajo. *(No hace falta que indiques el orden).*

	Nombre		Nombre		Nombre

Adivina los que NO te quieren a ti para trabajar. *(No hace falta que indiques el orden).*

	Nombre		Nombre		Nombre

La medida de status sociométrico se obtuvo restando la suma de elecciones negativas y de percepción de elecciones negativas a la suma de elecciones positivas y percepción de elecciones positivas, el resultado de estas operaciones se relativiza dividiendo por el número de alumnos de la clase menos 1.

5.2.3. PROCEDIMIENTOS. RECOGIDA INICIAL DE DATOS.

Para dar tiempo a que los alumnos se centraran en el curso y se establecieran actualizadas en el grupo-clase las relaciones afectivas tras las vacaciones de verano, decidimos iniciar la recogida de datos en noviembre de 2005.

En resumen, el proceso fue el siguiente:

1º Al principio de curso.

Recogida de datos en el Grupo Piloto y en el Grupo Control mediante técnicas individualizadas y colectivas:

- Rendimiento académico (Calificaciones en Conocimiento del Medio al principio del curso).
- Registro de rasgos observables.
- Sociograma inicial.
- Estimación de la actitud inicial hacia la creatividad.
- Estimación de la actitud asertiva inicial.

2º) Durante todo el curso

En el grupo piloto se realizó la aplicación del Proyecto Eje en el área de Conocimiento del Medio y en el tema transversal de Educación para la Paz y la Convivencia. Esto supuso:

- **Realizar notas de campo** de las dificultades observadas para el correcto aprendizaje de conceptos básicos para la adquisición de posteriores conocimientos.
- **Elaboración de sesiones de Dramatización** según el Proyecto Eje para reforzar esos conceptos.
- **Aplicación de las sesiones de dramatización** que fue grabada en **vídeo**, mediante cámara fija, para permitarnos su posterior observación actuando como **observador participante**, para incluir propuestas de mejora en el proceso. Tras este proceso concretamos las sesiones de Dramatización definitivas que se incluyen en el Anexo I de esta tesis.

En el grupo control no realizamos a lo largo del curso la aplicación del Proyecto Eje, ni ninguna otra metodología especial. Sólo se aplicó la metodología tradicional: lectura del tema, explicación del profesor y realización de actividades por parte del alumnado,

situados en mesas individuales formando filas separadas. Tan solo se realizó la recogida de datos para el registro de rasgos con la ayuda de su profesor tutor.

3º) Al final de curso:

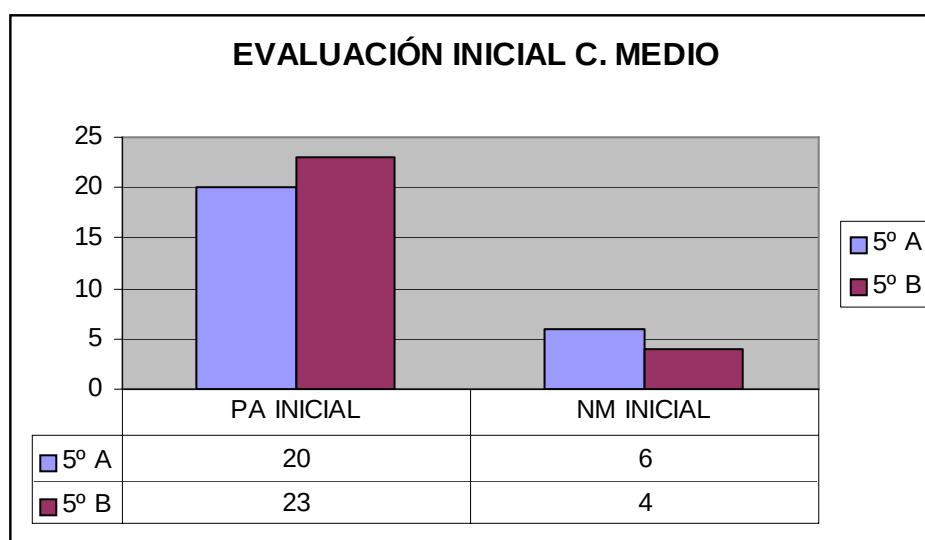
Recogida de datos en ambos grupos mediante técnicas individualizadas y colectivas:

- Rendimiento académico. Calificaciones en Conocimiento del Medio al final del curso. Prueba objetiva de los conceptos de Conocimiento del Medio adquiridos a lo largo del curso. El tutor del grupo control 5ºB fue quien aplicó las pruebas de evaluación a ambos cursos y quien expresó su opinión en relación con los diferentes resultados obtenidos en los mismos.
- Registro de rasgos observables.
- Sociograma final.
- Evaluación de la asertividad final.
- Evaluación de la actitud final hacia la creatividad.
- Comparación de resultados y conclusiones.

5.2.3.1. Rendimiento académico inicial en ambos grupos.

Tras el primer mes de escolarización obtuvimos los siguientes resultados de evaluación inicial de conceptos de Conocimiento del Medio en ambos grupos.

DATOS ACADÉMICOS DE C. DEL MEDIO. EVALUACIÓN INICIAL.



En esta gráfica observamos que el rendimiento académico en Conocimiento del Medio es muy similar en ambos grupos a principio del curso académico, con una diferencia de tres alumnos a favor en el grupo control, es decir, que existe un mínimo mejor rendimiento en el grupo control, 5^ºB.

5.2.3.2. Registro inicial de rasgos observables de ambos grupos.

En primer lugar realizamos un registro de rasgos individual, a cada alumno/a de ambos grupos. Después generalizamos los datos de cada registro individual para obtener el registro globalizado que mostramos a continuación:

RASGOS 5º A	SI	NO	N. D.
Trabajador	8	8	11
Ordenado	8	7	12
Responsable	7	11	9
Eficaz	8	6	13
Constante	8	7	12
Respetuoso	12	6	9
Extrovertido	6	11	10
Inhibido	11	5	11
Tolerante	4	14	9
Impulsivo	8	9	10
Originalidad	2	17	8
Productividad	3	15	9
utilidad	4	14	9
Elaboración	3	15	9
Motivación	4	13	10

RASGOS 5ºB	SI	NO	N. D.
Trabajador	7	9	11
Ordenado	8	8	11
Responsable	7	10	10
Eficaz	8	6	13
Constante	8	7	12
Respetuoso	10	8	9
Extrovertido	6	10	11
Inhibido	11	5	11
Tolerante	5	13	7
Impulsivo	8	9	8
Originalidad	3	15	7
Productividad	3	14	10
utilidad	4	14	9
Elaboración	4	14	9
Motivación	2	12	11

A la vista de ambos registros de rasgos correspondientes a grupo piloto, 5^ºA y al grupo control, 5^ºB en la exploración inicial, en noviembre de 2005, observamos que son muy similares.

Es decir, ambos grupos, 5ºA y el 5ºB, están integrados por alumnos/as de rasgos semejantes tanto para el trabajo escolar, como para la socialización y la creatividad.

En cuanto a la actitud para **el trabajo escolar** (color azul), los resultados se encuentran medianamente repartidos y muy semejantes en ambos grupos, con tendencia general a una actitud poco responsable o no definida, por otra parte típica de la infancia, pero que ya en estas edades debe empezar a afianzarse.

En cuanto a **la socialización**, el mayor número corresponde a la conducta de los rasgos respetuoso e inhibido (color verde). Seguramente por ser ésta la conducta mas valorada de una manera indirecta en el ámbito escolar por los maestros y monitores, para mantener el orden en la clase, sobre todo cuando el número de alumnos por aula es muy numeroso, como ocurre en este colegio.

También destaca en este apartado la actitud no tolerante de un elevado número de alumnos en ambos grupos.

Y respecto a **la creatividad**, en ambos registros destaca el escaso número de individuos que muestran rasgos favorables para realizar las actividades relacionadas con la creatividad.

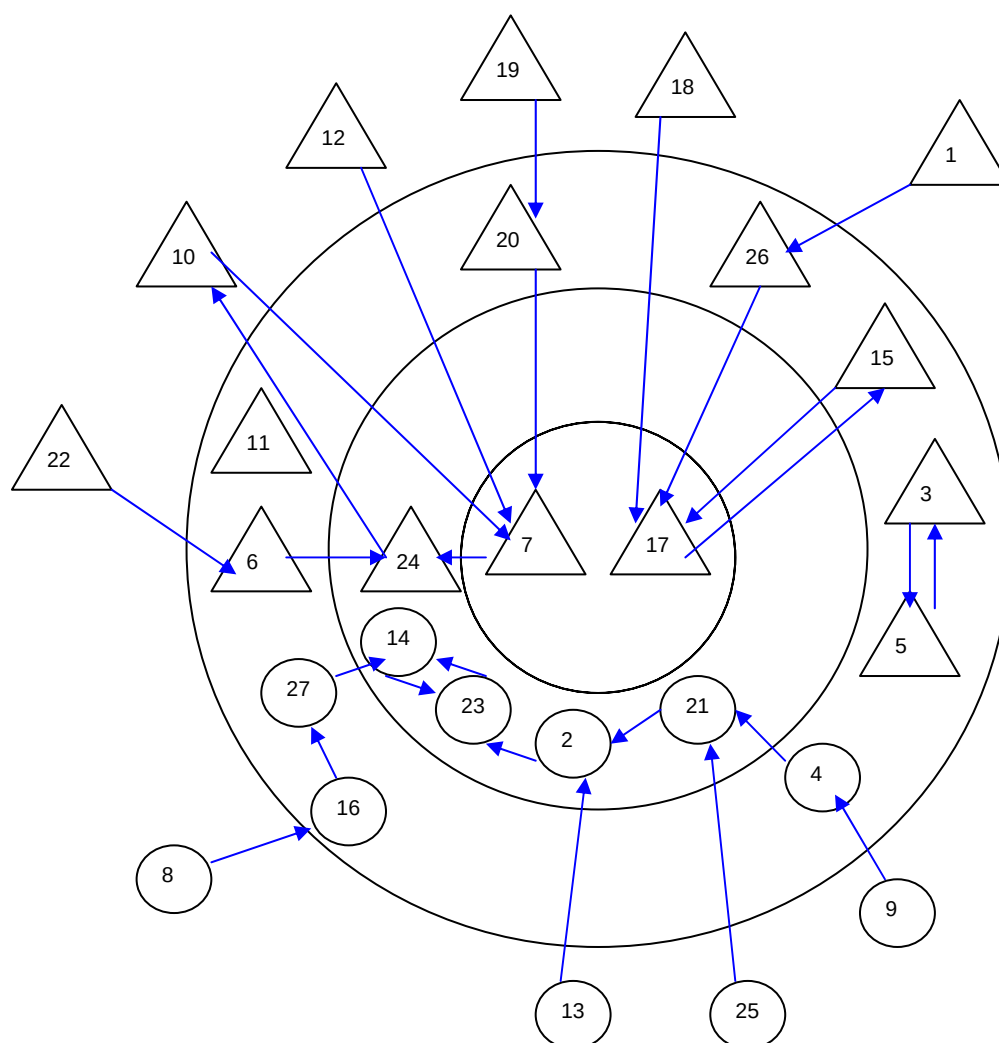
5.2.3.3. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO INICIAL EN EL GRUPO PILOTO 5ºA

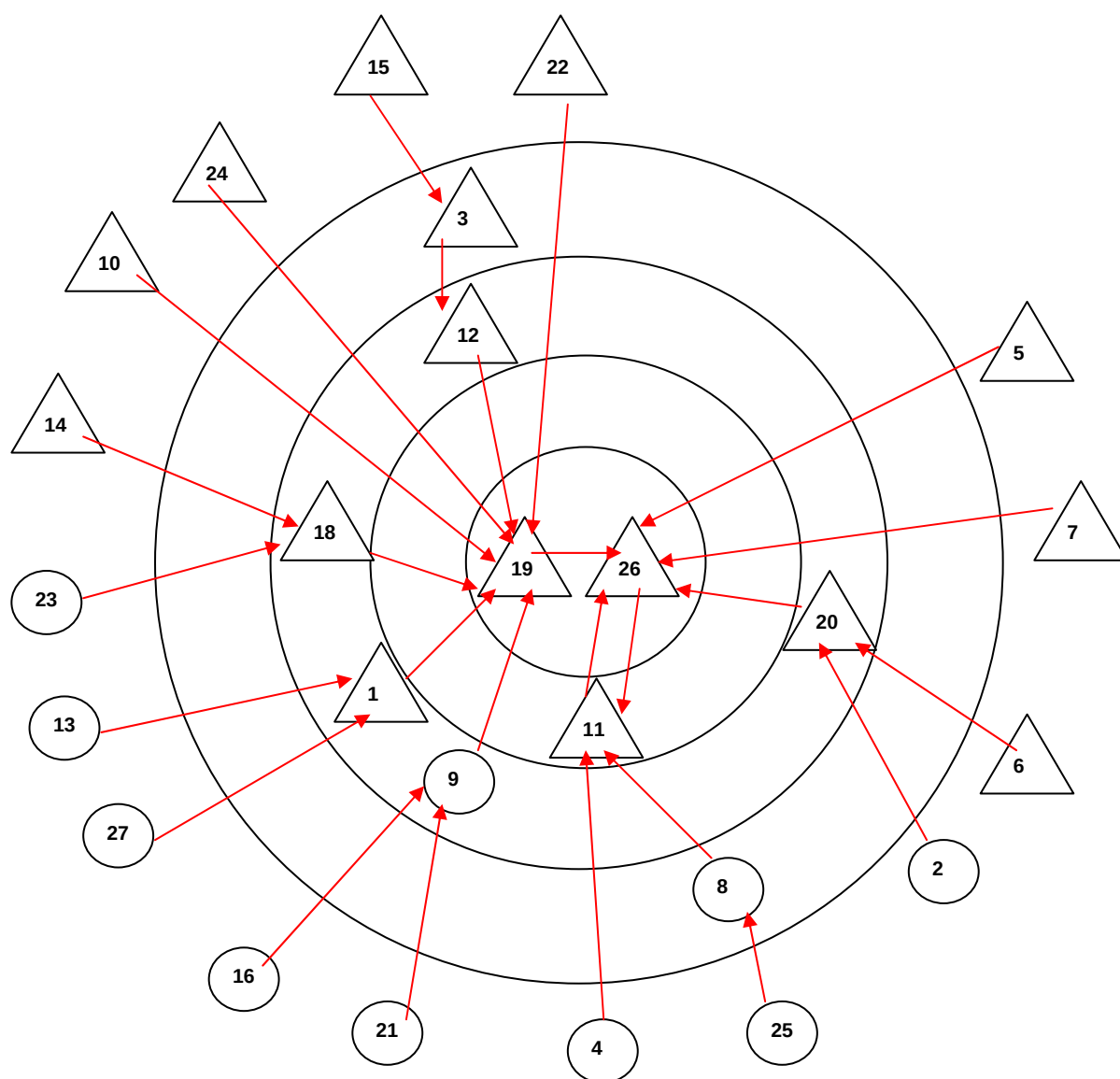
Sociomatriz inicial de elecciones y rechazos de 5ºA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1											x	X					x		1	X						1	
2				x				x					x							1			1				X
3	X				1							1			x									x		X	
4	X										1	X		x		X					1						
5	X		1					X														x		x		1	
6					X		X											X		1		x		1			
7										x		X			x				x							1	
8				x					X		1	X				1			x								
9				1							x	X							1				X				X
10					x	1					x							X	1	X							
11			X	x							1								x			x				1	
12	X		X				1										x		x							1	
13	1	1		x										x		X						x					
14							X				x		x					1					1				X
15	X		1							x							1					x		x			
16				x			X		1				x											X			1
17								x				1			1				x				X	x			
18			X	x				x		x							1		1								
19	X		X								x		x								1					1	
20					x	x	1								x									x		1	
21		1		x					1					x			x										X
22	X		X			1					x							X	1								
23		x												1				1		X						X	
24							X			1			x						1			x				X	
25	1	x											x								1						
26	X		X				X				1						1					x					
27		x						1	X		x			1								x					
Ep	0	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0	0	2	1	1	3	0	0	1	2	0	2	1	0	1	2
Rp	2	0	1	0	0	0	0	1	2	0	3	2	0	0	0	0	0	2	6	2	0	0	0	0	0	6	0
Se	0	5	6	3	2	2	7	0	1	4	1	0	3	5	4	2	6	1	0	3	4	4	5	6	0	1	4
Sr	10	0	2	5	1	1	2	4	3	0	10	7	3	0	0	1	0	4	11	3	0	2	0	0	0	10	1

- Valores sociométricos iniciales. 5ºA

Elegido preferente	Ep	Los números 7 y 17 (con 3 puntos)
Rechazado preferente	Rp	El número 19 (con 7 puntos)
Status de elección	Se	El nº 7 (con 7 elecciones en total)
Status de rechazo	Sr	El nº 19 (con 11 rechazos en total)
Elecciones recíprocas	Er	3 (17 – 15, 5 – 3 y 23 – 14)
Rechazos recíprocos	Rr	1 (26 – 1)

Sociograma inicial de elección. Grupo piloto, 5ºA

Sociograma inicial de rechazo. Grupo piloto, 5ºA**Índices sociométricos iniciales de 5ºA***Índice de popularidad:*Pop. N° 7 = $Se / (N-1) = 7/26$ *Índice de rechazo:*Rech. N° 19 = $11/26$

Índice de cohesión: $3/13 = \text{Nº de elecciones recíprocas} / \text{Nº posible de elecciones recíprocas}$.

Los más rechazados por causas diversas.

- N° 19: niño de raza negra.
- N° 11: niño de raza amarilla.
- N° 1: niño con malas notas y mala conducta.
- N° 8: niña inglesa con una conducta poco respetuosa en clase.
- N° 4: niña considerada torpe. Pregunta muchas veces sus dudas y tarda en enterarse de las cosas, por lo que se burlan de ella.
- N° 18: niño que recibe clases de refuerzo educativo fuera del aula. Los demás le consideran como un alumno inferior a ellos y sufre las burlas de algunos compañeros.

Los marginadores:

- El N° 26. Se burla constantemente del N° 1 y N° 18 a los que considera inferiores a él porque tienen malas notas. También muestra rechazo hacia N° 11 y n° 17. Les pega en el recreo, les quita cosas o les esconde cosas, les insulta, etc.
- El N° 7. Presume de ser muy listo. Le gusta terminar muy pronto los deberes y ponerse luego a molestar a los demás. Se burla también de los que tienen peores calificaciones.
- El N° 21. No quiere que el N° 11 se siente cerca de él porque dice que huele mal.
- El N° 1 tampoco quiere que se sienten cerca el N° 11 ni el N° 19. Dice que se va de la clase si alguno de ellos se sienta a su lado.

5.2.3.3.1. Conclusiones iniciales para el Grupo Piloto, 5ºA

a) Encontramos que se trata de un grupo en el que las elecciones están bastante dispersas y no existe un verdadero líder, es decir, no se consigue ningún miembro estrella (ninguno recibió cinco elecciones). Hay dos alumnos con 3 elecciones (el 7 y el 17) pero su influencia no es significativa ya que este máximo de 3 elecciones no supone ni por aproximación un tercio del total del grupo que correspondería con un mínimo de 8 elecciones preferentes. Por otra parte, el hecho de que sean dos los alumnos con 3 elecciones indica un posible doble liderazgo entre los niños.

b) Los niños sólo eligen niños y sólo una niña elige a un niño, lo que puede indicar prejuicios o discriminación por sexo.

c) La mayoría de estas elecciones forman pequeñas cadenas abierta:

- Cadenas de niños: 22 – 24 – 7 – 10 // 19 – 20 – 7 – 10 // 14 – 15 – 17 – 15 //

19 – 20 – 7 – 10 // 6 – 24 – 7 – 10 // 1 – 26 – 17 – 15 // 18 – 17 – 15

- Cadenas de niñas: 4 – 21 – 2 – 23 // 25 – 21 – 2 – 23 // 13 – 2 – 23 //

d) Son muy escasas las elecciones recíprocas:

- Elecciones recíprocas niños: 17 = 15 // 5 = 3

- Elecciones recíprocas niñas: 23 = 14

f) Abundan los individuos aislados sin recibir ninguna elección o sólo una.

- Los niños sin elección son los números: 22, 12, 18, 27, 19, 18 y 1

- Las niñas sin ninguna elección son los números: 25, 4, 13 y 16

g) Se trata de un grupo con escasa cohesión interna y con poca atracción entre sus miembros y hacia el grupo. Esto supone un gran problema para la relación enseñanza-aprendizaje, ya que la cohesión es una de las características que le brinda a un grupo mayores ventajas, tanto en estructura como en funcionalidad, permitiéndole alcanzar sus metas más rápida y satisfactoriamente, de modo que sus miembros manifiestan sentimientos de pertenencia, los esfuerzos para alcanzar sus logros son compartidos y resulta fácil la identificación con sus objetivos.

Para mejorar la cohesión grupal, sería necesario explorar sus componentes y detectar cual o cuales son los motivos de esta situación. Y para esto lo más conveniente fue realizar observaciones, entrevistas y sociogramas individuales aplicados a aquellos alumnos con mayor número de electores tanto positivos como negativos, para determinar su adaptación al centro, tanto académica como afectiva.

h) Al ser un grupo desintegrado, sus interacciones son poco frecuentes. Falta de pertenencia y reforzamiento de posiciones individuales, orientadas en función de cada uno, donde se trabaja de forma aislada hacia el logro de metas comunes.

i) No es un grupo satisfecho, ya que la satisfacción es consecuencia de la relación entre las expectativas individuales y las posibilidades que se tienen dentro del grupo. En la búsqueda de satisfacción individual los sujetos se incorporan a grupos y las buenas relaciones surgen como resultado de la comunicación permanente, siendo las mismas tomadas como índice fundamental de la cohesión.

La falta de cohesión ocasiona problemas del trabajo grupal que afectan a la amistad, al no conseguir el grupo expresar sus afectos constructivamente. Investigaciones relacionadas con el tema, en torno a la fusión y fraccionamiento grupal, señalan que el fraccionamiento se evita con una mayor cohesión de los grupos lo que lo hace ser más productivo, maduro y eficaz.

Existe, pues, una vinculación entre cohesión y ejecución de tareas, que es real y se puede predecir. Esta vinculación es fuerte y firme en grupos constituidos con anterioridad, no así en los grupos experimentales y pequeños, a menos que sean guiados o facilitados.

El estudio de la variable cohesión según las entrevistas, observaciones y los sociogramas efectuados a los componentes del Grupo Piloto, 5ºA, evidenció la existencia de falta de sentido de pertenencia, atracción, motivación hacia el trabajo y posiciones individuales orientadas en función de cada uno. En el grupo 5ºA, el producto de las tareas y actividades de sus miembros guarda una relación sumatoria en cuanto a la meta, es decir, cada sujeto desarrolla un trabajo específico con enfoques particulares y no de la totalidad, resultado de las relaciones de trabajo escolar que mantienen.

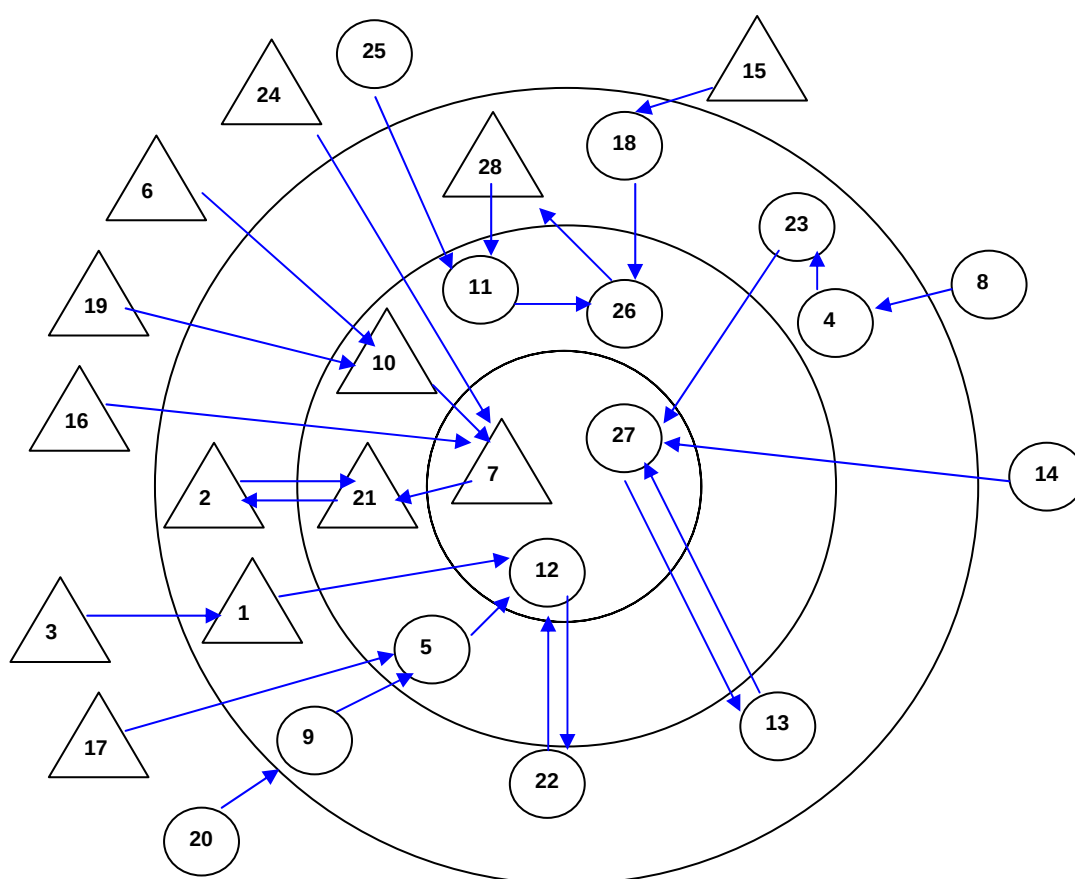
5.2.3.4. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO INICIAL DEL GRUPO CONTROL 5ºB

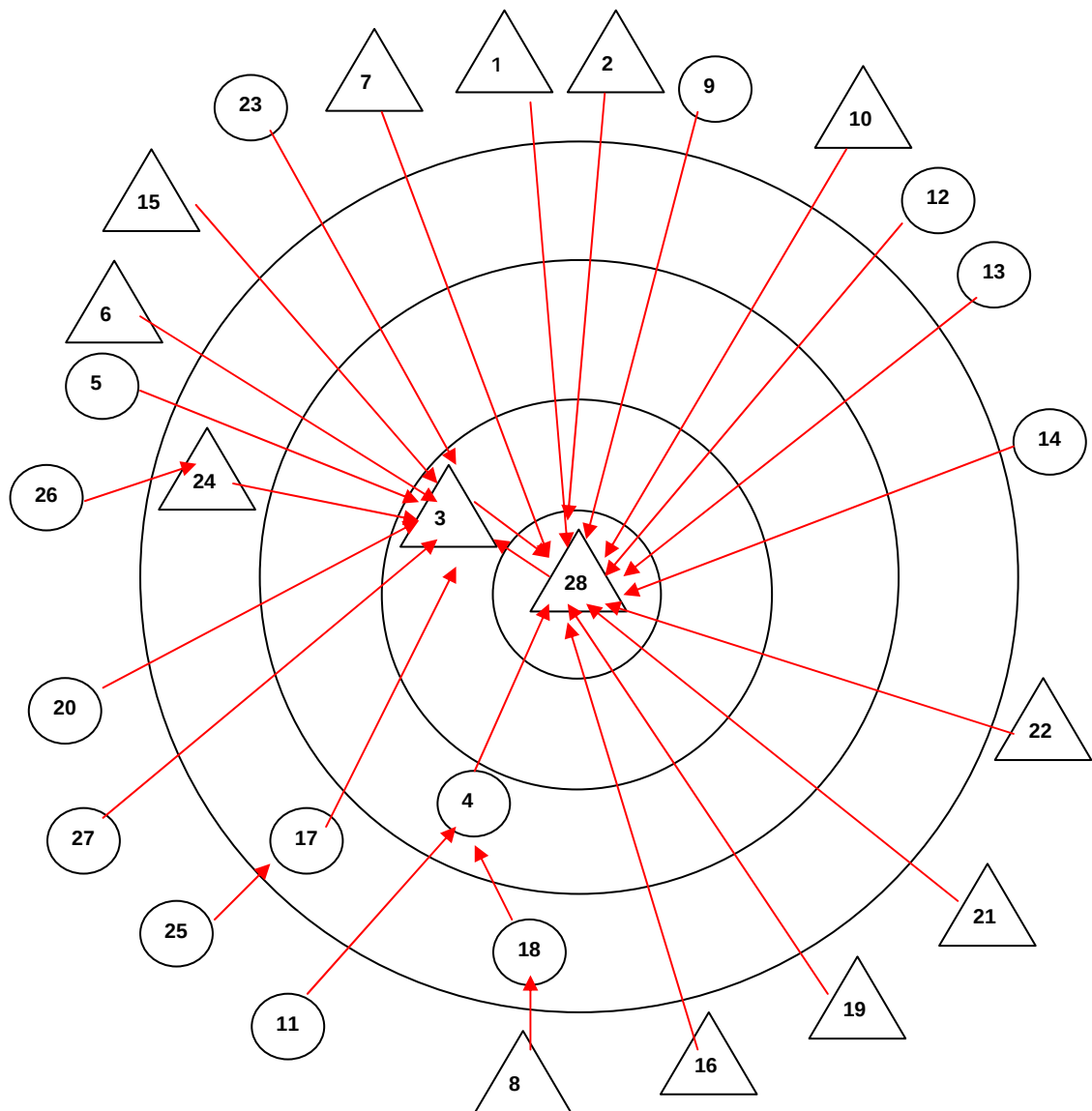
Sociomatriz inicial de elecciones y rechazos de 5ºB

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1			X								X	1							X			X						1	
2			X										X						X		1						X	1	
3	1									X		X							X					X				1	
4			X														X		X				1				X	1	
5		X	1						X			1													X			X	
6		X	1							1								X			X							X	
7		X	X							X									X		1							1	
8				1							X							1					X		X		X		
9		X	X		1																			X			X	1	
10		X	X				1												X		X							1	
11				1													X	X						X	X	1			
12		X		X	X														X			1						1	
13		X	X		X														X								1	1	
14			X		X														X				X				1	1	
15			1					X		X	X							1	X										
16			X				1			X					X							X						1	
17		X	1		1			X	X																	X			
18				1		X					X														X	1		X	
19			X					X		1						X					X							1	
20			1		X			X	1														X					X	
21	X	1					X				X																X	1	
22		X	X		X						X	1																1	
23			1		X								X						X								1	X	
24			1				1	X		X						X												X	
25								X			1						1	X								X		X	
26																		X	X					1	X			X	
27		X	1		X								1		X													X	
28		X	1	X						X	1				1												X		
EP	1	1	0	1	2	0	3	0	1	2	2	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	2	3	1
RP	0	0	9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	14
SE	1	11	0	1	9	0	4	0	3	8	4	4	3	0	1	2	1	3	1	0	6	2	4	0	3	3	9	1	
SR	0	1	20	4	0	1	0	6	0	0	4	0	0	0	2	0	2	2	11	0	0	0	0	5	2	0	0	23	

Valores sociométricos iniciales. 5ºB

Elegido preferente	Ep	Los nº 7, 12 y 27 (con 3 elecciones P.)
Rechazado preferente	Rp	El nº 28 (con 14 rechazos P.)
Status de elección	Se	El nº 2 (con 11 elecciones en total)
Status de rechazo	Sr	El nº 28 (con 23 rechazos en total)
Elecciones recíprocas	Er	3 (2 – 21, 12 – 22 y 27-13)
Rechazos recíprocos	Rr	1 (3 – 28)

Sociograma inicial de elecciones, 5ºB.

Sociograma inicial de rechazo, 5ºB**Índices sociométricos iniciales en el grupo control, 5ºB****Índice de popularidad:**

Pop. N° 2 = $Se / (N-1) = 11/27$

Índice de rechazo:

Rech. N° 28 = $23/27$

Índice de cohesión: $3/14 = \text{N° de elecciones recíprocas} / \text{N° posible de elecciones recíprocas}$.

5.2.3.4.1. CONCLUSIONES INICIALES DEL ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO EN EL GRUPO CONTROL, 5ºB.

a) En este grupo las elecciones están bastante dispersas y no existe un verdadero líder, es decir, no se consigue ningún miembro estrella (ninguno recibió cinco elecciones). Hay tres alumnos con 3 elecciones preferentes el niño N °7 y las niñas N °12 y N ° 27) pero su influencia no es significativa ya que este máximo de 3 elecciones no supone ni por aproximación un tercio del total del grupo que correspondería con un mínimo de 8 elecciones preferentes. Por otra parte, el hecho de que el estatus de elección recaiga en un alumno distinto de estos tres, elegido mayoritariamente por niños, el n° 2, indica aun mayor dispersión. Las niñas a su vez eligen mayoritariamente a la alumna n° 27. Esto indica una fuerte bipolaridad sexista para el liderazgo sociométrico de influencia real sobre el grupo.

b) En general, los niños sólo eligen niños y las niñas eligen niñas, menos en tres ocasiones. Esto puede indicar prejuicios o discriminación por sexo.

c) La mayoría de las elecciones forman pequeñas cadenas abiertas de niños por un lado y niñas por otro.

d) Son muy escasas las elecciones recíprocas y esto da muy poca cohesión al grupo.

- Elecciones recíprocas niños: 2 = 21

- Elecciones recíprocas niñas: 12 = 22 y 27 =13

e) Abundan los individuos aislados sin recibir ninguna elección o un máximo de una.

En conclusión, también se trata de un grupo con escasa cohesión interna y con poca atracción entre sus miembros y muy poca hacia el grupo, con los consiguientes problemas para la relación enseñanza-aprendizaje, por carecer de una estructura grupal funcional que le permita alcanzar metas de manera rápida y satisfactoria. Sus miembros, al igual que los del grupo piloto, no muestran sentimientos de pertenencia, los esfuerzos para alcanzar sus logros son individuales y resultará difícil la identificación con unos objetivos y el establecimiento de una atracción hacia el grupo como tal superando el egocentrismo y el individualismo colectivo para llegar a una identificación responsable como miembros de un colectivo.

En este grupo no realizamos ninguna intervención para mejorar esta situación de partida.

5.2.4. PROCEDIMIENTOS A LO LARGO DEL CURSO. APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE EN EL GRUPO PILOTO, 5ºA.

Para intentar mejorar esta situación nos propusimos estimular el interés por desarrollar estrategias que faciliten la unidad grupal, mediante la optimización en sus prácticas y relaciones. Para esto aplicamos el Proyecto Eje, dos horas semanales durante todo el curso. Los resultados fueron analizados a finales del mes de mayo, como veremos en el apartado correspondiente.

5.2.4.1. Aplicación del Proyecto Eje en el área de conocimiento del medio.

En el grupo piloto, se llevó a cabo la aplicación del Proyecto Eje. Durante todo el curso en el área de Conocimiento del Medio. Esto implicó:

- Adaptación de Unidades Didácticas correspondientes a los 15 temas que integraban el currículo de Conocimiento del Medio para 5º de E. Primaria, incluyendo en ellas las correspondientes Sesiones de Dramatización recogidas en el **ANEXO I**, cuyos temas son los siguientes:

- 1. Ecosistemas en acción**
- 2. Vertebrados**
- 3. Invertebrados**
- 4. Plantas**
- 5. Función de relación en el hombre**
- 6. La tierra en el universo**
- 7. El agua y el aire**
- 8. La materia**
- 9. La energía en nuestras vidas**
- 10. Los avances técnicos cambian nuestra vida**
- 11. La vida en el pasado**
- 12. Andalucía en la Edad Media**
- 13. La organización política y social de Andalucía**
- 14. Las actividades económicas y políticas de Andalucía**
- 15. El paisaje de Andalucía**

- Poner en práctica dichas actividades. Los alumnos participaron con sus aportaciones y propuestas de mejora en la elaboración definitiva de las Sesiones de Dramatización.

- Realizar notas de campo para recoger impresiones de la realización práctica de la Unidad de Dramatización y su incidencia en el resto de la actividad escolar, dentro y fuera del aula.
- Valorar inicialmente y durante todo el curso la creatividad de los alumnos, a través de la observación de las actividades realizadas en las prácticas de dramatización y en las restantes áreas: lenguaje, matemáticas, plástica... las actitudes creativas y los productos creados en las realizaciones prácticas mediante la evaluación continua.

5.2.4.1.1. Elemento físico y elemento humano de esta aplicación.

EL AULA. Puesto que el centro no contaba con taller ni laboratorio, tuvimos que aprovechar al máximo el espacio disponible en el aula, distribuyéndolo en las siguientes zonas:

- Zona para el trabajo individualizado. Distribuimos las mesas y sillas en filas horizontales, de tres unidades a un lado, un pasillo central y otras tres o cuatro unidades al otro lado del pasillo. No dejamos nunca un alumno aislado para reforzar el sentimiento de pertenencia como miembro del grupo.
- Zona de talleres para trabajo en equipo. Conseguimos tres mesas grandes. Dos de ellas situadas en la parte de atrás para las actividades de plástica y pretecnología relacionadas con las sesiones de Dramatización. Y una tercera en el lateral junto a los armarios, para el taller de información y consulta. Aunque en estas zonas no podían trabajar todos los alumnos a la vez, hicimos grupos para trabajar de manera alternativa y rotativa para que todos tuvieran la oportunidad de pasar por ellas.
- Dado que no podíamos utilizar la biblioteca del centro por estar inventariándose los libros, organizamos una pequeña biblioteca de aula que conseguimos con las subvenciones por la participación en eventos organizados por la Casa de la Cultura de la localidad, como los Cuentos de Navidad y las Muestras de Teatro, así como las aportaciones voluntarias de los alumnos, para poder hacer intercambios de libros de lectura y científicos.
- Espacio central. Lo ideal hubiera sido contar siempre con un lugar espacioso, como el salón de actos o el gimnasio, pero cuando esto no era posible, fue preciso retirar las mesas de la clase para tener un espacio central amplio en el que poder realizar la expresión corporal y la relajación. También utilizamos algunas zonas de los accesos o pasillos para este fin de las fases de calentamiento y relajación de las sesiones de Dramatización, realizando después en el aula el trabajo en grupos reducidos.

- Armarios muy amplios. Tuvimos la suerte de que nuestra aula contara con armarios muy amplios de tal manera que los estantes de la izquierda los dedicamos para plástica, los centrales para la biblioteca de aula y juegos de mesa y los de la derecha para el material de caracterización utilizado en varias ocasiones como se describe más adelante.

EL TIEMPO. Dedicamos a cada sesión de Dramatización, como mínimo una hora semanal, pero a veces fue preciso prolongarlo a una hora y media. Procuramos desarrollar las prácticas en el horario antes del recreo, pero algunos días de la semana no era posible. Cuando tuvimos que realizarlas después del recreo, dedicamos más tiempo a la relajación y menos al calentamiento.

EL ELEMENTO HUMANO. Realizamos la labor del profesor como animador de la acción teniendo en cuenta:

- No presentar la actividad como algo totalmente proyectado de antemano en todos sus matices, sino como un proceso actualizado en el que el alumno tiene participación.
- Escuchar propuestas, preguntas, planteamientos de acción, sugerencias de evaluación.
- Empezar cada apartado con actividades propuestas y después dar cabida a las improvisaciones para conseguir un clima adecuado de libertad en el que pueda manifestarse la espontaneidad y surja la creatividad.
- Animar constantemente a las participaciones de todos.
- Valorar las propuestas y procurar la participación de todos, sobre todo en las actividades de grupo en la fase de Elaboración, procurar la participación de todos.

5.2.4.2. Aplicación del Proyecto EJE en un tema transversal de Educación para la Paz y la Convivencia (spot sobre la integración escolar)

En Educación Primaria adquiere cada vez más importancia el tratamiento de temas transversales. Estos temas no se ubican en un área concreta sino que en ellos se implican conocimientos de áreas diversas de manera globalizada.

Dada la eficacia observada del Proyecto Eje para el desarrollo de los temas de Conocimiento del Medio, decidimos aplicarlo también para un tema transversal de gran importancia por su repercusión en la integración en el aula y en el centro escolar.

En esta ocasión utilizamos las actividades de dramatización según el P. Eje como una adaptación del psicodrama aplicada al ámbito escolar, ya que los alumnos/as tuvieron que vivenciar situaciones de discriminación en el centro escolar con el fin de realizar un spot publicitario no comercial con el que poder sensibilizar a la comunidad escolar hacia estos problemas y buscarles solución.

El tema transversal elegido, correspondiente a la educación en valores, fue LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA. Y los temas globalizados fueron:

- La integración en el aula.
- La publicidad como medio de comunicación de masas.
- El spot publicitario comercial y no comercial para la educación en valores.

Por otra parte, esta experiencia fue a la vez el fruto de la colaboración entre dos investigaciones nacidas en el contexto del Doctorado de Creatividad Aplicada desde una perspectiva transdisciplinar, poniendo en relación nuestra propia investigación en torno a las metodologías didácticas creativas, con la investigación sobre los planteamientos del spot publicitario como producto creativo, realizada por L. Muriel³⁵⁹. Así, aunando los conocimientos aportados desde ambas investigaciones, procuramos un enriquecimiento en el tratamiento y realización de la experiencia para transmitir al alumnado la idea de que los spots no sólo sirven para vender productos sino que también pueden ser una fuente de transmisión de valores sociales.

Este hecho nos parece fundamental para la infancia en aras de educar hacia una correcta percepción de este medio audiovisual, dotándoles de una batería de recursos para percibir los productos audiovisuales también como transmisores de cultura. Generar su propio mensaje, crear su propio spot, puede ayudarles a construir esta percepción crítica al mismo tiempo que utilizan la creatividad para expresarse desde el contexto audiovisual. En definitiva, establecer una posición para el niño no sólo como receptor pasivo del producto audiovisual, sino también como crítico y emisor activo de sus propias inquietudes y conflictos para buscar soluciones.

³⁵⁹ Luciano Muriel, fue quien llevó a cabo la parte técnica y el montaje del spot, a su vez como una colaboración para su tesis doctoral, también en proceso de realización, y que versa sobre la libertad del director del spot para poner en práctica su creatividad.

Así, desde esta investigación se planteó una aplicación de los contextos teóricos de la creatividad y la teoría del spot al ámbito escolar, a través de la metodología del Proyecto EJE. Dentro de la perspectiva de la creatividad aplicada, queríamos demostrar también que es posible que el alumno pase de tomar una posición pasiva a adquirir un compromiso activo en su propia educación.

Realizamos esta experiencia en la primera semana del mes de junio, a través de las siguientes Sesiones de Dramatización:

- 1^a.- Cómo se hacen los anuncios de la tele. Introducción al spot publicitario.
- 2^a.- Herramientas y procesos en la realización de los productos audiovisuales.
- 3^a.- Creación de un spot publicitario 1 - práctica de escritura creativa.
- 4^a.- Creación de un spot publicitario 2 - práctica de narración audiovisual.
- 5^a.- Creación de un spot publicitario 3 - practica de realización audiovisual.

En el ANEXO II se recogen las dichas Sesiones de Dramatización, así como las notas de campo y las aportaciones creativas realizadas por los alumnos que dieron como producto final el spot cuyo slogan fue:

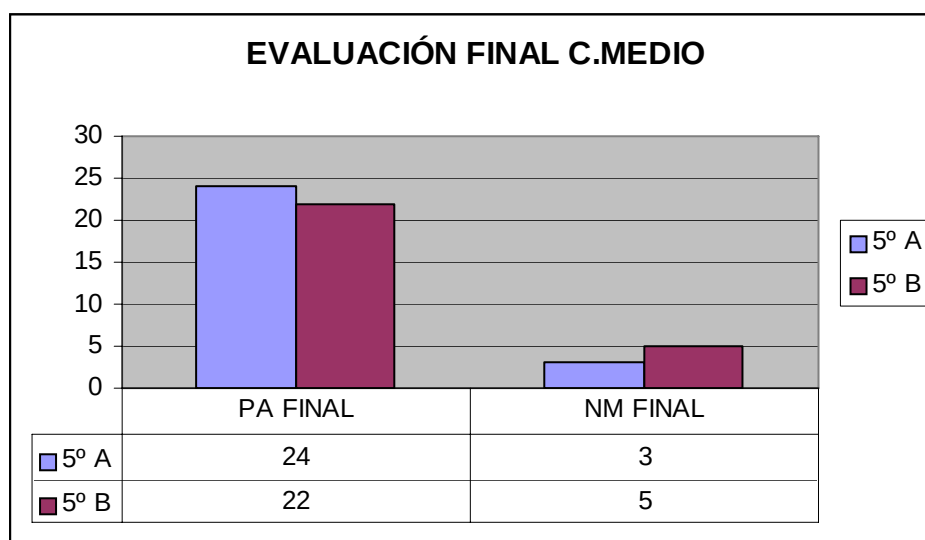
Hagamos de nuestro colegio un lugar de integración.

Posteriormente el spot fue mostrado a toda la comunidad escolar y se hizo una propuesta al CEP de Marbella-Coín para realizar una campaña de educación en valores a principios del curso 2007-08.

5.2.5. RECOGIDA FINAL DE DATOS. ANÁLISIS FINAL.

5.2.5.1. Rendimiento académicos final en el área de Conocimiento del Medio. Grupo piloto (5ºA) y grupo control (5ºB).

DATOS ACADÉMICOS DE C. DEL MEDIO. EVALUACIÓN FINAL.



Los resultados de la evaluación final en junio de 2006, nos revelan que el rendimiento académico para el área de Conocimiento del Medio ha mejorado bastante en el grupo piloto, 5ºA, respecto a la observación inicial realizada en el mes de noviembre de 2005.

Por el contrario en el Grupo Control, 5ºB, se mantienen resultados similares en ambas pruebas, inicial y final.

Esta diferencia se hace mas acusada comparando los resultados de ambos cursos en la evaluación final, tal como muestra la gráfica.

5.2.5.2. Registro final de rasgos observables de carácter de ambos grupos.

La baremación final del registro acumulativo de rasgos individuales fue la siguiente:

RASGOS F. 5ºA	SI	NO	N. D.
Trabajador	8	6	13
Ordenado	9	7	11
Responsable	10	8	9
Eficiente	8	6	13
Constante	8	7	12
Respetuoso	12	4	11
extrovertido	8	8	11
Inhibido	8	7	12
Tolerante	9	8	10
impulsivo	7	9	8
Originalidad	6	10	11
Productividad	5	10	12
Utilidad	4	11	12
Elaboración	6	11	10
Motivación	8	9	10

RASGOS F. 5ºB	SI	NO	N. D.
Trabajador	7	10	10
Ordenado	6	9	12
Responsable	7	9	11
Eficiente	7	7	13
Constante	8	8	11
Respetuoso	10	8	9
Extrovertido	6	11	10
Inhibido	11	5	11
Tolerante	5	13	7
Impulsivo	8	9	8
Originalidad	3	15	7
Productividad	3	14	10
Utilidad	4	14	9
Elaboración	4	13	10
Motivación	3	13	11

A la vista de ambos registros de rasgos en la exploración final, en junio de 2006, observamos que existen marcadas diferencias, sobre todo en los rasgos correspondientes a la creatividad (color rojo), donde destaca el aumento de la motivación para las tareas que implican poner en práctica el pensamiento divergente y los procesos propios de la creatividad.

En cuanto a la actitud para el trabajo escolar (color azul) los resultados se encuentran medianamente repartidos aunque se aprecia cierta mejoría en el grupo piloto 5ºA, en lo concerniente a la responsabilidad y el orden.

Lo mismo podríamos decir en el apartado de conducta social, donde observamos una destacable mayor puntuación del grupo piloto 5ºA en el apartado de tolerancia y en el de desinhibición.

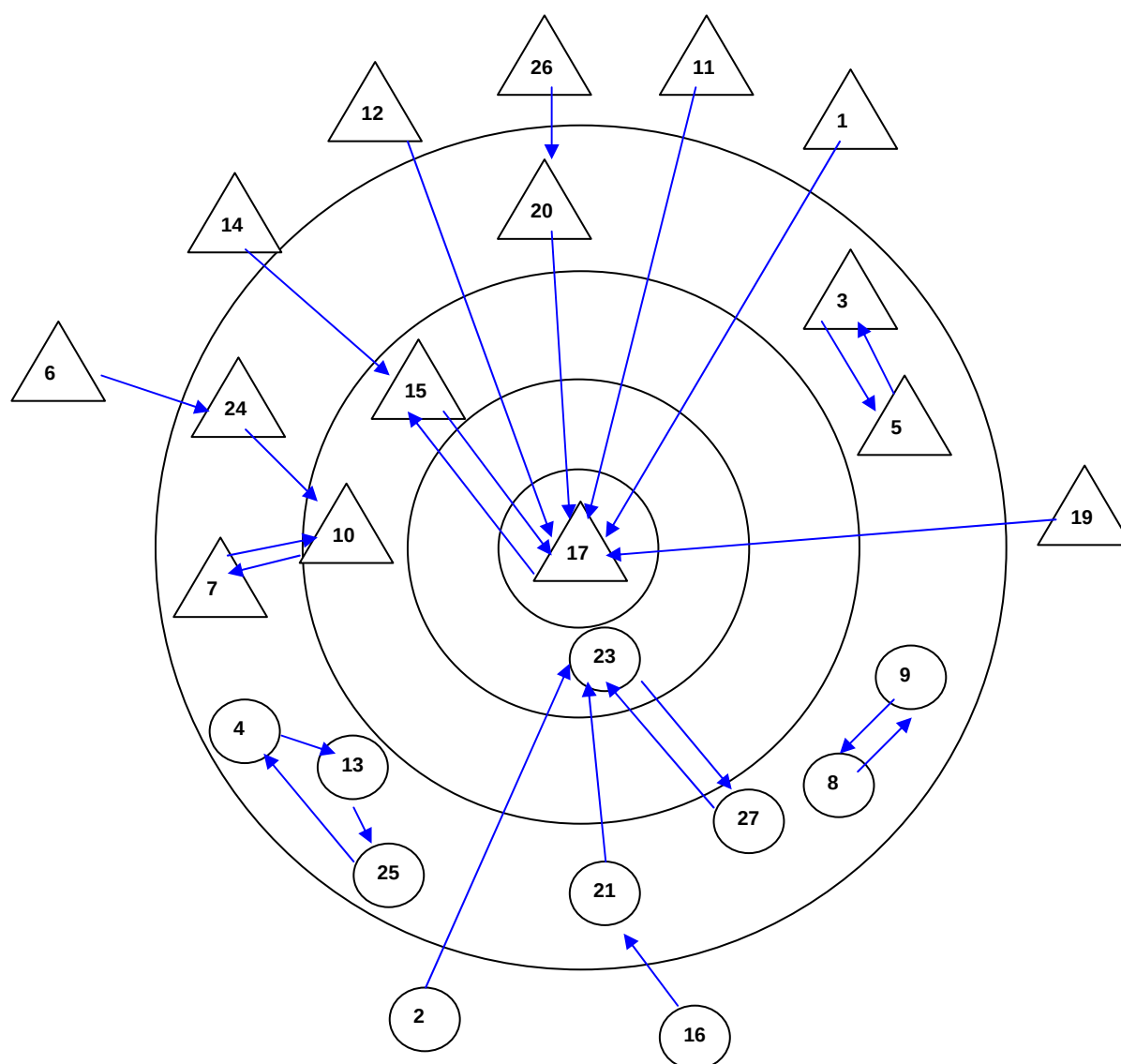
5.2.5.3. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO FINAL. GRUPO PILOTO (5ºA)

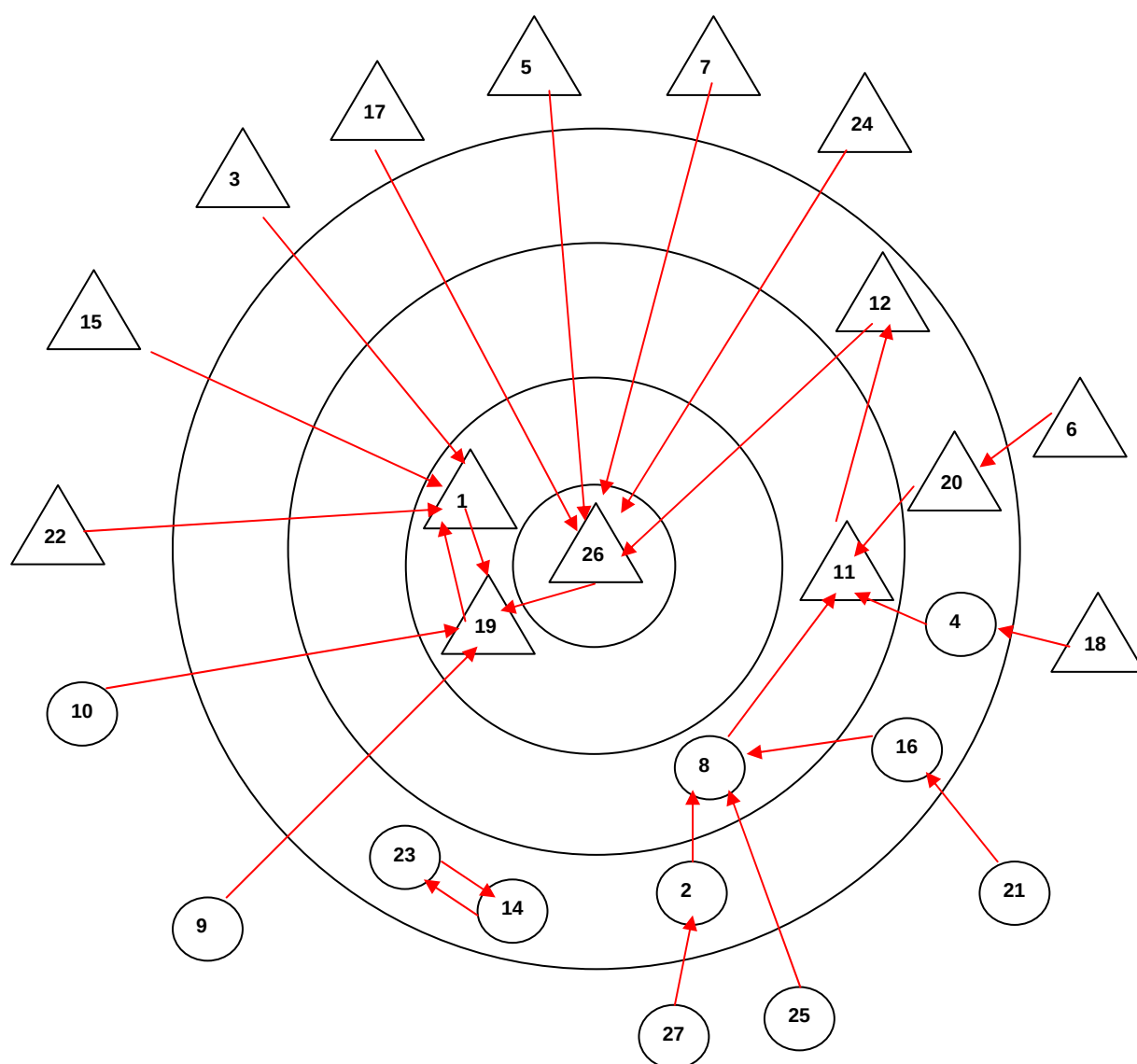
Sociomatriz final (junio) de elecciones y rechazos en el grupo piloto

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1											X	X					X		1	X						1	
2				X				X					X							1			1				X
3	X				1							1			X									X		X	
4	X										1	X		X		X					1						
5	X		1				X															X		X		1	
6					X		X											X		1		X		1			
7										X		X			X				X							1	
8				X				X			1	X				1			X								
9				1							X	X							1				X				X
10					X	1					X							X	1	X							
11			X	X							1								X			X				1	
12	X		X				1										X		X							1	
13	1	1		X										X		X					X						
14							X				X		X					1					1				X
15	X		1							X						1						X		X			
16				X			X		1				X										X				1
17								X				1			1				X				X	X			
18			X	X				X		X						1			1								
19	X		X								X		X							1						1	
20					X	X	1								X									X		1	
21		1		X					1					X			X									X	
22	X		X			1					X							X	1								
23		X												1				1		X						X	
24							X			1			X						1			X				X	
25	1	X											X								1						
26	X		X				X				1					1						X					
27		X						1	X		X			1								X					
Ep	0	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0	0	2	1	1	3	0	0	1	2	0	2	1	0	1	2
Rp	2	0	1	0	0	0	0	1	2	0	3	2	0	0	0	0	0	2	6	2	0	0	0	0	0	6	0
Se	0	5	6	3	2	2	7	0	1	4	1	0	3	5	4	2	6	1	0	3	4	4	5	6	0	1	4
Sr	10	0	2	5	1	1	2	4	3	0	10	7	3	0	0	1	0	4	11	3	0	2	0	0	0	10	1

Valores sociométricos finales. 5ºA

Elegido preferente	Ep	eL números 17 (con 6 puntos)
Rechazado preferente	Rp	El número 26 (con 5 puntos)
Status de elección	Se	El N° 17 (con 9 elecciones en total)
Status de rechazo	Sr	El N °26 (con 12 rechazos en total)
Elecciones recíprocas	Er	5
Rechazos recíprocos	Rr	2

Sociograma final de elecciones. Grupo piloto (5ºA)

Sociograma final de Rechazo. 5ºA**Índices sociométricos finales 5ºA***Índice de popularidad:*Pop. N° 17 = $Se / (N-1) = 9/26$ *Índice de rechazo:*Rech. N° 26 = $12/26$

Índice de cohesión: $5/13 = \text{Nº de elecciones recíprocas} / \text{Nº posible de elecciones recíprocas}$.

5.2.5.3.1. Conclusiones del análisis sociométrico final del Grupo Piloto.

A) En el Grupo Piloto, 5ºA, ha habido mejoría de la dispersión inicial, por cuanto podemos hablar de un líder electo, el N° 17 con 6 elecciones preferentes, que es a la vez un líder sociométrico con gran influencia sobre el grupo por recibir un total de 9 elecciones, lo que representa 1/3 del total (27 alumnos).

B) También ha aumentado el grado de cohesión con un mayor número de elecciones recíprocas, hasta un total de 5.

C) Ha mejorado la estructura sexista. En general, se siguen manteniendo las elecciones donde los niños eligen niños y las niñas eligen niñas, aunque hay algunas excepciones.

D) Ha mejorado la elección recíproca. La mayoría de estas elecciones siguen formando pequeñas cadenas abierta, pero también aquí se observan algunas excepciones.

E) Ha disminuido el nº de individuos aislados y sobre todo ha disminuido la concentración del rechazo, existiendo ahora un reparto entre los números 1,19 y 26, lo que indica un menor efecto de acoso y tiranía del grupo hacia sus miembros más débiles.

En conclusión, en el un Grupo Piloto 5ºA, ha aumentado la cohesión interna y la atracción entre sus miembros y hacia el grupo.

Esto supone una mejoría apreciable para la relación enseñanza-aprendizaje, ya que al aumentar la cohesión el grupo habrá mejorado su funcionalidad, lo que le permitirá alcanzar sus metas más rápida y satisfactoriamente, de modo que sus miembros manifiesten sentimientos de pertenencia; los esfuerzos para alcanzar sus logros serán compartidos, resultará más fácil la identificación con los objetivos del grupo y se establecerá una atracción hacia y dentro de él.

Al aumentar el sentido de pertenencia y el reforzamiento de posiciones individuales, orientadas en función del grupo, aumentan sus interacciones haciéndolas más frecuentes.

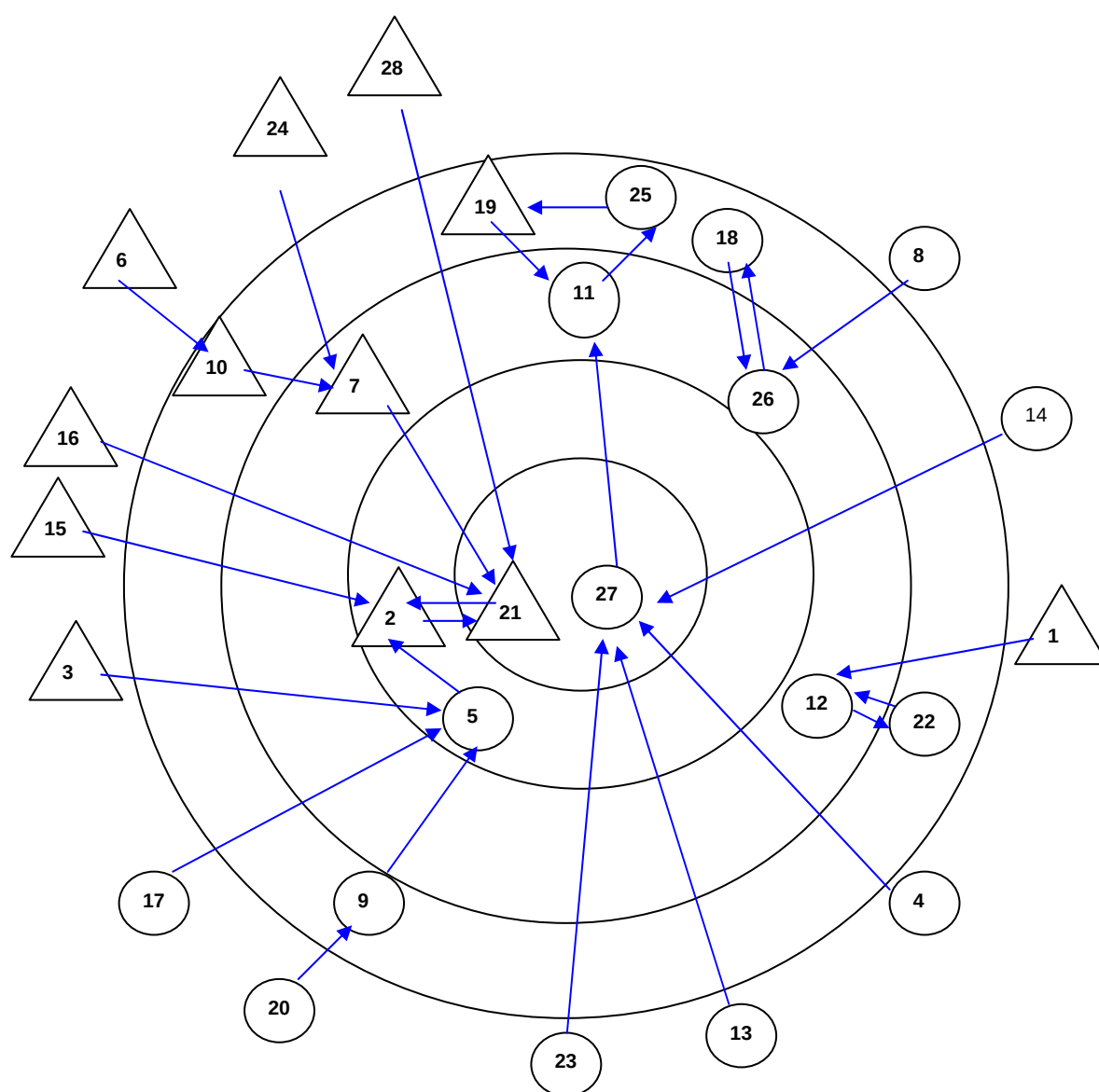
5.2.5.4. ANÁLISIS SOCIOMÉTRICO FINAL EN EL GRUPO CONTROL, 5ºB

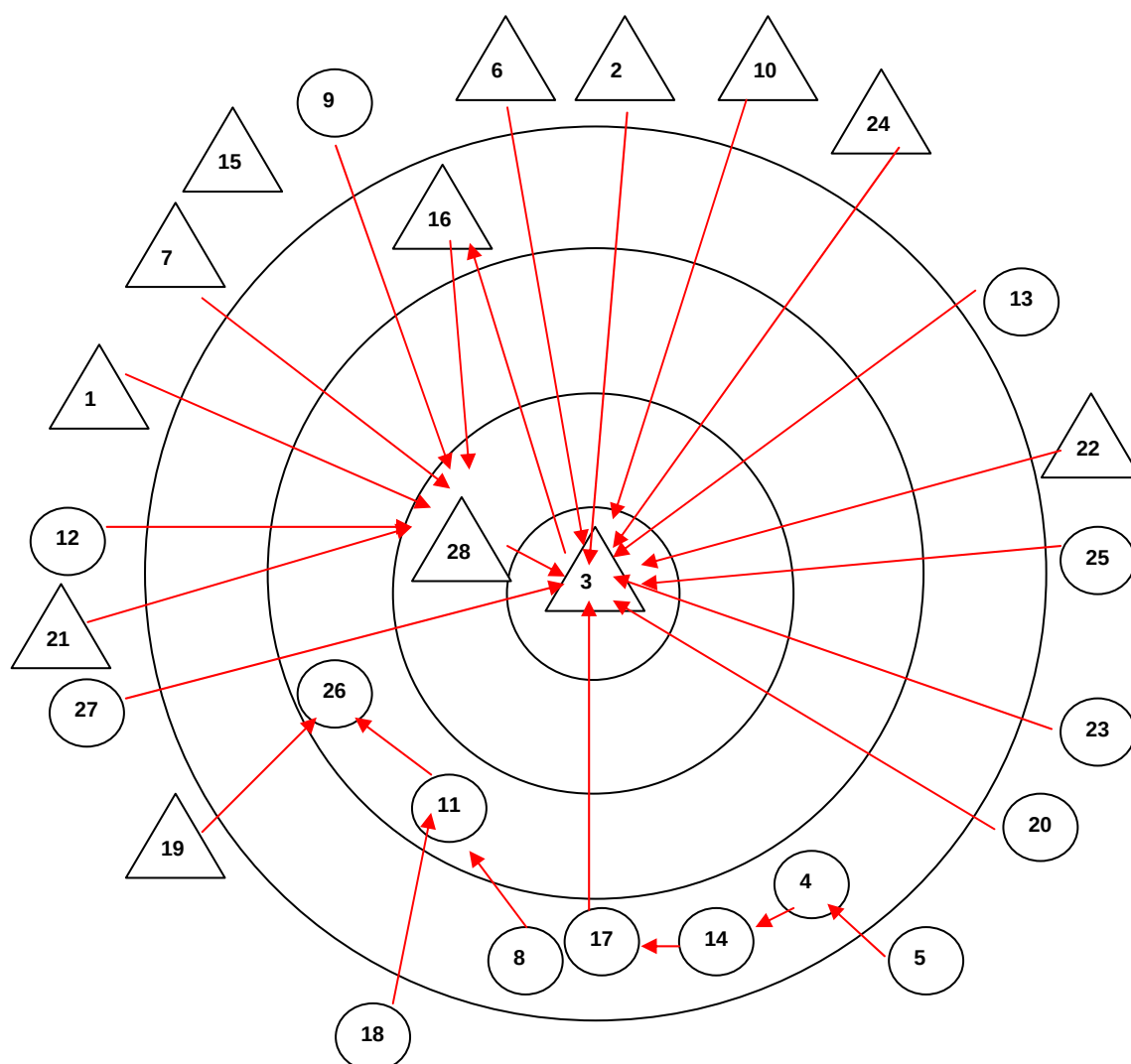
Sociomatriz final de elecciones y rechazos del grupo control (5ºB)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1			X								X	1							X			X						1	
2			X										X						X		1						X	1	
3	1									X		X							X					X				1	
4			X														X		X				1				X	1	
5		X	1						X			1													X			X	
6		X	1							1								X			X							X	
7		X	X							X									X		1							1	
8				1							X								1					X		X		X	
9		X	X		1																				X		X	1	
10		X	X				1												X		X							1	
11				1														X	X						X	X	1		
12		X		X	X														X			1						1	
13		X	X		X														X								1	1	
14			X		X														X				X				1	1	
15			1					X		X	X								1	X									
16			X				1			X						X						X						1	
17		X	1		1			X	X																	X			
18				1		X					X															X	1	X	
19			X					X		1						X					X							1	
20			1		X			X	1															X				X	
21	X	1					X				X																X	1	
22		X	X		X						X	1																1	
23			1		X								X						X								1	X	
24			1				1	X		X						X												X	
25								X			1							1	X								X	X	
26																			X	X					1	X		X	
27		X	1		X								1		X													X	
28		X	1	X						X	1				1												X		
EP	1	1	0	1	2	0	3	0	1	2	2	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	2	3	1
RP	0	0	9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	14	
SE	1	11	0	1	9	0	4	0	3	8	4	4	3	0	1	2	1	3	1	0	6	2	4	0	3	3	9	1	
SR	0	1	20	4	0	1	0	6	0	0	4	0	0	0	2	0	2	2	11	0	0	0	0	5	2	0	0	23	

Valores sociométricos iniciales. 5ºB

Elegido preferente	Ep	Nº 21 y Nº 27 (con 4 elecciones P.)
Rechazado preferente	Rp	Nº 3 con 12 rechazos P.
Status de elección	Se	Nº 2 con 14 elecciones en total
Status de rechazo	Sr	Nº 3 y Nº 28 con 16 rechazos en total
Elecciones recíprocas	Er	3
Rechazos recíprocos	Rr	0

Sociograma final de elecciones. Grupo control. 5ºB

Sociograma FINAL de rechazos, 5ºB**Índices sociométricos finales, 5ºB***Índice de popularidad:*

Pop. N° 2 = Se / (N-1) = 14/27

Índice de rechazo:

Rech. N° 28 = 16/ 27

Índice de cohesión: $3/14 = \text{N}^\circ \text{ de elecciones recíprocas} / \text{N}^\circ \text{ posible de elecciones recíprocas.}$

5.2.5.4.1. Conclusiones del análisis sociométrico final del curso 5ºB.

A) El Grupo Control 5ºB, muestra en la observación final una estructura muy similar a la inicial, donde las elecciones están bastante dispersas y no existe un verdadero líder, es decir, no se consigue ningún miembro estrella (ninguno recibió cinco elecciones). Hay dos alumnos con 4 elecciones (el 21 y el 27) pero su influencia no es significativa ya que el índice de popularidad recae en un alumno diferente, el nº 2 con 14 elecciones, lo cual crea aun más dispersión.

B) Hay un aumento de la discriminación sexista. Se mantiene el hecho de que en general, los niños sólo eligen niños y las niñas sólo eligen niñas. Pero, además, por ser un niño y una niña los alumnos con mayor elección preferente, esto indica un posible doble liderazgo en función del sexo, lo que será un fuerte impedimento para asumir una tarea en común.

C) La mayoría de estas elecciones forman pequeñas cadenas abiertas:

D) Son muy escasas las elecciones recíprocas:

E) Abundan los individuos aislados sin recibir ninguna elección o un máximo de 1

F) Hay un aumento de acumulación del rechazo sobre el nº 3 con 12 rechazos preferentes, lo que indica una real situación de acoso perturbador de la tarea en equipo.

En **conclusión**, el grupo sigue estando desintegrado y ha aumentado el efecto de aislamiento e individualismo así como el acoso hacia los más débiles y la discriminación sexista.

Como **conclusiones finales** del análisis sociométrico, observamos que:

1.- En el grupo piloto, 5ºA, en el que realizamos la aplicación del Proyecto Eje, ha aumentado la cohesión interna (de 3/13 a 5/13) y la atracción entre sus miembros y hacia el grupo, lo que implica un aumento de la asertividad (tolerancia y autoestima), y una disminución del individualismo y el acoso a los desintegrados así como un refuerzo para las metas comunes del grupo.

2.- En el grupo control (5ºB), en el que no realizamos la aplicación del Proyecto Eje, se ha mantenido el mismo grado de cohesión interna (3/14), lo que implica que el grupo sigue estando desintegrado y sus miembros no han superado falta de autoestima y tolerancia.

5.3. VALIDACIÓN Y EFICACIA DEL PROYECTO EJE. CONCLUSIONES.

Para determinar la validez y oportunidad de esta metodología, contrastamos los datos obtenidos de la observación en ambos grupos (al principio, al final del curso y durante todo el curso) desde todas las observaciones realizadas: el análisis sociométrico, las evaluaciones de los controles de conocimientos adquiridos y la aplicación de los tests ACTICREA Y ACTIASER, para valorar los resultados respecto a la hipótesis planteada:

LA ASERTIVIDAD PODRÍA APRENDERSE CON LA PRÁCTICA EN LAS SESIONES DE DRAMATIZACIÓN DEL PROYECTO EJE.

El análisis sociométrico realizado ya nos mostró que con la práctica de las sesiones de Dramatización aumentó la cohesión interna del Grupo Piloto, lo que implica un mayor grado de asertividad de sus miembros.

En conclusión, el análisis sociométrico confirma la hipótesis.

A continuación hacemos el análisis de otros datos obtenidos para valorar la hipótesis desde estas otras perspectivas:

EL PROYECTO EJE ES EFICAZ PARA EL APRENDIZAJE LÚDICO CREATIVO, AL GENERAR UN CAMBIO DE ACTITUD DEL ALUMNADO, QUE MEJORARÍA SU ADAPTACIÓN AL CENTRO ESCOLAR:

- * MEJORARÍA LA CAPTACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO ESCOLAR.
- * AUMENTARÍA LA ACTITUD FAVORABLE HACIA TAREAS RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD.
- * MEJORARÍA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES COMO LA ASERTIVIDAD.

5.3.1. INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Realizamos diversas pruebas objetivas para valorar la adquisición de conceptos a corto y largo plazo. Las pruebas de control inicial y final para evaluar la adquisición de conceptos básicos del Área de Conocimiento del Medio fueron realizadas por el profesor

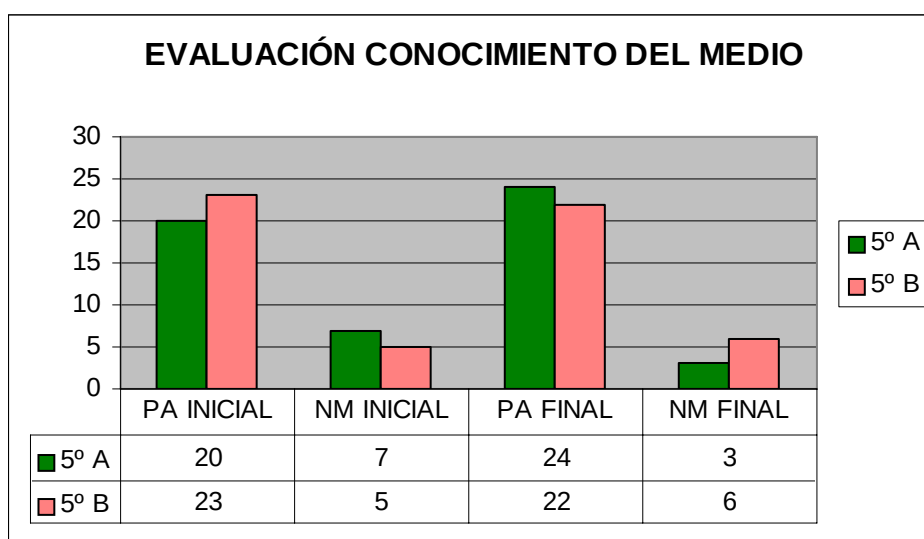
tutor del grupo control 5ºB, contrastando los resultados con los obtenidos en el grupo piloto, 5º A. Los datos obtenidos se recogen en las siguientes gráficas:

GRUPO PILOTO, 5ºA. Progresó Adecuadamente (PA): 20

Necesita mejorar (NM): 7

GRUPO CONTROL, 5ºB. Progresó Adecuadamente (PA): 23

Necesita Mejorar (NM): 5



Los resultados de la evaluación final en junio de 2006, nos revelan que el rendimiento académico ha mejorado en el grupo piloto, 5ºA, respecto a la observación inicial realizada en el mes de noviembre de 2005, ya que en noviembre había 20 alumnos/as que progresaban adecuadamente y en junio han pasado a ser 24, es decir una diferencia favorable de 4 alumnos/as.

Por el contrario en el Grupo Control, 5ºB, se mantienen resultados similares en ambas pruebas inicial y final, con una diferencia de 23 a 22 alumnos/as que progresan adecuadamente, que es poco significativa.

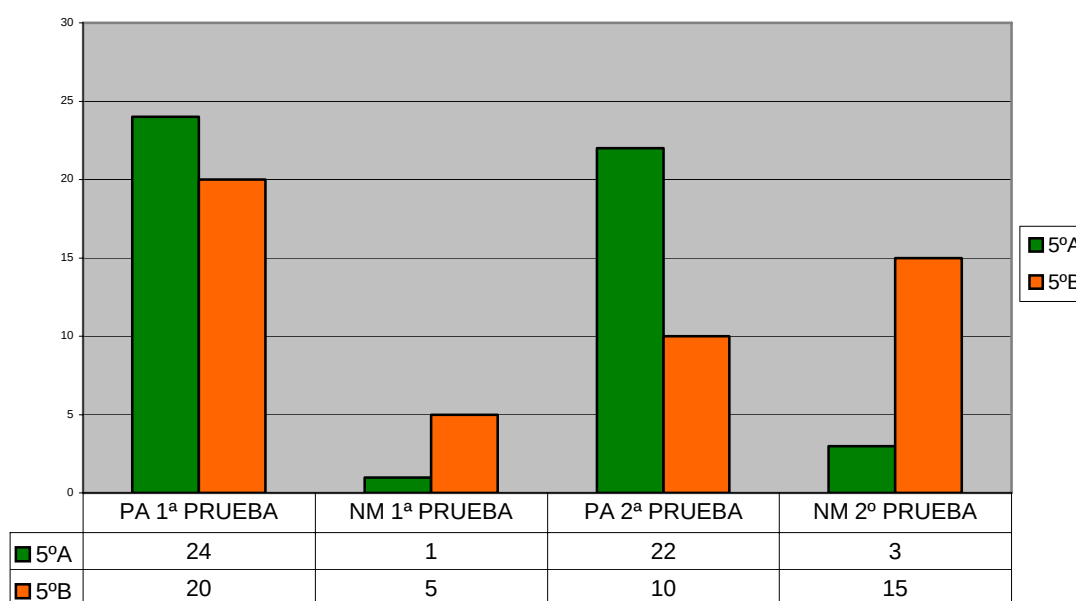
En conclusión, consideramos que estos datos son suficientes para valorar positivamente la aplicación del Proyecto Eje y verificar que con su aplicación MEJORA LA CAPTACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR en el área de aplicación, Conocimiento del Medio.

5.3.1.1. Incidencia sobre la asimilación perdurable de conceptos

Para observar la incidencia de esta metodología en el asentamiento y duración en el tiempo de los conceptos asimilados, realizamos en los dos cursos 5ºA y 5ºB, una misma prueba objetiva relativa al tema 10 titulado “Andalucía en la Edad Media”.

Pasado un mes, y sin previo aviso, pasamos de nuevo en los dos cursos la misma prueba sobre el tema 10, con los siguientes resultados.

ASIMILACIÓN PERDURABLE DE CONCEPTOS. TEMA 10.



Primera aplicación de la prueba:

5º A: (PA) 24 y Necesita Mejorar (NM) 1

5º B: Progresó Adecuadamente (PA) 20 y Necesita Mejorar (NM) 5

Segunda aplicación de la prueba:

5º A: PA - 22 y NM - 3

5º B: PA - 10 y NM - 15

En conclusión, estos resultados nos indican que con la metodología de la Dramatización según el Proyecto Eje aplicada en el grupo piloto de 5ºA **se observó un mejor asentamiento y comprensión de los conocimientos adquiridos también a largo plazo.**

5.3.2. SU INCIDENCIA EN LA ACTITUD HACIA LA CREATIVIDAD.

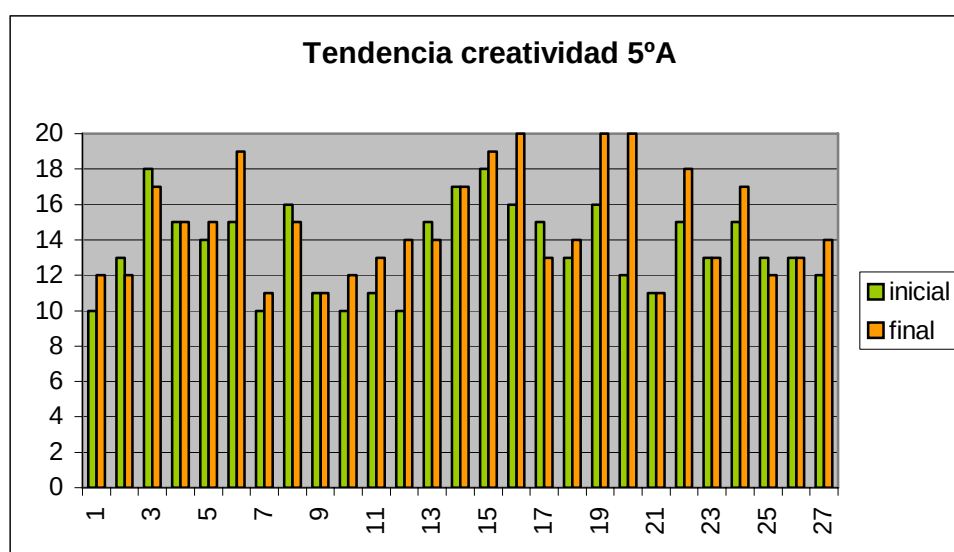
Como ya dijimos, no pretendimos hacer una evaluación de la creatividad del alumnado del grupo, sino de la actitud hacia las actividades que implican poner en práctica la creatividad.

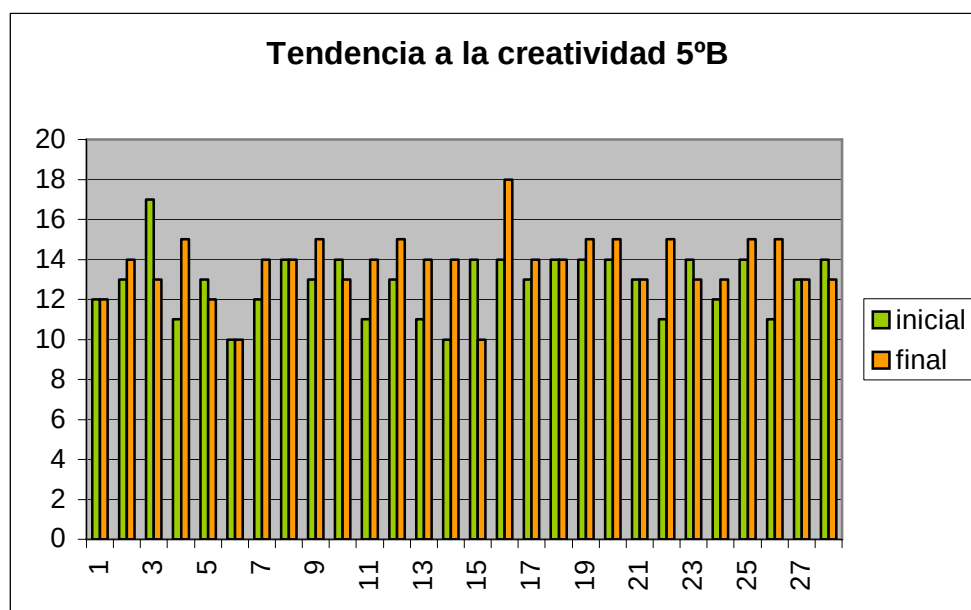
- Por una parte observamos esta actitud comparando los datos recogidos en el apartado de creativa del registro de rasgos observables (páginas 362 y 380)

	Inicial		Final	
	5ºA	5ºB	5º A	5ºB
Originalidad	2	3	6	3
productividad	3	3	5	3
utilidad	4	4	4	4
elaboración	3	4	6	4
Motivación	4	2	8	3

Lo que nos indica que en el grupo piloto se ha experimentado una mejoría de la creatividad observable, al haber más alumnos incluidos en lo referente a mostrar originalidad y sobre todo en mostrar interés y motivación hacia las tareas que implican ejercitar la creatividad.

- Por otra parte, aplicamos el test ACTICREA al principio y al final del curso en ambos grupos, con los siguientes resultados:





El análisis comparativo de ambas gráficas nos revela que:

- En el grupo piloto, 5ºA, en la prueba inicial (color verde), hay 20 alumnos/as con puntuación igual o superior a 12 puntos (por encima de la media) y de ellos ninguno llega a la puntuación máxima de 20 puntos.
En la prueba final (color naranja), hay 24 alumnos/as con puntuación igual o superior a 12 puntos y de ellos 3 tienen la puntuación máxima.
- En el grupo control, 5ºB, en la prueba inicial hay 21 alumnos/as con puntuación igual o superior a 12 puntos y de ellos ninguno llega a la puntuación máxima de 20 puntos.
- Y en la prueba final hay 25 alumnos/as con puntuación igual o superior a 12 puntos y de ellos ninguno llega a la puntuación máxima.

En conclusión, comparativamente ha habido un mayor aumento de la actitud favorable hacia la creatividad en el grupo piloto, por lo que a la vista de estos resultados podemos afirmar que con la metodología del Proyecto Eje **AUMENTA LA ACTITUD FAVORABLE HACIA TAREAS RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD.**

5.3.3. SU INCIDENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE ASERTIVIDAD.

Para valorar la repercusión de esta metodología en otros aspectos de la vida escolar como la adquisición de habilidades sociales en general y la asertividad en particular, realizamos las siguientes observaciones al principio y al final del curso:

1 - Comparación de los datos obtenidos en el apartado de conducta social del registro de rasgos en ambos cursos (páginas 362 y 380) en el que pudimos apreciar una destacable mayor puntuación del grupo piloto 5^ºA en los apartados de tolerancia y en el de desinhibición.

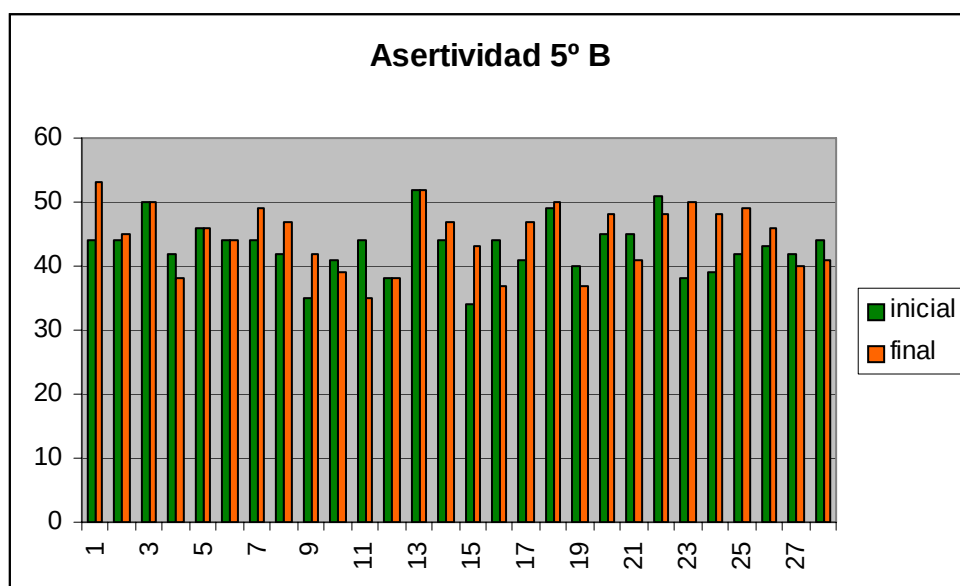
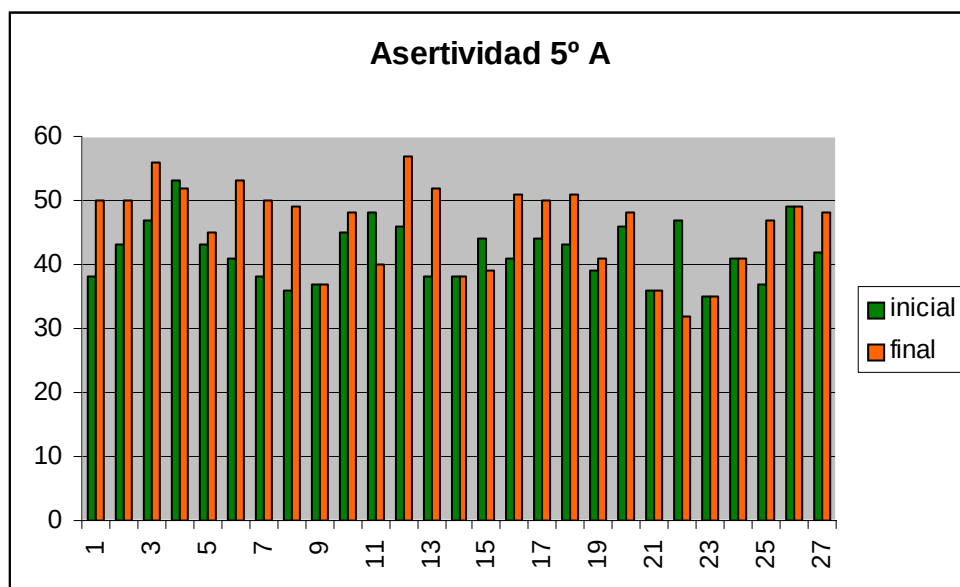
	Inicial		Final	
	5 ^º A	5 ^º B	5 ^a A	5 ^º B
Respetuoso	12	10	12	10
Extrovertido	6	6	8	6
Inhibido	11	11	8	11
Tolerante	4	5	9	5
Impetuoso	8	8	7	8

2 - Sociogramas de elecciones y rechazos. Los sociogramas nos revelaron datos concluyentes sobre estos aspectos. Como hemos visto en el análisis sociométrico final (páginas 388) llegamos a estas conclusiones:

- El grupo control sigue estando desintegrado y ha aumentado en él el efecto de aislamiento e individualismo así como el acoso hacia los más débiles y la discriminación sexista.
- En el un Grupo Piloto 5^ºA, ha aumentado la cohesión interna y la atracción entre sus miembros y hacia el grupo. Esto supone una mejoría para la relación enseñanza-aprendizaje, ya que la cohesión es una de las características que le brinda a un grupo mayores ventajas, tanto en estructura como en funcionalidad, permitiéndole alcanzar sus metas más rápida y satisfactoriamente, de modo que sus miembros manifiestan sentimientos de pertenencia, los esfuerzos para alcanzar sus logros son compartidos, resulta fácil la identificación con sus objetivos y se establece una atracción hacia y dentro

de él. Al aumentar el sentido de pertenencia y el reforzamiento de posiciones individuales, orientadas en función del grupo, aumentan sus interacciones haciéndolas más frecuentes.

3 – Aplicación al principio y al final del curso (noviembre de 2005 y junio de 2006), del test de actitud asertiva, ACTIASERT, cuyos resultados se recogen en la siguiente gráfica:



El análisis comparativo de ambas gráficas nos indica que:

- En el grupo piloto, 5ºA, en la prueba inicial (color verde), hay 17 alumnos/as con puntuación igual o superior a 40 puntos (conducta asertiva) y de ellos sólo uno llega a 50 puntos y ninguno llega a la puntuación máxima de 60 puntos.
En la prueba final (color rojo), hay 21 alumnos/as con puntuación igual o superior a 40 puntos, de ellos 9 llegan a 50 puntos y 2 se aproximan a la puntuación máxima de 60 puntos.
- En el grupo control, 5ºB, en la prueba inicial hay 23 alumnos/as con puntuación igual o superior a 40 puntos y de ellos 3 llegan a 50 puntos y ninguno llega a la puntuación máxima de 60 puntos.
- Y en la prueba final hay 22 alumnos/as con puntuación igual o superior a 40 puntos y de ellos 5 llegan a 50 puntos y ninguno se aproxima a la puntuación máxima de 60 puntos.

En conclusión, comparativamente ha habido un mayor aumento de la actitud asertiva en el grupo piloto, por lo que a la vista de estos resultados podemos afirmar que con la metodología del Proyecto Eje **AUMENTA LA ACTITUD ASERTIVA**.

La valoración de la posible repercusión de esta metodología en otros aspectos de la vida escolar como la disciplina y el interés por el conocimiento en general y la responsabilidad para la tarea, nos llevó a comparar el ambiente general de la clase durante las prácticas y fuera de ellas, observando que durante las prácticas de aplicación del Proyecto Eje aumenta la disciplina interna basada en la responsabilidad. Esto se aprecia sobre todo porque no es necesario recurrir a la violencia moral ni a la exigencia severa para conseguir el orden, sino que este se establece con el interés por la tarea.

Pero quizás lo mas positivo en este tema es que esa disciplina interna conseguida durante las prácticas, parece prolongarse a otros momentos de la vida escolar produciendo efectos beneficiosos a largo plazo, tales como:

- La integración de alumnos habitualmente desintegrados por causas diversas. Concretamente un alumno de conducta rebelde y desinterés por las tareas escolares, con problemas graves de disciplina en el aula y en el patio de recreo, modificó su conducta hacia una mayor integración y responsabilidad. Una alumna inhibida por problemas

familiares que bloqueaban su interés y concentración, también cambió su actitud y mejoró su rendimiento académico.

- La repercusión en la disciplina general de estos alumnos constatada por otros profesores que tenían relación con ellos como los especialistas en Inglés y Música. Estos profesores incidían en todos los niveles de E. Primaria, pudiendo así tener un doble referente sobre la conducta general de los alumnos de 5ºA, en relación con el propio curso antes y después de las prácticas y en relación con la conducta observable en cada grupo.

En conclusión, la aplicación de la metodología propuesta, MEJORA EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES COMO LA ASERTIVIDAD y MEJORA LA ADAPTACIÓN AL CENTRO ESCOLAR.

5.3.4. PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL PROCESO.

Las grabaciones en vídeo nos permitieron actuar posteriormente como **observador participante** del propio trabajo de investigación, analizando la propia dirección de la práctica y la adaptación del proceso planteado en las sesiones de Dramatización.

Este proyecto requiere un amplio conocimiento de recursos lúdicos y dramáticos para aplicar a cada momento y en función de los contenidos. Por otra parte, no se trata de fijar con precisión cada apartado de las distintas fases de la actividad. La improvisación siempre tiene cabida en función de las circunstancias del momento.

En cuanto al proceso general, el seguimiento de las cuatro fases: planteamiento, relajación, desarrollo y evaluación, nos ha parecido perfectamente válido, sobre todo cuando no se abarcan conceptos muy amplios en una misma sesión, es decir, el resultado creativo es más fecundo cuanto más simple es el contenido a tratar. Por otra parte, también hemos observado que este proceso metodológico no es igualmente válido para todos los alumnos. Algunos son capaces de realizar el desarrollo creativo en una misma sesión, pero otros proponen al día siguiente cosas que no se les habían ocurrido en el momento de la práctica.

Esto nos lleva a plantear la flexibilidad de este proceso y realizarlo en dos sesiones, cuando la ocasión lo requiera, una primera para el planteamiento, un tiempo de reflexión e incubación y otra sesión para el desarrollo y la evaluación; o iniciar el planteamiento en su parte conceptual en una sesión previa y continuarlo en otra sesión en su parte lúdico-

dramática. También nos podríamos plantear ampliar el tiempo de duración de las sesiones a un mínimo de hora y media en lugar de una hora y con la siguiente distribución:

- Para la fase de planteamiento, unos 30 minutos. Las cuestiones que se plantean en esta fase es mejor hacerlas al final de la misma, y dedicar el principio a realizar actividades muy dinámicas que tengan relación con lo que luego se va a plantear. Por ejemplo, en la práctica para el aparato circulatorio, empezar jugando a representar una autovía, por la que circulan vehículos en ambas direcciones; intercambios de materiales diversos, acciones que implican limpieza y abastecimiento para cubrir necesidades cotidianas...etc. Así se va estableciendo un nexo entre lo mental y la físico que cobrará mayor sentido cuando se planteen las cuestiones y los alumnos empiecen a relacionar los contenidos de los libros de consulta con su propia memoria emocional para tener una captación integral del concepto en la que se ha implicado todo su ser en la que tiene un importante papel el pensamiento analógico, la metáfora y la sinéctica, que facilitará la resolución creativa del problema planteado.
- Para la fase de relajación, unos 10 minutos. Hemos observado que en la fase posterior hay resultados más creativos cuanto más implicación tienen los ejercicios de tensión, relajación y control de la respiración y cuanto más contacto hay con el suelo y el cambio de posición vertical a horizontal, como si hubiera una relación directa entre la posición horizontal (o abandono de la posición vertical) y la estimulación del pensamiento divergente o tal vez tenga relación con entrar en contacto con el suelo... Este sería un tema interesante para otra investigación.
- Para la fase de elaboración, 30 minutos. Aquí el juego dramático es el nexo de unión entre lo cognitivo y lo emocional. Conviene dejar hacer lo más posible a los alumnos y que el profesor se convierta en observador colaborador o se implique como uno más en el juego, para permitir el cambio de polaridad de la tarea docente y el desplazamiento del centro de gravedad, o peso de esta labor hacia el discente que es el verdadero protagonista de la educación. Cuando esto se consigue, los resultados pueden llegar a ser sorprendentes por la agudeza del ingenio para resolver un problema, trabajando en grupo, respetando opiniones, integrando a los más inhibidos... Sus caras de interés lo dicen todo cuando se les permite esa libertad de expresión.

- Para la fase de evaluación, 20 minutos. A los niños les gusta ver pronto los resultados de los demás así como exponer los propios. No quiere esto decir que no se pueda hacer esta fase en otra sesión, pero se observa que, en general, hay mayor interés cuando esta fase es más inmediata, dándose también mayor improvisación para rectificar o mejorar detalles sobre la misma exposición.

Algo muy positivo en la aplicación de esta metodología es comprobar como poco a poco el protagonismo lo van tomando los alumnos y como en cada fase del proceso van ellos mismos proponiendo actividades para el desarrollo de la práctica.

5.4. CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA INVESTIGACIÓN DEL CAPÍTULO 5.

1.- En el estudio de casos realizado, dados el Grupo Piloto (5ºA) y el Grupo Control (5ºB), el análisis sociométrico nos muestra que en el grupo Piloto (en el que se aplica el Proyecto Eje en el área de Conocimiento del Medio), aumenta la cohesión interna y se produce un cambio generalizado en el sentido positivo de la actitud del grupo-clase hacia conductas que implican un mayor grado de asertividad de sus miembros, como la creación de nuevos vínculos amistosos y la tolerancia en el status sociométrico.

2.- El rendimiento académico (p. 390) a corto y medio plazo, favorece al Grupo Piloto. El mayor incremento de alumnos/as con buenos resultados académicos en este grupo, al final del curso y en la prueba de asimilación perdurable de conceptos, así lo demuestran. Es decir, *El Proyecto Eje facilita la adquisición de conceptos significativos y duraderos del área de Conocimiento del Medio.*

3.- El registro general de rasgos, nos muestra que el programa de actividades de Dramatización del Proyecto Eje, ejerce su influencia positiva sobre el pensamiento divergente aumentando sobre todo la motivación y el interés de los alumnos por hacer uso de sus capacidades creativas,

4.- Los resultados de la aplicación del test ACTICREA (p. 392) muestran que en el Grupo Piloto se aprecia un aumento relativo de la actitud creativa en aquellos sujetos que previamente la poseían en algún grado y un mayor aumento en los que no la mostraban a penas, mientras que en el Grupo Control, se produce una polarización y extremización en las posiciones de los sujetos, en el sentido de que los mas creativos manifiestan un cambio positivo, mientras que los menos creativos no manifiestan cambio e incluso lo muestran en el sentido negativo. Y en general, ha habido un mayor aumento de la actitud favorable hacia la creatividad en el Grupo Piloto, por lo que a la vista de estos resultados podemos

afirmar que con la metodología del Proyecto Eje **AUMENTA LA ACTITUD FAVORABLE HACIA TAREAS RELACIONADAS CON LA CREATIVIDAD.**

5.- El registro individual y general de rasgos observables a lo largo de todo el curso, nos revela que el programa de actividades del Proyecto Eje ha sido eficaz para promocionar en el grupo Piloto algunas de las habilidades de lo que entendemos por competencia social o competencia interpersonal; mejora la motivación intrínseca, responsabilidad hacia la tarea escolar y el trabajo en grupo.

6.- Los resultados de la aplicación del test ACTIASERT (p. 395) muestran que comparativamente ha habido un mayor aumento de la actitud asertiva en el Grupo Piloto, por lo que podemos afirmar que con la metodología del Proyecto Eje **AUMENTA LA ACTITUD ASERTIVA.**

7.- Como resumen de las anotaciones del cuaderno de campo podemos decir que en las actividades grupales de Dramatización realizadas en el Grupo Piloto, **se favorece la creatividad**, puesto que se generan mayor número de productos creativos, así como de mayor novedad y utilidad. Se favorece el ambiente propicio para ella, como la libertad de expresión, la implicación de todos los sentidos, el pensamiento analógico, la memoria emocional, la calidad de la relación profesor-alumno y de los alumnos entre sí, y la autoestima y desinhibición, que se aprecia en la felicidad de los alumnos.

También **se favorece la asertividad**, puesto que se producen interacciones que se desarrollan dentro del contexto de las amistades y a través de sus experiencias con los amigos, los alumnos aprenden a mantener relaciones sociales, a comprender y a acomodar los sentimientos y las acciones de otros, y a ajustarse a normas y rutinas sociales para promocionar algunas de las habilidades de lo que entendemos por competencia social o competencia interpersonal. Dos de estas habilidades interpersonales, como son la responsabilidad y la tolerancia para cooperar en una tarea común, son modificadas en el sentido deseado. Efectivamente, los alumnos parecen aprender de manera intuitiva mediante el trabajo en grupo, ya que la responsabilidad y cooperación requieren de autoestima y tolerancia que son los componentes básicos de la asertividad y la adaptación social.

En los sociogramas observamos que los alumnos que tenían dificultades de adaptación han mejorado a lo largo de este curso en el grupo piloto. Así, el alumno 17 que aparecía al principio como poco adaptado y con mucho interés por las actividades de creatividad, ha mejorado su adaptación con las prácticas de dramatización, llegando a ser líder de la clase con influencia para dirigir las actividades grupales de manera competente

y favoreciendo el clima de cooperación en un ambiente distendido, dado su buen humor y capacidad de atraer a los contrarios. En la misma situación se encuentran el alumno 11 y la alumna 4 y la alumna 8, que han conseguido mejorar su estatus de rechazo e integrarse en las actividades grupales para realizar tareas adaptadas a sus posibilidades.

CONCLUSIONES FINALES.

1.- El proceso de aprendizaje es similar al proceso creativo a nivel personal y a nivel social. La secuencia del proceso de creación puede ser aplicada para facilitar el proceso de aprendizaje, dando lugar al **aprendizaje creativo que** educa al individuo para adquirir los conocimientos que precisa y produce una actitud creativa capaz de generar nuevos conocimientos. Este autoaprendizaje mejora su calidad de vida.

La creatividad tiene muchas aplicaciones tanto a nivel personal como social. Gran parte de la creatividad es construida socialmente a través de la colaboración en grupos. Para que esta colaboración sea eficaz cada miembro del grupo debe tener un buen nivel de habilidades sociales que le permitan colaborar conjuntamente y no considerar perturbadoras las propuestas innovadoras de otros miembros, así como adaptarse con facilidad a la novedad. De ahí la importancia del trabajo escolar en equipo. En torno a la tarea escolar concebida como una meta colectiva, debe girar toda la actividad escolar para que los integrantes del grupo puedan superar el aislamiento individualista, integrando en lo posible los aportes de los otros para satisfacer las propias necesidades. A partir del grupo surge en el individuo la motivación necesaria para poner en marcha los mecanismos para iniciar un proceso creativo.

2.- En este proceso el juego es una actividad clave para conseguir el clima de desinhibición y libertad necesario para la creatividad, cuyo fin último es el bien de la comunidad, el progreso social y la evolución humana como sociedad organizada. En el juego se da una interacción entre el deseo de diversión despreocupada e irreflexiva y la necesidad humana de ponerse dificultades que superar y como resultado de esta interacción se puede producir el aprendizaje y desarrollar la creatividad. Además el juego tiene otros efectos beneficiosos para la infancia: permite la autoexpresión, ayuda a organizar el mundo interior, a manifestar deseos, conflictos, necesidades y emociones.

En todos los juegos hay siempre un componente dramático, de hecho, lúdico y dramático son dos conceptos que parecen confluir en un origen común, la necesidad de

comunicación, conocimiento y cooperación de los seres humanos, en definitiva, la necesidad de participación en un acto de creación colectiva. Del juego dramático, derivan otras técnicas lúdicas dramáticas como el roll playing, el heuridrama y los juegos de simulación que se incluyen cada vez más como estrategias formativas de la educación a todos los niveles desde primaria a la universidad, ya que son especialmente apropiados para reforzar el aprendizaje, porque pueden reproducir multitud de fenómenos y situaciones y en diversos grados de detalle y realismo. Estos juegos podrían considerarse como una dramatización virtual.

3.- La Dramatización ha estado siempre implicada en la historia de la humanidad. Así, en la evolución del teatro occidental, se da la repetición cíclica de lo espiritual a lo racional a través de momentos de igual significación para la evolución de la sociedad en general, que se concretan en: rito, mito, mimesis, otium. A través de estas diferentes manifestaciones el teatro ha colaborado a la creación del acervo cultural de nuestra sociedad occidental. Estas cuatro formas teatrales son aplicables en el ámbito escolar, ya que la educación, como acto de comunicación, conlleva una dramatización, se acepte o no como tal. Siempre que un profesor está frente a los alumnos, tiene lugar una representación, un proceso teatral en el que el profesor es el actor y los alumnos los espectadores o viceversa.

4.- La dramatización entendida como un sistema en el que se combinan todos los lenguajes (verbales y no verbales), es un recurso didáctico que aprovecha la expresión por medio del propio cuerpo, respondiendo a la naturaleza motriz de la imaginación del niño para captar los conceptos, desarrollar su creatividad y proporcionarle habilidades sociales que mejoren su adaptación escolar. Sin embargo no es frecuente contar con este recurso en Educación Primaria, debido a la deficiente formación de los educadores en este terreno y a la escasez de materiales curriculares que pudieran servir de guía y ejemplo para estas actividades y a la confusión existente respecto a los efectos de la dramatización y la creatividad sobre la disciplina y la adaptación al sistema escolar.

5.- La adaptación escolar es uno de los actuales problemas sociales que se manifiesta por la falta de motivación hacia la tarea y el elevado fracaso escolar, la falta de disciplina, la violencia entre los escolares, etc. Buscando las causas de la inadaptación escolar, hemos realizado una investigación para analizar la relación entre creatividad, asertividad y adaptación escolar, en la que hemos constatado la escasez de pruebas objetivas para medir

la actitud creativa y la asertividad de los escolares españoles, lo que justifica el intento de idear tests que puedan paliar esta deficiencia, como los siguientes:

* El test ACTICREA, es una prueba válida diseñada para evaluar la actitud hacia la creatividad del alumnado de E. Primaria a través del uso voluntario de su pensamiento divergente, valorando la libre elección de actividades en las que el individuo tiene que hacer uso de la imaginación o fantasía.

* El test ACTIASERT es una prueba válida para establecer el nivel de asertividad de escolares de E. Primaria a través de la propia identificación con referencia a su posible repertorio conductual en el entorno escolar.

6.- Tras el análisis estadístico de los datos aportados por la aplicación de los tests ACTICREA Y ACTIASERT sobre una población de 725 alumnos/as de 5º curso de E. Primaria de diversos colegios de la Costa del Sol Occidental, podemos afirmar que la adaptación escolar no está directamente relacionada con la creatividad. Por lo tanto, la creatividad no es una causa directa de la inadaptación del alumnado, no es un impedimento para la adaptación escolar.

Así mismo, la asertividad (habilidad social) no está directamente relacionada con la creatividad. Por lo tanto la creatividad no es una causa para la falta de asertividad del alumnado.

Por el contrario, la asertividad sí está directamente relacionada con la adaptación escolar y por lo tanto la falta de asertividad es una causa directa de la inadaptación del alumnado. Sin embargo no se suelen poner en práctica procedimientos didácticos para aumentar la asertividad de los escolares.

7.- El PROYECTO EJE, es nuestra propuesta didáctica basada en la aplicación sistemática de la Dramatización para mejorar la labor docente y discente. Supone la ejecución novedosa de material curricular, que denominamos UNIDADES DE DRAMATIZACIÓN, para las diferentes áreas del currículo de Educación Primaria.

Para analizar los resultados de la aplicación del Proyecto Eje, hemos realizado un estudio de casos sobre escolares del primer curso del tercer ciclo de E. Primaria (5º) del colegio La Paloma de Arroyo de la Miel, comparando la repercusión de la realización práctica de las Unidades de Dramatización para el área de Conocimiento del Medio a lo largo de todo el curso en el Grupo Piloto, con los resultados del Grupo Control en el que no se realizaron estas prácticas.

8.- En el Grupo Piloto el efecto de esta aplicación sobre el rendimiento académico a corto y medio plazo, ha favorecido al grupo piloto. El incremento de alumnos/as con buenos resultados académicos en el grupo piloto, a través de las tres evaluaciones, así lo demuestran. La adquisición de conocimientos a corto y largo plazo ha sido muy aceptable y superior a la del Grupo Control. Es decir, el Proyecto Eje *facilita la adquisición de conceptos significativos y duraderos del área de Conocimiento del Medio*.

9.- Así mismo, en el Grupo Piloto se observa un aumento relativo de la actitud creativa en aquellos sujetos que previamente la poseían en algún grado y un mayor aumento en los que no la mostraban a penas. En el Grupo Control, se produjo una polarización en las posiciones de los sujetos en el sentido de que los más creativos se polarizaran en la dirección del cambio, mientras que los menos creativos no manifestaron cambio e incluso retrocedieron en sus posiciones, polarizándose en el sentido negativo. Se comprueba que en grupo piloto ha aumentado la actitud positiva hacia el pensamiento divergente sobre todo la motivación y el interés de los alumnos por hacer uso de sus capacidades creativas, como lo demuestran los resultados de los tests al principio y al final del curso y el hecho de generarse en el grupo piloto mayor número de productos creativos, con mayor novedad y utilidad, según el registro de rasgos observables.

10.- El efecto que la aplicación de esta metodología tuvo sobre la captación de habilidades sociales, podemos decir que es claramente favorable al Grupo Piloto. El análisis sociométrico nos demuestra que mientras en el Grupo Control no se produjeron cambios significativos, con la metodología del Proyecto Eje, en el Grupo Piloto se observaron cambios significativos, al menos a corto y medio plazo: mejora la motivación intrínseca y la adquisición de habilidades sociales como responsabilidad hacia la tarea escolar y cooperación en el trabajo en grupo, se crean nuevos vínculos amistosos que mejoran el status sociométrico.

Los resultados obtenidos en la aplicación de los tests de asertividad al principio y al final del curso nos revelan que el programa de actividades grupales del Proyecto Eje ha sido eficaz para promocionar en el Grupo Piloto algunas de las habilidades de lo que entendemos por competencia social o competencia interpersonal o asertividad. Así en este grupo se observa un aumento de los alumnos que puntúan alto en asertividad, mientras en el Grupo Control se mantienen resultados similares al principio y al final del curso.

Esto demuestra como en las actividades de grupo llevadas a cabo en las prácticas de Dramatización el alumnado del Grupo Piloto ha aprendido a mantener relaciones sociales, a comprender y a acomodar los sentimientos y las acciones de otros, y a ajustarse a normas y rutinas sociales.

11.- Con esta investigación hemos comprobado que la aplicación de actividades de Dramatización favorece el aprendizaje creativo del alumnado, ya que no sólo mejoran los resultados académicos, sino que también aumenta la actitud favorable hacia la creatividad y la captación de habilidades sociales como la asertividad.

Los beneficios observados con la aplicación del Proyecto Eje apoyan la adecuación de realizar intervenciones de este tipo avalando incluso su incorporación en los currículos escolares, lo que nos anima a seguir utilizando esta metodología, y proponer que la didáctica de la Dramatización asuma cada vez más un rol de protagonista habitual en la tarea escolar.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, M.P. (1983): *Destreza y creatividad*. Escuela Española. Madrid.
- ABERASTURY, A. (1986): *El niño y sus Juegos*. Paidós. Buenos Aires.
- ABSTRACTS. *Congreso Mundial de Creatividad 93*. U.Nal. de Educación. Ed. UNED. Madrid.
- ACHA, Juan, (1992): *Introducción a la creatividad artística*. Trillas. México.
- ACHON, J. (1985): *Aprenentatge heurístic o creativitat a l'escola*. Perspectiva escolar, 96, pp. 17-20.
- ACHON, J. (1985): *La investigació i la creativitat dins a l'escola*. Perspectiva escolar, 96.
- ACHTERBERG, J. y G.F. LAWLIS (1978): *Imagery of Cancer*. IPAT. Campaign. Illinois.
- ACKOFF RUSSELL (1983): *El Arte de Resolver Problemas*. Las Fábulas de Ackoff. Ed. Limusa. México.
- ACOSTA CONTRERAS, M. (1998): *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Ed. Aljibe. Málaga.
- ACUÑA, C. E. (oct.-dic. 1986): *Creatividad: la libertad secreta*. Perfiles Educativos. Número 34. Págs. 22-40.
- ADAIR JHON (1992): *El Arte del Pensamiento Creativo*. Legis. Bogotá.
- ADAMS, J.L. (1986): *Guía y Juegos para superar bloqueos mentales*. Gedisa. Madrid.
- ADAMS, J.S. (1963): "Toward an understanding of inquiry". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67.
- ADLER, A. (1956): *The individual psychology of Alfred Adler: a systematic presentation in selections from his writings*. Harper.
- ADLER, A. (1956): En H.L. ANSBACHER & R.R. ANSBACHER (Eds.), *The individual psychology of Alfred ADLER*. Basic Books. New York.
- ADLER, A. (1939): *Social interest: A challenge to mankind*. Putman. New York.
- ADLER, A. (1958): *Práctica y teoría de la psicología del individuo*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- ADRCNO, T.W. et al. (1950): *The authoritarian personality*. Harper and Row. New York.
- AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, ISABEL (1993): *Curso de creatividad y lenguaje*. Narcea. Madrid.
- AGÜERA, I. (1997): *Ideas prácticas para un currículo creativo*. Narcea. Madrid.
- AGUILAR, C. (1980): *La creatividad y el proceso creativo*. Edamex. México.
- AGUILAR, M .J. (1992): *Técnicas de animación grupal*. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- AGUILERA, A. (1985): *Hacia una escuela más creativa*. Escuela Española, 2838, p.6.
- AGUILERA, J. (1975): *"Mulhacen Juegos"*. Ediciones Don Bosco. Barcelona.
- AGULLO VIVES, C. (1978): *Expresión oral y creatividad*. Innovación Creadora. 9, pp. 53-57.
- AIMERICH, C. (1970): *Expresión y arte en la escuela*. Teide. Barcelona.
- ALAMINOS, E. (1978): *Crisis de la Creatividad: intensificación de la producción*. En *Revista de Artes Plásticas*. 23.
- ALAMSHAH, W.H. (1973): *Bloqueos a la creatividad*. Educación Hoy, 4, pp. 153-157.

- ALAPONT, P y ALBEROLA, C. (1998): *Curriculum*. Ed. Bromera. Alzira.
- ALASTUEY, S. (1983): *Hacia una supervisión dinámica y creativa*. Siemens-Ocampo. Buenos Aires.
- ALBERT, M. (1976): *Creatividad y música*. Revista de Psicología General aplicada, 138, pp. 85-87.
- ALBERT, R.J. (1983): *Genius and eminence*. Desgamon. Oxford.
- ALBERTI, J.A. y OTROS (1988): *Dramatización*. MEC. Madrid.
- ALBERTONI, F. (1994): *Valores. 23 reflexiones sobre los valores más importantes en la vida*. Gedisa. Barcelona.
- ALBOU, P. (1973): *Les questionnaires psychologiques*. Presses Universitaires de France. París.
- ALCÁNTARA, J.A. (1990): *Cómo educar la autoestima*. CEAC. Barcelona.
- ALDA GALVEZ, C. (1975): *Creatividad y expresión escrita*. Didascalía, 55, pp. 36-40.
- ALDA GALVEZ, C. (1975): *Sobre creatividad*. Didascalía, 49, pp. 61-64.
- ALDANA G. (1996). *La Travesía Creativa. Asumiendo las riendas del cambio*. Creatividad e Innovación Ediciones. Bogotá.
- ALDANA G. (1995): *Multiliderazgo Creativo*. MICAT. Santiago de Compostela
- ALDANA, G. (1985): *Itinerario de la creatividad*. Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Bogotá.
- ALDANA, G. (1987): *Renovación curricular de cambio participativo*. Facultad de Psicología. Universidad Javeriana. Bogotá.
- ALEGRE, J., LOPEZ, J.R., PUNTI, A., FOLCH, R., REGIDOR, J.J. y NOZAL, F.J. (1984): *Experiencias españolas sobre creatividad*. En Revista Dirección y Progreso 75.
- ALENCAR, E., FELDHUSEN, J.F. & WIDLAK, F.W. (1976): *Creativity training in elementary schools in Brazil*. Journal of Experimental Education, 44.
- ALLEN MYRON (1992): *Creatividad Morfológica*. Ed. Alethia. Tunja.
- ALLEN, PAT B. (1997): *Arte terapia: guía de descubrimiento a través del arte y la creatividad*. Ed. Gaia. Madrid.
- ALLPORT, G.W. (1935): *Attitudes*. En C. MURCHINSON (Ed.), Handbook of social psychology. Worcester: Clark University Press.
- ALLPORT, G.W. (1955): *Basic considerations for a psychology of personality*. Yale University Press. New Haven.
- ALLPORT, G.W. (1961): *Personality and social encounter*. Beacon. New York.
- ALLPORT, G.W. (1924): *Social Psychology*. Houghton Mifflin. Boston.
- ALLPORT, G.W. (1954): *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. Cambridge
- ALMENA, F. (1990): *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*. Bruño. Madrid.
- ALONSO GARCÍA, J. I. (2002): *Creatividad Musical, un estudio piloto con el CREA*. Universidad de Murcia. Murcia.
- ALONSO MONREAL, C. (1984): *Algunos datos para el estudio de la personalidad de pintores creativos*. Anales de la Universidad de Murcia (Psicología), 1, 129-151.
- ALONSO MONREAL, C. (2000): *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- ALONSO MONREAL, C. (1982): *Autonomía afectiva y creatividad*. Universidad Complutense. Madrid.
- ALONSO MONREAL, C.; CORBALÁN BERNÁ, EJ. (1985). *Percepción visual y auditiva y comportamientos creativos*. Anales de Psicología, Nº 2,5-17.
- ALONSO MONREAL, C.; CORBALÁN BERNÁ, EJ. (1997). *Psicología Diferencial. Guía de Estudios*. Diego Marín. Murcia.

- ALONSO MONREAL, C. (1984): *Una medida en Psicología del arte: variable de prestigio y juicios estéticos*. Yerba. Murcia.
- ALONSO MONREAL, C. (1984). *Procesos personales de la creación pictórica*. *Anales de la Universidad de Murcia (Psicología)*, 1, 109-127.
- ALONSO MONREAL, C.; CORBALÁN BERNÁ, E.J. (1999): *La visión de Eysenck sobre la creatividad*. En: R Colóm Marañón y Andrés Fuero (Eds.), *Hans Eysenck, psicólogo científico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ALONSO-FERNÁNDEZ, F. (1984): *Psicopatología y creatividad*. Ed. U. P. de Salamanca. Salamanca
- ALONSO-FERNÁNDEZ, F. (1996): *El talento creador: rasgos y perfiles del genio*. Temas de Hoy. Madrid.
- ALONSO, J.L. (1997): *Teatro de cada día*. Publicaciones de la ADE. Madrid.
- ALTHUSSER, L. (1970): "*Idéologie et appareils ideologiques d'etat*". La Pensée.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1984): *El Psicodrama en la Unidad de Agudos del Hospital Psiquiátrico. Aspectos técnicos diferenciales*. *Informaciones Psiquiátricas* Nº 95, 1^{er} trimestre.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1988): *Psicodrama y Esquizofrenia Crónica. Un estudio clínico y sociométrico*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. VIII, Nº 24.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1985): *Tratamiento con Sociodrama Familiar de un niño epiléptico con disconductas*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* Nº 13.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1986): *Sociodrama y Psicopatología Vincular del Epiléptico*. *Revista de la Asoc. Esp. de Neuropsiquiatría* Nº 16.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1993): *Teatro de la Locura, el rito y la transgresión*. *Informaciones Psiquiátricas* Nº 132, 2º trimestre.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1994): *Teoría del Sociodrama Familiar*. *Informaciones Psiquiátricas* Nº 138, 4º trimestre.
- ALUNI, R. (1995): *Efectos de la Meditación en los resultados del Wisc-Rm en un grupo de niños de nivel primaria*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de las Américas - Puebla. Cholula.
- ALUNI, R. PENAGOS, J.C. DIEZ-MARTÍNEZ, O. Y PRIETO, G. (1996): *Efectos de los inductores de ritmos electroencefalográficos en los mapas cerebrales*. En *Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, A. C. (Eds.), XXXIX Congreso Nacional*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- ALUNI, R. PENAGOS, J.C. ESTRADA, S. (1997): *Efectos de la inducción de ritmos de 10 y 12 hz sobre los mapas cerebrales*. En *Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, A. C. (Eds.), XL Congreso Nacional*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ALVARADO, M. y otros (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena. Madrid.
- ALVAREZ FONTELA, F. (1983): *Investigar el juego*. Cuadernos de Pedagogía. p. 14-17.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1993): *Teatro de la Locura, el rito y la transgresión*. *Informaciones Psiquiátricas* Nº 132, 2º trimestre.
- ÁLVAREZ NOVOA, C. (1995): *Dramatización*. Octaedro. Barcelona.
- ÁLVAREZ VALCARCE, PABLO (1995): *Tratamiento con Sociodrama Familiar de un niño epiléptico con disconductas*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* Nº 13.

- ALVAREZ, J. (1982): *De monos, universitarios y creatividad*. Revista Universitaria U.P. de Chile, 8, pp.43-53
- ÁLVAREZ, M. Y OTROS (1992): *Cómo dramatizar un cuento*. Cuadernos de Pedagogía, 206, pp.30-32.
- ALVES, R. (1996): *La alegría de enseñar*. Octaedro. Barcelona.
- ALVES, R. A. (1976): *Hijos del mañana. Imaginación, creatividad*. Sígueme. Salamanca.
- AMABILE, T. (1996): *Creativity in context: Update to The Social Psychology of Creativity*. Westview .Boulder.
- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Harcourt Brace. New York.
- AMABILE, T. M. (1989): *Growing up creatively*. CEF. Buffalo.
- AMABILE, T. M. (1996): *Creativity in context*. Westview Press. Colorado.
- AMABILE, T. (2000): *Creatividad e innovación*. Harvard Deusto Busines. Bilbao.
- AMEGAN, S. (1993): *Para una pedagogía activa y creativa*. Trillas. México.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. (1991): *Desarrollo de habilidades de pensamiento: Creatividad. Guía del instructor*. Trillas e ITESM. México, D. F.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. (1993): *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. Trillas. México, D.F.
- AMO, J. DEL (1977): *El sentido de la creatividad*. Revista Misión Abierta 70 (5).
- AMO, J. DEL (1982): *Creatividad y socialización*. En Revista Psicodeia, 66.
- AMO, JAVIER DEL (1984): *Mente creativa*. En Revista Psicodeia, 74.
- AMORO PITA, A. (1977): *Innovaciones en Educación. Enseñanza asistida por ordenador*. Innovación Creadora, 4, pp. 17-19.
- ANASTASI, A. (1971): *Psicología diferencial*. Ed. Aguilar. Madrid.
- ANASTASI, Anne (1975): *Tests de creatividad*. En Los tests psicológicos. 385-393. Aguilar. Madrid.
- ANDACHT FERNANDO (1993): *Caracterización Semiótica de la Creatividad*. Rev. Signo y Pensamiento. U. Javeriana. Comunicación Visual. Vol. 12 No. 23.
- ANDER-EGG, E. (1995): *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- ANDERSON Ed. (1959): *Creativity and its cultivation*. Harper and Brothers. New York.
- ANDERSON, H.H. y ANDERSON, G.L. (1954): *Social development*. En L. CARMICHAEL (Ed.), *Manual of child psychology*. Wiley. New York.
- ANDERSON, CH.C. (1966): *A Cognitive theory of the non intellectual correlates of originality*. Behav. Scient.11, 284-294.
- ANDRAUD, A. (1981): *¿Cómo hacer?... Los ejercicios de lenguaje en el parvulario*. Médica y Técnica S.A. Barcelona.
- ANDREANI ORNELLA (1972): *Las Raíces Psicológicas del Talento*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- ANDREANI, O. Y ORIO, S. (1978): *Las raíces psicológicas del talento*. Kapelusz. Buenos Aires.
- ANDREWS, E.G. (1930): *"The development of imagination in the preschool child"*. University of Iowa Studies of Character.
- ANDREWS, F.M. (1975): *"Social and psychological factors which influence creative process"*. En I. A. TAYLOR & J.W. GETZELS (Eds.), *Perspectives in creativity*. Aldine Publishing Co. Chicago.
- ANDREWS, F.M. (1962): *Creativity and the scientist*. (Doctoral dissertation, University of Michigan) Ann Arbor. University Microfilms.

- ANGUERA, MT (1983): *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- ANGOLOTI, C. (1990): *Cómic, títeres y teatro de sombras*. De La Torre. Madrid.
- ANSELME, F. (1973): *La créativité, ses possibilites et ses limites*. Nouv. Rew. Pedag. Bélgica.
- ANTÓN GARCÍA, F. (1990): *Creatividad teatral*. Alhambra Longman. Madrid.
- ANTONS, K. (1981): *Práctica de la dinámica de grupos*. Herder. Barcelona.
- ANTONS, K. (1990): *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnicas*. Herder. Barcelona.
- ANZIEU, D y OTROS (1978): *Psicoanálisis del genio creador*. Vancu. Buenos Aires.
- ANZIEU, D. y MARTÍN, J. (1971): *La dinámica de los pequeños grupos*. Kapeluz. Buenos Aires.
- ANZIEU, D. (1964): *Introduction a la dynamique des groupes*. En Bulletin de la faculté des Lettres de Strasbourg, vol. 7, págs. 393-426.
- ANZIEU, D. (1997): *La dinámica de los grupos pequeños*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- APPLEBEE, A. (1978): *The Child's Concept of Story: Age Two to Seventeen*. The University Chicago Press. Chicago.
- ARANDA y otros (1982): *La educación preescolar: teoría y práctica*. MEC. Madrid.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1977): *En el pórtico de la creatividad lingüística*. Innovación Creadora, 3, pp. 29-38.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1978): *Aportación didáctica a la escritura creativa*. Innovación Creadora, 9, pp. 117-27.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1978): *Bibliografía sobre Creatividad y Lenguaje*. En Revista Innovación Creadora, 9.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1983): *Hacia una potenciación de la creatividad lingüística*. Innovación Creadora, 16, pp. 89-94.
- ARANDA, E. (1992): *Manual de la creatividad*. Vicens lives. Barcelona.
- ARANGUREN, J.L. (1975): *La comunicación humana*. Guadarrama. Madrid.
- ARCE Carlos de. (1982): *Juego con sus hijos*. Martínez Roca. Barcelona.
- ARCEO VACAS, J.L. (1988): *Fundamentos para la teoría y técnica de las relaciones públicas*. PPU. Barcelona.
- ARENAS FUENTES, M^a E. (1992): *Obstáculos sociales de la creatividad*. En Revista Adaxe 8.
- ARGYLE, M.; TROWER, P. and BRYANT B. (1.974): *Explorations in the treatment of personality disorders and neuroses by social skills training*. Br. J. med. Psychol., 47, 63.
- ARIEL RIVERA, V. (1989): *La composición dramática*. Gaceta. México.
- ARIETTI S. (1993): *La Creatividad. La Síntesis Mágica*. Ed. Fondo Cultural Económico. México.
- ARIETTI, S. (1976): *Creativity. The magic synthesis*. Basic Books. New York.
- ARIS, R. (1989): *Resortes de la creatividad científica*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- ARMBRUSTER, B. (1989): *Metacognition in creativity*. En Glover, J. A; Ronning, R; Reynolds, C.R(Eds.).*Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York.
- ARMSTRONG, T. (1991): *Awakening Your Child's Natural Genius: Enhancing Your Child's Curiosity & Learning Ability*. Putnam. New York.
- ARNHEIM, R. (1947): *Perceptual abstraction and art*. Psychological Review, 54.
- ARNHEIM, R. (1962): *Arte y percepción visual*. Endeba. Buenos Aires.

- ARNHEIN, R. (1969): *Psicología de la visión creadora*. Eudeba. Buenos Aires.
- ARNOLD, W; EYSENCK, H. J.; MEILI, R (1979): *Diccionario de Psicología*. Rioduero. Madrid.
- ARONSON, E., TURNER, J.A. & CARLSMITH, J.M. (1963): *Communicator credibility and communication discrepancy as determináís of opinion change*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67.
- ARRANZ, E. (1996): *El juego escolar*. Escuela Española. Madrid.
- ARRIBAS, C. (1987): *Creatividad y educación*. Escuela Española, 21, p.637.
- ARROYO, J. (1980): *El niño y el teatro*. a.C., 8.
- ARRUGA I VALERI, A. (1992): *Introducción al test sociométrico*. Herder. Barcelona.
- ARTAUD, A. (1986): *El teatro y su doble*. Edhasa. Barcelona.
- ARTOLA, T. (2004): Creatividad e imaginación: un nuevo instrumento de medida: la PIC /. Vol. 3, Nº 1.
- ARVIDSON, R. (1975): *Envejecimiento y creatividad*. Psicodeia, 9, pp. 24-28.
- ASCUN ASOCIACION. (1994): *La Creatividad*. Rev. Mundo Universitario. Ed. Carmand. Bogotá.
- ASHER, S.R. y RENSHAW, P.D. (1981): *Children without friends: Social knowledge and social skill training*. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *Social Competence*. Guilford Press. New York
- ASIMOV, I. (1997): *Momentos estelares de la ciencia*. Alianza. Madrid.
- ASOCIACIÓN FORMACIÓN SOCIAL (1974): *Dinámica de grupos para educadores*. SM. Madrid.
- ASTRUC, L. (1973): *Test de classification et de selection des créativités*. Maloine. París.
- ASTUDILLO, C.E. (1986): *Creatividad, educación y administración en la escuela*. Reforma de la Escuela, 140, pp. 6-20.
- ATUCHA, K. (1981): *Influencia del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad*. Revista Educación, 268, pp. 63-76.
- AUBRY, J.M. Y SAINT-ARNAUD, Y. (1964) : *Dynamique de group*. Edition Universitaire. París.
- AUSUBEL, D. (1968): *Educational psychology. A cognitive view*. Holt. N. York.
- AUSUBEL, D. y otros (1976): *La creatividad*. En Psicología educativa. 501-509. Trillas. México.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1991): *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, D.F.
- AVANHADAVA, P. (1973): *Hay que respetar la creatividad del niño subnormal*. Psicología Humanista, 8, pp.6-20.
- AWASY, J.L, RETHANS, A.J. (1986). *Knowledge effects on curiosity and new product advertising*. Journal of Advertising, 15 (4), 28-34.
- AYMERICH, C. y M^a (1971): *La expresión, medio de desarrollo*. Nova Terra. Barcelona.
- AYMERICH, C. y M^a (1981): *Por un lenguaje expresivo del niño*. Hogar del libro. Barcelona.
- AYMERICH, C. Y M^a (1970): *Expresión y arte en la escuela*. Teide. Barcelona.
- AZNAR, G. (1974): *La creatividad en la empresa*. Oikos Tau. Barcelona.
- AZNAR, G. (1973): *La créativité dans l'entreprise*. Les Editions de l'Organisation. Paris.
- BACHELARD, G. (1975): *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica. México.

- BACHRACH, P. y BARATZ, M.S. (1963): *Decisions and non-decisions: An anatytical framework*. The American Political Science Review. 57.
- BACUS, A. Y ROMAIN, C. (1994): *Creatividad. Cómo desarrollarla*. Ed. Iberia. Barcelona.
- BADIA, D. y VILA, M. (1984): *Jocs d'expressió oral i escrita*. Eumo. Barcelona
- BAFFALIO DELACROIX, M. & ORSSAUD FLAMAND, J. (1.984): *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*.Ed.Sport et Plein Air. Paris.
- BAHLKE, S.J. (1969): *Componential evaluation of creativity instructional materials* (Doctoral dissertation, Purdue University, 1969). Dissertation Abstracts International. 30.
- BAHLKE, S.J. (1967): *A study of the enhancement of creativo abilities in elementary school children*. Unpublished master's thesis, Purdue University.
- BAILA, FRANCISCO (1986): *La creatividad, transcendencia educacional*. En Revista Millars, Filosofía y Ciencias de la Educación XI (3-4).
- BALADA, M. Y otros. (1977): *Expresión plástica y creatividad*. Cuadernos de Pedagogía, 80, pp. 3-11.
- BALCELLS, J. Y MUÑOZ, A. M^a (1981): *Para una pedagogía integral vivenciada*. CEPE. Madrid.
- BALES, R.F. (1970): *El problema del equilibrio en los grupos pequeños*. En PARSONS. T. (ED.): *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Amorrortu. Buenos Aires.
- BALES, R.F. (1951): *Interaction Process Analysis*. Addison Wesley. Munich.
- BALIBAR, R. (1976): *Les travaux pratiques de la poésie*. Action Poétique, 67-68
- BALLY, G. (1980): *El juego como expresión de libertad*. Fondo de cultura económica. México.
- BALMES, J. (1974): *El criterio*. Ed. Bruguera. Barcelona.
- BALPE, J.P. (1974): *Les moments de poésie a l'école élémentaire*. Colin Bourrelier. Paris.
- BALPE, J.P. (1975): *La poésie et l'enseignement.....* Action Poétique, 62.
- BANDET J. y ABBADIE, M. (1983): *Cómo enseñar a través del juego*. Fontanella. Barcelona.
- BANDURA, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J.
- BANDURA, A. (1977): *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84, 191-215.
- BANY, M. A. y JONHSON, L. V. (1980) *La dinámica de grupo en la educación*. Aguilar. Madrid.
- BARBERA, V. (1981): *Bases neurofisiológicas de la creatividad*. Escuela Española, 2882, p.17.
- BARCELLS, J. Y MUNOZ, A.M. (1976): *Para una pedagogía integral vivenciada*. CEPE. Madrid.
- BARCELO, C. (1984): *¿Es usted lo suficientemente creativo?* En Revista Alta Dirección 20.
- BARKER J. (1995): *Paradigmas. EL Negocio de descubrir el futuro*. Mc.Graw Hill. Bogotá.
- BARKER, A. (1999): *30 minutos... para hacer brainstorming*. Granica. Buenos Aires.
- BARON, J. (1987): *Personalidad e inteligencia*. En RJ.Stemberg (Ed.). *Inteligencia Humana Vol. II*. Paidós. Barcelona.
- BARREAU, J.J. MORNE, J.J (1984): *Sport, expérience corporelle et science de l'home* a Epistemologie et anthropologie des A.P.S. pp. 363-395. Vigot. París.

- BARRET, G. (1989): *Fichas pedagógicas de expresión dramática*. Recherche en Expresión. Montreal.
- BARRET, G. (1989): *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en Expresión. Montreal.
- BARRIENTOS, C. (1985): *La poesía en el aula*. Apuntes IEPS, Narcea. Madrid.
- BARRIENTOS, C. y MARTINEZ SANTAMARIA, I. (1984): *El desarrollo léxico en los primeros niveles de la E.G.B.* Narcea. Madrid.
- BARRIGA, S. (1980): *El efecto ROSENTHAL: Anotaciones para una psicología experimental*. Cuadernos de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona, 1, época 2.
- BARRIO MAESTRE, J.M. (1994): *Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia*. Revista Complutense de Educación. vol.5, n 1. 45-65. Editorial Complutense.
- BARRON F. (1980): *Personalidad Creadora y Proceso Creativo*. Marova. Madrid.
- BARRON, F. (1955): *Some correlates of independence of judgment*. Journal of Personality, 287-297.
- BARRON, F. (1958): *The psychology imagination*. Scient.Am.199-50.
- BARRON, F. (1968): *Creativity and personal freedom*. VanNostrand. New York.
- BARRON, F. (1953): *Complexity-somplicity as a personality dimensión*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- BARRON, F. (1961): *Creative vision and expression in writhing and painting*. En Proceedings of the Conference on "The Creative Person". University of California, University Extension. Berkeley.
- BARRON, F. (1970): *Heritability of factors in creative thinking and esthetic judgement*. Acta Geneticae Medicae et Gemellogie.
- BARRON, F. (1957): *Originality in relation to personal ity and intellect*. Journal of Personality.
- BARRON, F. (1952): *Personality style and perceptual choice*. Journal of Personality.
- BARRON, F. (1955): *The disposition toward originality*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- BARRON, F. (1963): *The needs for order and for disorder as motivation in creative activity*. En C.W. TAYLOR & F. BARRON (Eds.), Scientific creativity: Its recognition and development. Wiley. New York.
- BARRON, F. (1967): *The psychology of creative writher*. En R.L. MOONEY & T.A. RAZIK (Eds.), Explorations in creativity. Harper and Row. New York.
- BARRON, F. (1958): *The psychology of imagination*. Scientific American.
- BARRON, F. (1975): *The solitariness of self and its mitigation through creative imagination*. En I.A. TAYLOR & J.W. GETZELS (Eds.), Perspectivas in creativity. Aldine Publishing Co. Chicago.
- BARRON, F. (1955): *Some correlates of independence of judgment*. Journal of Personality, 287-297.
- BARRON, F. (1972): *Artists in the making*. Seminar Press. New York.
- BARRON, F. (1969): *Creative person and creative process*. Holt, Rinehart & Winston, New York:
- BARRON, F. (1963): *Creativity and psychological health: Origins of personality and creative freedom*. Van Nostrand. Princeton, N.J.
- BARTLETT, F. (1958): *Thinking: An experimental and social study*. George Alien. London.
- BARTOLOMÉ CRESPO, DONACIOANO (1994): *Conclusiones del Congreso*

Mundial de creatividad: Creatividad y medios de comunicación. Revista Comunicar. Revista de medios de comunicación y educación. Nº 2

- BARTOLUCCI, G. (1982): *El teatro de los niños*. Fontaella. Barcelona.
- BASADUR, M.; RUNCO, M. A; VEGA, L.A. (2000) *Understanding how creative thinking skills, attitudes and behaviors work together: A causal process model*. The journal-of-Creative-Behavior, Vol. 34 (2).77-100.
- BASS, B. (1962): *Reactions to Twelve Angry Men as a measure of sensibility training*. Journal of Applied Psychology, 46. 120-124.
- BASSAGLIA, F y otros. (1978): *Razón, locura y sociedad*. Siglo XXI. México.
- BASTIDA, P. (1985): *Creatividad y medio*. Mundo Científico., 51, pp. 6-8.
- BATANEZ, L. (1981): *El cultivo de la creatividad y la estimulación del entorno*. Escuela Española, 2581, p. 9.
- BATTATO, K. (1971): *La creatividad en la educación de hoy*. Revista Educación, 214, pp.75-77.
- BATTATO, K. (1972): *El entorno social, espera vital para la creatividad*. Bordón, 187, pp.125-137.
- BATTATO, K. (1974): *Técnicas y actividades para el desarrollo de la creatividad*. Vida Escolar, 158, pp.33-39.
- BATTEN, J.D. (1991): *Tough-minded leadership*. AMACOM, American Management Association. New York.
- BAVELAS, A. (1948): *A mathematical model for group structures*. Applied Anthropology.
- BAVELAS, A. (1950): *Communication patterns in task-oriented groups*. Journal of the Acoustical Society of America.
- BAYO M. JOSE. (1987): *Percepción Desarrollo Cognitivo y A. Visual* .Ed. Anthropos. Barcelona.
- BEAL, G.M.; BOHLEN, J.M. y RAUDABAUCH, J. N. (1964): *Conducción y acción dinámica del grupo*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BEAN, R. (1993): *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Debate. Madrid
- BEAUCHAMP, A.; GRAVELINE, R. y C. QUIVIGER, C. (1985): *Cómo animar un grupo*. Sal Terrae. Santander.
- BEAUDOT, A. (1973): *La creatividad en la escuela*. Studium. Madrid.
- BEAUDOT, A. (Ed.) (1980): *La creatividad*. Narcea. Madrid.
- BEAUDOT, A. (1974): *La créativité a l'école*. Presses Universitaires de France. Paris.
- BEAUDOT, A. (1973): *Vers une pédagogie de la créativité*. Les Editions ESF. Paris.
- BECQUART-LECLERQ, J. (1979): *Réseau relationnel, pouvoir relationnel*. Revue Française de Sciences Politiques, 29.
- BEJARANO, TERESA (1995): *La advertencia de la distinción sentido/referencia y la resolución creativa de problemas*. En Revista de Filosofía, 8 (14).
- BELCHER, T.H. (1975): *Modeling original divergent responses: an initial investigation*. Journal of Educational Psychology, 67 (3), 351-35.
- BELLAK, L. (1958): *Creativity: Some random notes to a systematic consideration*. Journal of Projective Techniques.
- BELLOT, R y RODRÍGUEZ, J. (1994): *Creatividad en las Ciencias Sociales*. En Revista Guix. El Elemento d' accio educativa 196.
- BELO, J. (1935): *The Balinese temperament*. Character and Personality.
- BELTRÁN, J. y cols. (1990): *Psicología de la educación*. Eudema/Universidad de Manaces. Madrid.

- BENEDITO, V. (1977): *Elaboración de un modelo taxonómico de métodos y técnicas creativas*. Innovación Creadora, 2, pp. 22-31.
- BENEYTO, J.M. (1987): *El teatro de sombras*. Cuadernos de Pedagogía, 154.
- BENITO, J. (1975): *Psicología de la creatividad*. Aula Abierta, 12, pp. 4-15.
- BENNIS, W.G. Y OTROS (1964): *Interpersonal Dynamics: Essays and Readings in Human Interaction*. Homewood. Dorsey.
- BENSON, H. (1977): *Como provocar la respuesta de relajación*. Ed. Pomaire. Barcelona.
- BERCEBAL, F. (1.995): *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ñaque. Ciudad Real.
- BERCEBAL, F. (1999): *Un taller de Drama*. Ñaque. Ciudad Real.
- BERDIALES, G. (1943): *Nuevo ritmo de la poesía infantil*. Buenos Aires.
- BERGSON, H. (1944): *Creative evolution*. Modern Library. New York.
- BERGSON, H. (1934): *La pensée et le mouvant*. P.U.F. París.
- BERKOWITZ, P.H., ROTHMAN, E. P. (1977): *Las artes creativas. En El niño problema*. Paidós. B. Aires.
- BERLYNE, D.E. (1960): *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw Hill. New York.
- BERLYNE, Dan. E. (1972) *Pensamiento productivo y creatividad*. En Estructura y Func. del pensamiento. Trillas. México.
- BERLYNE, D.E. (1971): *Aesthetics & psychobiology*. Appleton-Century-Crofts. New York.
- BERNAL, ERNESTO M. (1997): *Perspectivas multinacionales de la superdotación y la educación de los niños superdotados: la trilogía española*. En Revista Ideación. Revista en española sobre superdotación. N° 10.
- BERNARD, M. (1994): *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente*. Paidós. Barcelona.
- BERNE, E. (1966): *The Structure and Dynamics of Organization and Group*. Grove Press. New York.
- BERRUEZO, P. P. (1990): *La pelota en el desarrollo psicomotriz. Juegos y Actividades con Pelota*. Ed. Núñez S.A. Colección: Desarrollo Psicomotriz. Barcelona.
- BERTEA, C. (1985): *Didattica della poesia nella scuola*. Riforma della Scuola. Riuniti. Roma
- BERTOLINI, P. y FRABBONI, F. (1990): *Nuevas orientaciones para el Currículum de la Educación Infantil (3-6 años)*. Ed. Paidós. Barcelona.
- BERTRAN-QUERA, M. (1979): *Actitudes educativas fundamentales*. Revista Española de Pedagogía 145.
- BESORA, R. (1992): *Aproximación a la poesía a través del juego*. Papeles de Literatura Infantil, abril.
- BESORA, R., FLUVIA, M. (1985): *Del placer de llegir al joc d'escriure*. Eumo. Vic.
- BEST, F. (1972): *Hacia una didáctica de las actividades motivadoras*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BETANCOURT MOREJON Y OTROS (1995): *Pensar y Crear. Educar para el Cambio*. ED. Academia. La Habana.
- BETANCOURT J. (1989): *Los Zurdos*. Ed. Prensa Educativa.
- BETANCOURT, J. (Ed.) (1992): *Teorías y prácticas sobre creatividad y calidad*. Ed. Academia. La Habana.
- BETANCOURT, J., CHIBAS, F., TRUJILLO, O. (1992): *Implicaciones de la creatividad en la calidad*. CIPS. La Habana.
- BETTELHEIM, B. (1973): *Juego y educación*. La Educación Hoy, 10.

- BETTELHEIM, B. (1984): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica. Barcelona.
- BEYER, G. (1985): *Aprendizaje creativo*. Mensajero. Bilbao.
- BIANCHI, A.E. (1983): *El pensamiento creador*. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de B. Aires, 42, pp. 3-19.
- BIANCHI, A.E. (1984): *El pensamiento creador*. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de B. Aires, 43, pp. 37-49.
- BIANCHI, A.E. (1985): *El aprendizaje creador como horizonte educativo*. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas de B. Aires, 52, pp. 71-86.
- BIGAS, M. y otros (1984): *Juegos de lenguaje*. Teide. Barcelona.
- BILLAUT, J. y otros (1982): *El niño descubre su lengua materna. Juegos para la enseñanza del lenguaje*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- BINNING, G. (1996): *Desde la nada: sobre la creatividad de la naturaleza y del ser humano*. Ed. Círculo de lectores. Barcelona.
- BION, W.R.(1959): *Experiences in groups* .Basic Books. New York.
- BION, W.R. (1980): *Experiencia en grupos*. Paidós. Buenos Aires.
- BIONDI, A.M. (1977): *Ampliando las opciones para actuar a través de la solución creativa de problemas*. Innovación Creadora, 4, pp. 41-52.
- BIRD, H; CANINO, G; RUBIO-M; GOULD, M. S; RIBERA, J; ET AL. (1988): *Estimates of the prevalence of childhood maladjustment in the community survey in Puerto Rico: The use of combined measures*. Archives of General Psychiatry, 45, 1120-1126.
- BIRDWHISTELL, R. (1.979): *El lenguaje de la expresión corporal*. Colección Comunicación Visual, G.G. Barcelona.
- BIRKENBIHL, V. (1.983): *Las señales del cuerpo y lo que significan*. Ed. Mensajero DL. Bilbao
- BIRO, C. (1974): *Aparatos y sistemas: Una nosología básica integral*. Ed. Diógenes. México.
- BIRO, C. y CUELI, J. (1978): *Los 10 mandamientos y el psicoanálisis*. Ed. Diógenes. México.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (1996): *Métodos de Investigación educativa*. CEAC.Barcelona .
- BLANCHARD, CHESKA (1986): *Antropología del deporte*. Ed. Bellaterra. Barcelona.
- BLANCO VEGA, J.L. (1981): *La poesía infantil*. En Revista Padres y Maestros 78.
- BLATNER, A. (1996): *Acting-in. Practical Applications of Psychodramatic Methods*. (3º edición). Springer Publishig Company. New York.
- BLATNER, A. & BLATNER, A. (1988): *Foundations of Psychodrama. History, Theory, & Practice. (Third Edition)*. Springer Publishing Company. New York.
- BLATT, S.J. & STEIN, M.I. (1957): *Some personality, value and cognitive characteristics of the creative*. American Psychologist.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1989): *Creatividad y plenitud de vida*. Editorial Iberia, S.A. Barcelona.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1992): *La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior*. Ediciones Índigo, S.A. Barcelona.
- BLÁZQUEZ, D. (1986): *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Barcelona.
- BLEGER, J. (1974): *Psicología de la conducta*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

- BOAL, A. (1980): *Teatro del oprimido. Ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen. México.
- BOCHENSKI, J.M. (1979): *¿Qué es autoridad?* Ed. Herder. Barcelona.
- BODEN, M. (1991): *The creative mind. Myths and mechanisms*. Basic Books. New York.
- BODEN, M.A. (1994): *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Gedisa. Barcelona.
- BODEN, M.A. (Ed.) (1994): *Dimensions of creativity*. MIT Press. Cambridge.
- BOFILL, R. (1975): *Planificación y creación*. Revista de Occidente, 1.
- BOHM, David. (1988): *Ciencia, Orden y Creatividad*. (Las raíces creativas de la ciencia y la vida). Kairós. Barcelona.
- BOIX, E. (1975): *Uso y función formativa de la expresión plástica*. Nova Terra. Barcelona.
- BOLELAVSKY, R. (1989): *La formación del actor*. La Avispa. Madrid.
- BOMPIANI, E. (1976): *Yo juego, tú juegas, todos juegan*. Ed. Juventud. Barcelona.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Graó. Barcelona
- BOORSTIN, D.J. (1994): *Los creadores*. Crítica. Barcelona.
- BORGATTA, E.F. Y CROWTHER, B. (1965): *A Workbook for the Study of Social Interaction*. Rand McNally. Chicago.
- BORGATTA, E.F. (1960): *Small Group Research*. En Current Sociology, vol. 9, págs. 173-200.
- BORIS, J. (1971): *L'Enfant et L'Architecture*, Architecture d'aujourd'hui, marzo, París.
- BORJA SOLÉ, M^a DE (1994): *Los juguetes en el marco de las ludotecas. Elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19.
- BORJA, M. (1984): *Instruir deleitando: el juego como actividad educativa*. Universitat. Barcelona.
- BORQUE, H. (1973): *The developmental of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-culture study*. Developmental Psychology, 9, 102-108.
- BORRAJO, GENARA. (1994): *La expresión creativa en la Educación Infantil* Revista Guix 200.
- BORREGO, CONCEPCIÓN (1991): *Sobre el papel de las narrativas en el conocimiento social*. En Investigación en la escuela, núm. 15. Barcelona.
- BORRELL, N. (1983): *Estudios sobre creatividad*. Innovación Creadora, 16, pp. 109-115.
- BORROTO GERARDO (1996): *Creatividad Técnica en la Escuela*. Ed. Academia. La Habana.
- BORRULL, FELIPE (1983): *Estudios sobre creatividad*. Revista Innovación Creadora, 16.
- BORTHWICK G. (1993): *Los espacios creativos en la educación*. Bonum. Buenos Aires.
- BORTHWICK, G. (1982): *Hacia una educación creativa*. Fundamentos. Madrid.
- BORTOLUSSI, M. (1987): *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra. Madrid.
- BORYSENCO JOAN (1991): *Bienestar Físico Emocional mediante el Poder de la Mente*. Ed. Norma. Bogotá.
- BOSSE, T.V. y MANSFIELD, R.S. (1984): *Teorías del proceso creador. Revisión y perspectivas*. Estudios de Psicología 18, pp. 45-57.

- BOSSU, H. y CHALAGUIER, C. (1986): *La expresión corporal*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- BOTELHO, C.A. (2005): *La construcción amorosa del saber*. Linaer B. San Pablo.
- BOTERO DARIO (1994): *El Derecho a la Utopía*. Ed. ECDE. U. Nal. Bogotá.
- BRAINSKY SIMON (1997): *Psicoanálisis y Creatividad*. Ed. Norma. Bogotá.
- BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S. (1987): *Solución ideal de problemas: guía para mejor pensar, aprender y crear*. Labor. Barcelona.
- BRASI, J.C. (1986): *Algunas reflexiones sobre los grupos de formación*. En Propuesta Grupal. Plaza y Valdés. México.
- BRAUN, E. (1986): *El director y la escena. Del Naturalismo a Grotowski*. Ed. Galerna. Buenos Aires.
- BRESSON, J. (1977): Citado por P. FONTAN, *La escuela y sus alternativas de poder*. Ed. CEAC. Barcelona.
- BRIGGS, J. Y PEAT, F.D. (1999): *Las siete leyes del caos*. Grijalbo. Barcelona.
- BRIKMAN, L. (1975): *El lenguaje del movimiento corporal*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- BRIM, O.G.; HOFF, D.B. (1957) : *Individual and situational differences in desire for certainty*. J. Abnormal and Social Psychology, 54, 225-233.
- BRIOLET, D. (1983): *Poésie et enseignement*. Presses Universitaires de Lille.
- BROCKMAN, I. (1993): *Creativity*. Simon y Schuster. New York.
- BROGDEN, H.; SPRECHER, TH.B. (1964): *Criteria of creativity*. En C.W. TayJor (Ed.) *Creativity: progress and potential*. McGraw-Hill. New York.
- BRONOWSKI, J. (1981): *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Gedisa. Barcelona.
- BRONSTEIN, V. y VARGAS, R. (2001): *Niños creativos*. Editorial RBA Libros. Barcelona.
- BROOK, P. (1987): *El espacio vacío*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- BROOK, P. (1997): *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*. Alba Editorial. Barcelona.
- BROWN, G. (1971): *Human teching for human learning: An introduction to confluent education*. Viking Press. New York.
- BRUNER S.J. (1987): *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNER, J.S. (1962): *The conditions of creativity*. En H.Gruberetal. (eds.) *Contemporary approaches to creative thinking* pp.1-30. Atherton Press. New York.
- BRUNER, S.J. (1973): *El proceso de la educación*. Uteha. México.
- BRUNER, S.J. (1987): *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BRUNER, S.J. (1987): *La importancia de la educación*. Paidós. B. Aires.
- BUBER, M. (1973): *¿Qué es el hombre?* .Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México.
- BUENAVENTURA OLEA PORCEL (1995): *Dirigir el cambio de la cultura organizacional hacia la calidad total*. Cuadernos de CEE y EE, 28.
- BUGGIE, F.G. (1984): *La creatividad como soporte de la innovación*. Revista Dirección y Progreso, 75.
- BUJALANCE, R. DE (1978): *Tiempo libre, tiempo de creación*. Escuela en Acción, 10340, p.14.
- BULL, N. (1951): *The attitude theory of emotion*. Nervous and mental disease Monographs. New York.

- BULLON, A. (1983): *Autoeducación y aprendizaje creativo en el desarrollo del niño*. INIDE. Lima.
- BURKE, R.L. y BENNIS, W.B. (1961): *Changes in perception of self and others during human relations training*. Human Relations, 14, 165-182.
- BUSSOT, A.: (1971): *Investigación Educacional*. LUZ. Maracaibo.
- BUTCHER, H. J. (1975): *El pensamiento divergente y la Creatividad*. En WALL, WD. y VARMA, V.P. (eds.) *Avances en Psicología de la educación* 5/ 99- 113. Morata. Madrid.
- BUTCHER, H.J. (1974): *La inteligencia humana*. Marova. Madrid.
- BUTZ REMI, N. (1965): *El arte creador infantil*. Leda. Barcelona.
- BUTZ REMI, N. (1968): *El arte creativo en la juventud*. Leda. Barcelona.
- BUYTENDIJK, F.J.J. (1935): *El Juego y su Significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales*. Revista de Occidente.
- BUZAN TONY (1989): *Como utilizar su Mente con el Máximo de Rendimiento*. Círculo de Lectores. Ed. Lerner. Bogotá.
- BUZAN, T. (1996): *El libro de los Mapas Mentales*. Ediciones Urano. Barcelona.
- CABALLO VICENTE E. (1989): *Teoría, evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Promolibro. Valencia.
- CABALLO, V. (1986): *Evaluación de las habilidades sociales*. En R.Fernández-Ballesteros y J.A.I.Carrobbles (comps.), *Evaluación Conductual*. Pirámide. Madrid.
- CABALLO, V. (1991): *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Siglo XXI. Madrid.
- CABALLO, V. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI. Madrid.
- CABALLO, V.(1996): *Evaluación de las habilidades sociales*. En G. Buela-Casal, V.E. Caballo y J.C. Sierra (dirs.), *Manual de Evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*. Siglo XXI S.A. Madrid.
- CABEZAS SANDOVAL, J. A. (1993): *La Creatividad: teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Ed. L. Cervantes. Salamanca.
- CABEZAS, J.A. (1987): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Educadores, 144, pp. 589-615.
- CABEZAS, JUAN A. (1990): *Rasgos personológicos de los individuos creativo*. En Revista Cuadernos salmantinos de filosofía. N° 17.
- CABRAL FACUNDO (1995): *Ayer Soñé que podía y Hoy Puedo*. Ed. Vergara. Buenos Aires.
- CAIATI, M. y Otros. (1986): *Juego libre en el jardín de infancia*. CEAC. Barcelona.
- CAILLOIS, R. (1958): *Teoría de los juegos*. Biblioteca breve. Seix Barral. Barcelona.
- CAILLOIS, R. (1986): *Los Juegos y los Hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CAJIDE, J. (1981): *Creatividad escolar y medio sociogeográfico. Investigación sobre la población en Galicia*. Innovación Creadora, 13, pp.9-18.
- CAJIDE, J. (1983): *Creatividad y medio ambiente*. Innovación Creadora, 16, pp. 71-88.
- CAJIDE, J. (1983): *Medida de la creatividad: Genios superdotados y creativos*. U. Santiago. Santiago.
- CALDERARO, J.D. (1967): *La dimensión estética del hombre*. Paidós. Buenos Aires.

- CALECKI, M. y THEVENET, M. (1992): *Técnicas de bienestar para niños. Expresión corporal y yoga*. Paidós. Barcelona.
- CALERO LUCY (1988): *Procesos de Creatividad en el Docente Universitario*. U.Nova. CINDE Manizales.
- CALLE, J y CAÑIZARES, J. (1996): *Destrezas básicas de preescritura y Creatividad 1*. Ed. M.A. Salvatella. Barcelona.
- CALLE, J y CAÑIZARES, J. (1996): *Destrezas básicas de preescritura y Creatividad 2*. Ed. M.A. Salvatella. Barcelona.
- CALLE, J y CAÑIZARES, J. (1996): *Destrezas básicas de preescritura y Creatividad 3*. Ed. M.A. Salvatella. Barcelona.
- CALLE, R. (1980): *Metaestética: Revisión de los fundamentos epistemológicos de la estética*. Innovación Creadora, 10-11, pp. 41-58.
- CALLE, R. (1981): *La originalidad de los planteamientos estéticos contemporáneos*. Innovación Creadora 13, pp.27-39.
- CALLE, R. DE LA (1978): *Actividad Creadora y Hecho artístico*. Revista Innovación Creadora, 8, pp.27-52
- CALVO SERRALLER, FRANCISCO (1995): *Del ensimismamiento a la alteración*. En Revista Claves de razón práctica. N° 57.
- CAMERINO, O; CASTAÑER M. (1990): *1001 Ejercicios y Juegos de Recreación*. Ed.Paidotribo. Colección Deporte. Barcelona.
- CAMERON, J. (1996): *El camino del artista*. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- CAMINA ARRONTEs, RAQUEL (1994): *La creatividad infantil*. En Revista Ideación. Revista en español sobre superdotación. N° 2.
- CAMOS ALFREDO (1996): *Imágenes Mentales*. MICAT. Santiago de Compostela.
- CAMPBELL, D. T. STANLEY, J. C. (1970): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- CAMPBELL, D.T. (1960): *Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes*. Psychological Review, 67.
- CAMPBELL, D.T. (1963): *Social attitudes and other acquired behavioral dispositions*. En S. KOCH (Ed.), Psychology: A study of science. McGraw Hill, vol. 6. New York.
- CAMPBELL, D.T. (1967): *Stereotypes and the perception of group differences*. American Psychologist, 22.
- CAMPBELL, D.T. (1950): *The indirect assessment of social attitudes*. Psychological Bulletin, 47.
- CAMPBELL, D. (2002): *El efecto Mozart. Aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*. Urano. Barcelona.
- CAMPBELL, D. (2001): *El efecto Mozart para niños*. Urano, Barcelona.
- CAMPBELL, D.Y. y STANLEY, J.C. (1966): *Experimental and cuasiexperimental desing for research*. Rand McNally. New York.
- CAMPOS, A. (1984): *La orientación no directiva*. Herder. Barcelona.
- CAMPOS, ALFREDO Y GONZÁLEZ, A ÁNGELES (1994): *Imagen, inteligencia y creatividad*. Revista Psicothema. N° 6 (3).
- CAMPOS, ALFREDO; GONZÁLEZ, M^aÁNGELES y CALDERÓN, M^aLUISA (1997): *Imagen, creatividad y rendimiento académico en E.G.B.* Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. No 1(1).

- CAMPS, M. (1975): *Creatividad y renovación pedagógica*. Didascalía, 55, pp. 26-35.
- CAMPS, M. (1977): *Los niños, autores de libros*. Cuadernos de Pedagogía, 36, pp. 65-67.
- CANAVAGGIO, M. Y DEDECKER, J.P. (1981): *Creatividad y mundo interior*. Padres y Maestros, 79, pp. 10-12.
- CANO, L.M. (1978): *Imaginació i creativitat*. Perspectiva Escolar, 30.
- CANO, L.M. (1978): *La creatividad en la segunda etapa de EGB*. Escuela en Acción, 10391, pp. 14-17.
- CANON, W.B. (1945): *The way of an investigator*. Norton. New York.
- CANTOS, A.M. (1997): *La expresión dramática en el aula. Una metodología creativa fundamentada en el legado histórico-cultural de la antigüedad*. Tesis doctoral, UMA.
- CANTOS CEBALLOS, A.M. (1997): *El juego dramático: una plataforma privilegiada para la creatividad*. Ed. Universidad de Málaga. Málaga.
- CANTOS CEBALLOS, A.M. (1997): *Creatividad teatral en la escuela infantil*. Ed. Universidad de Málaga. Málaga.
- CANTOS CEBALLOS, A.M. (2003): *Creatividad expresiva en el arte del actor*. Ñaque.Ciudad Real.
- CAÑAS, J. (1992): *Didáctica de la expresión dramática*. Ed.Octaedro. Barcelona.
- CAÑAS, J. (1988): *Actuar para ser*. Fundación Paco Natera. Jaén.
- CAÑAS, J. (1993): *Actuando (Guía didáctica para jugar contigo al teatro)*. Ed.Octaedro. Barcelona
- CAÑEQUE, H. (1991): *Juego y Vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Librería "El Ateneo". Buenos Aires.
- CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L. (1995): *BFQ. Cuestionario "Big five"*. TEA Ediciones. Madrid.
- CARBALLO, C. (1995): *Teatro y dramatización*. Didáctica en la creación colectiva. Ed. Aljibe. Archidona.
- CARE, J.M. y DEBYSER, F. (1978): *Jeu, langage et créativité*. Machette-Larousse. Bélgica.
- CARLSON, E.R. (1956): *Attitude change through modification of attitude structur*". Journal of Abnormal Social Psychology, 52.
- CARO, R. (1978): *Días Geniales o Lúdicos*. 2 Volumes. Edició, Estudi preliminar i notes de Jean-Pierre Etiennevire.: Espasa-Calpe . Madrid .
- CARPENTE, B. (1983): *Aprender jugando*. Cuadernos de Pedagogía 143:17-22
- CARPENTER, F.y HADDAN, E. E. (1971): *La fase creativa*. En *Cómo aplicar la psicología a la educación* 9/ 131-141. Paidós. B.Aires.
- CARRASQUEL, M. (1983): *Estudio Sobre la Cohesión y Eficiencia en una Institución Pública Venezolana*. Tesis. Especialización en Dinámica de Grupo. Dirección de Estudios de Post-Grado Área Psicología. U.C.V. Caracas.
- CARSON, D. K., RUNCO M. A. (1999): *Creative Problem solving and problem finding in young adults: Interconnections with Stress, Hassles, and coping abilities*. Journal of Creative Behavior, 33 (3), 167-190.
- CÁRTER, K.R., RICHMOND, B.O., BUNDSCHUN, E.I. (1973): *The effect of kinesthetic and visual motor experiences in the creative development of mentally retarded students*. Education and Training of the mental y Rotarded, 8, 24-28.

- CARTWRIGHT D. y ZANDER, A. (1968): *Group Dynamic. Research and Theory*. Row Peterson. Everston, N.J.
- CARTWRIGHT, D. y ZADNER: (1992): *Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría*. Edit. Trillas México.
- CARVAJAL, J. (1986): *Secciones modulares del cubo*. Carpeta de Recortables. Generalitat Valenciana.
- CASA CABAJO, J. (2000): *La creatividad en la educación infantil, primaria y secundaria*. EOS, D.L. Madrid
- CASADO, J. (1992): *La enseñanza ¿actividad creativa?* Revista Adaxe, 8.
- CASAMENTO, ENZO (1998): *Juegos para desarrollar la inteligencia, la creatividad y la habilidad manual para niños y jóvenes*. Ed. De Vecchi. Barcelona.
- CASTANEDO, C (1998): *Psicología de la Educación Aplicada*. Editorial CCS. Madrid.
- CASTELLÓ TARRIDA, A. (1993): *Creatividad en L. Pérez Sánchez (Ed.). 10 palabras clave en superdotados*. Verbo divino. Estella.
- CASTILLA, R.P. (1972): *Educación de la capacidad creadora*. Mejía Baca. Perú.
- CASTILLEJO, J.L. (1976): *Principio de creatividad*. En Nuevas perspectivas de las ciencias de la educación. 3.4/ 95-107 Anaya.Madrid.
- CASTRO, L. (1979): *Diseño experimental sin estadística*. Ed. Trillas. México.
- CATTELL, R. B. (1963): *Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment*. Journal of Educational Psychology, 54, 1-22.
- CATTELL, R. B.; DREVD AHL, J. E. (1955): *A comparison of the personality profile of eminentresearchers with that of eminent teachers and administrators, and of the general population*. Br. J. Psychol. 46, 248-261.
- CATTELL, R. (1972): *El análisis científico de la personalidad*. Fontanella. Barcelona.
- CATTELL, R.B. (1934). *Temperament Tests:II. Tests*. British Journal of Psychology, 24, 20-49.
- CATTELL,R.B.;DREVDHAL,J.E.(1958): *Personality and Creativity in Artists and Writers*. Journal of Clinical Psychology, 14,107-111.
- CATTELL,R.B.;EBER,H. y TATSUOKA,M.M.(1970): *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire. (16 PF)*. Champaign, Ill. Inst. Pers. & Ability Testing.
- CEBOLLA LOPEZ, F. (1975): *Juegos con Balón* . Ed. Vilamala. Barcelona.
- CEBOLLA LOPEZ, F. (1978): *Juegos de Relevos*. Ed. Vilamala.Barcelona.
- CELA, J. y FLUVIA, M. (1988): *Sugerencias para una lectura creadora*. Aliorna. Barcelona.
- CEMEDETE. *Juegos del esquema corporal*. PAIDAC. Barcelona.
- CEMEDETE. *Juegos del rincón*. PAIDAC. Barcelona.
- CERVERA, J. (1991): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel-Kapelusz. Bogotá
- CERVERA, J. (1996): *La dramatización en la escuela*. Ed.Bruño. Madrid.
- CERVERA, J. Y GIRAU,A.(1982): *Teatro y Educación*. Ed. Edebé. Barcelona
- CERVERA, JUAN (1996): *Juego dramático, en La dramatización en la escuela*. Bruño (Nueva escuela). Madrid.
- CEYSSON, P. y IMBERT, J. (1987): *La poésie comme un langage*. Larousse. París.

- CHANDLER, M.J. (1973): *Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills*. Developmental Psychology, 9, 326-332.
- CHAPMAN, L.H. (1978): *Approaches to art in Education*. Harcourt Brace Jovanovich. New York.
- CHARDWICK, W. Y COURTIVRON, I, DE (1994): *Los otros importantes: creatividad y relaciones íntimas*. Ed. Cátedra. Madrid.
- CHARLES, R. E; RUNCO, M. A (2001): *Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children*. Creativity-Research-Journal. Vol. 13(3-4).417-437.
- CHARPENTREAU, J. (1971): *Présentation et commentaires des poemes d'aujourd'hui*. Ouvrieres. Enfance heureuse. París.
- CHARPENTREAU, J. (1972): *L'enfant et la poésie*. Ouvrieres. París.
- CHARPENTREAU, J. (1979): *Le Mistere en fleur (les enfants et l'apprentissage de la poésie)*. Ouvrieres. París.
- CHASSELL, L.M. (1916): *Test for originalit*". Journal of Educational Psychology.
- CHATEAU, J. (1980): *Psicología de los Juegos Infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CHAUCHARD, P. (1966): *La creación evolutiva*. Fontanella. Barcelona.
- CHAUCHARD, P. (1972): *El cerebro y la mano creadora*. Narcea. Madrid.
- CHIBAS F. (1992): *Creatividad Más Dinámica de Grupo*. Ed. Pueblo y Educación. Habana.
- CHICO GONZÁLEZ, P. (1986): *Formación permanente del profesorado para la creatividad*. En Revista Sinite. 27, 0081.
- CHILD, I.L. (1954): *Socialization*. En G. LINDZEY (Ed.), Handbook of social psychology. Addison Wesley, vol. 2. Cambridge.
- CHILD, I.L. (1959): Citado en H.H. ANDERSON (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Harper and Brothers. New York.
- CHURCHIL, L. (1963): *Types of Formalization in Small Groups Research*. En Sociometry, vol. 26, pp. 373-390.
- CICIRELLI, V.G. (1967): *Sibling constellation creativity IQ and academic archievement*. Child Development, 38, pp 481-490 .
- CIDAD, E. y SANCHEZ, L. (1973): *La creatividad infantil*. Educación Hoy, 7, Jul; pp. 18-24.
- CIRIGLIANAO, G. VILLAVERDE, A. (1997) *Dinámica de grupos y educación*. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- CIRIGLIANO, P. (1986): *Juegos Gimnásticos para padres e hijos*. Ed. Paidos. Buenos Aires .
- CLARIDGE, G. (1972): *The schizophrenia as nervous types*. Br.J. Psychiatry. 121, 1-17.
- CLARK, C. (1958): *Brainstorming. How to create successful ideas*. Melvin Powers, Wilshire Books Company. Hollywood.
- CLAUDI, L. (1983): *La creativitat i el redescubriment científic a l'escola*. Perspectiva Escolar, 80, pp. L2-16.
- CLAUDI, L. (1985): *L'heurística: investigació inventiva*. Perspectiva Escolar, 96, pp. 3- 8.
- CLAVAL, P. (1978): *Espace et pouvoir*. Presses Universitaires de France. Paris.
- CLAXTON (1973): *Vivir y aprender*. Alianza. Madrid.

- CLAXTON, G. (1999): *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Urano. Barcelona.
- CLEMENTE, M. (1989): *El test sociométrico aplicado al aula*, en HUICI CASAL, C. (Dir.) *Estructura y procesos de grupo*, tomo 2, (pp. 313-361). UNED. Madrid.
- COBB, E. (1959): *Summer. The ecology of imagination in childhood*. Daedalus, Journal American Acad. Arts & Sciences.
- COCK, CHISTIAN de (1993): *A creativity model for the analysis of continuous improvement programmes: A suggestion to make continuous improvement*. Creativity and Innovation Management, 2 (3), pp 156-165.
- CODA (EQUIPO) (1987): *Creatividad teatral*. Alhambra. Barcelona.
- COHEM, GIBRAN (1992): *El Arbol de los Deseos*. Ed.Selector. México.
- COHEN J. (1980): *Procesos del Pensamiento*. Trillas. México, D.F.
- COHEN, Josef (1973): *El pensamiento novedoso*. En Procesos del pensamiento, 44-50. Trillas. México, D.F.
- COLANGELO, N., KERR, B., HALLOWELL, K., HUESMAN, R., GAETH, J. (1992): *The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness*. Creativity Research Journal, 5, 157-163.
- COLECTIVO GRAFFEIN (1984): *Taller de escritura*. Altalena. Madrid.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Laia. Barcelona.
- COLOM, A. Q. (1982) *Análisis sistemático y creatividad*. Innovación Creadora., 14-15, pp. 187-196.
- COMPLO, J.M^a. (1984): *Actividades creativas en la educación especial*. Ceac. Barcelona.
- CONDE, C. (1969): *La actividad creadora en la escuela primaria*. Vigil. Rosario.
- CONFORD, C. (1987): *Como hacer un test de creatividad*. Ibérico Europea de Ediciones. Madrid.
- CONGRAINS E. (1979): *Así se desarrolla la Inteligencia*. T.1, 2, 3. Forja. Bogotá.
- CONGRESO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL UNIV 90 (1990) *Creatividad en la generación de los 90*. Ed. Universidad de Navarra. Servicio de Publicaciones. Pamplona.
- CONTRERAS, C.I. y ROMO, M. (1989): *Creatividad e inteligencia: una revisión de estudios comparativos*. Revista de Psicología general y aplicada. 42.
- CONTRERAS, C. (1995): *Producción teatral*. La Avispa. Madrid.
- COOK, W.W., LEEDS, C.H. & CALLIS, R.(1951): *Minnesota Teacher Attitude inventory*. The Psychological Corporation. New York.
- COOPER, C.L. & MANGHAM, I.L.(1971): *T-groups: A survey of research*. John Wiley. London.
- COOPER, C.L. (1971): *T-group training and self actualization*. Psychological Reports.
- COOPER, D. (1972): *La muerte de la familia*. Paidós. Buenos Aires.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. Freeman. San Francisco.
- CORBALÁN, F. J. (1990): *Creatividad y procesos cognitivos*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- CORBALÁN, F. J. (1992): *Creatividad como estilo cognitivo*. Investigaciones Psicológicas, 11, 99-120.
- CORBALÁN, F. J. (1992): *Creativity as a Cognitive Style*. A Summary Report of An Empirical Investigation. Journal of Creative Behavior, 26, 3, 163-164.

- CORBALÁN, F.J. y LÓPEZ, J.J. (1994): *Q.G.T.A new procedure for measuring creativity*. 23rd International Congress of Applied Psychology.
- CORBALÁN, F.J.; TEJERINA, M. y MARTÍNEZ, F. (2001): *¿Es posible una medida más objetiva de la creatividad?* Actas del I Congreso de Creatividad y Sociedad, p. 66. Barcelona.
- CORDERO, A. (1976): *Técnicas de estimulación de la creatividad en la empresa*. Revista de Psicología General Aplicada., 142, pp.637-641.
- CORRALES JOSÉ (1991): *La Gestión Creativa*. Ed. Paraninfo. Madrid.
- CORREDOR, J. (1993): *Algunes reflexions sobre el joc*. Cuadernos de Pedagogia. Març. Pag. 4-6
- CORRELL, W. (1976): *La psicología del comportamiento y su concepción de la originalidad*. En Psicología pedagógica del comportamiento, 7, pp. 411-414. Herder. Barcelona.
- CORRELL, W. (1970): *Introducción a la psicología pedagógica*. Ed. Herder. Barcelona.
- CORROZI, J.F. & ROSNOW, R.L. (1968): *Consonant and dissonant communication as positive and negative reinforcements in opinion change*. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8.
- CORTES, J.R. (1996): *Y al colegio llegó un poeta*. CLIJ, 80, pp. 53-57.
- CORTES, L; SANUYC. (1983): *Enseñar a Jugar*. Ed. Marsiega. 4^a Edició. Madrid.
- CORVACHO FRANCISCO (1984): *Problemática y Soluciónica*. Ed. U. ESAP. Bogotá.
- CORZO TORAL, J.L. (1983): *La escritura colectiva*. Anaya. Madrid.
- COSSETTINI, L. (1968): *Del juego al arte infantil*. Eudeba. Buenos Aires.
- COSTA, P. T., MCCRAE, R. (1992): *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO FiveFactor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Psychological Assessment Resourres. Odessa, Fl.
- COVARRUBIAS, M. (1942): *Island of Bali*. Alfred Knopf. New York.
- COVEY STEPHEN (1992): *Los Siete Hábitos de la Gente Altamente Eficaz*. Resumen. Tradc. Quebbemann F. U.J. Bogotá.
- COVINGTON, M.V. & CRUTCHFIELD. R.S. (1965): *Facilitation of creative problem solving*. Programed Instruction, 4(4), 3-5; 10.
- COVINGTON, M.V. et al. (1974): *The productive thinking program*. Merrin.
- COVINGTON, M.V., CRUTCHFIELD, R.S., OLTON, R.S., DAVIES, L.N. (1972): *The live thinking program*. Columbus, Ohio, Merril. Columbus, Ohio.
- COX, C.M. (1926): *Genetic studies of Genius, vol. II. "The early mental traits of three hundred geniuses"*. Stanford University Press.
- CRAIG, R.C., MEHRES, W .A.; CLARIZIO, H.F. (1979): *Creatividad y resolución de problemas*. En Psicología educativa contemporánea; concepto, temática y aplicaciones. 10/ 265-292. Limusa. México.
- CRATTY, B.J. (1983): *Juegos didácticos activos*. Pax. México.
- CRAWFORD, Robert (1992): *En Estrategias para la creatividad de G. Davis y J. Scott*. Paidós Educador. Barcelona.
- CRAWFORD, Robert (1989): *Desarrollo de la creatividad*. C.P.U. Santiago
- CRESPIGNY, A.R.C. (1968): *Power and its forms*. Political Studies. 16.
- CRIADO AGUIRRE, E. (1990): *La creatividad en la empresa contemporánea*. Tesis doctoral. Ed. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- CROCE, B. (1929): *Estética*. McMillan. Londres.

- CROPLEY, A.J. (1992): *More way than one: fostering creativity in the classroom*. Ablex Publishing Corp. N. Jersey.
- CRUTCHFIELD, R. S. (1967): *Instructing fue individual in creative thinking*. En R.L. Mooney and T.A.Razik (Eds.), *Explorations in creativity*. Harper & Row. Neww York.
- CRUTCHFIELD, R. S. (1962): *Conformity and creative thinking*. En H. Gruber et al. (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. Atherton Press. NewYork.
- CRUTCHFIELD, R. (1961): *The creative process*. En Proceedings of the Conference on "The Creative Person". University of California, Extension Division. Berkeley.
- CRUTCHFIELD, R.S. (1955): *Conformity and character*. American Psychologist. 10.
- CRUZ LIRON, J.M^a (1972): *Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas*. Oasis. México.
- CSIKSENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The Psychology of optimal experience*. Harper and Row. Nueva York.
- CSIKSENTMIHALYI, M. (1990): *The domain of creativity*. En Runco y Albert (Eds), *Theories of creativity*. Sage. Newbury Park.
- CSIKSENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós. Barcelona.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & GETZELS, J.W.(1971): *Discovery-oriented behavior and the originality of creative products: A study with artists*. Journal of Personality and Social Psychology.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988): *Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition*. New Ideas in Psychology 6
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988): *Society, culture, and person: A system view of creativity*. En Sternberg, R.J.(Ed.)(1988), *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996): *Creatividad*. Paidós. Madrid.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y BENNETT, S. (1971): *An Exploratory Model of Play*. American Anthropolgist, 73(1):45-58.
- CSIKSZENTMIHALY, M. (1996): *Fluir. Una Psicología de la felicidad*. Kairós. Barcelona.
- CUADERNOS EDUCACION (1984): *Matemáticas y creatividad*. C.E., 140, pp.280-287.
- CUDICIO CATHERINE.(1992): *PNL y Comunicación*. Ed.Granica. Barcelona
- CUELI, O. y BIRO, C.(1975): *Psicocomunidad*. Prentice Hall International, México.
- CUPIT, A. (1979): *Juguemos a imaginar*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- CURTIS, J, DEMOS, G. y TORRANCE, E. (1976): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya. Madrid.
- CURY, A. (2003): *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Sextante. Río de Janeiro.
- CUTLIP, S. Y CENTER, A. (2001): *Relaciones públicas eficaces*. Gestión 2000. Barcelona.
- CUTRERA, C. (1983): *Técnicas de recreación*. Ed. Stadium. Buenos Aires.
- DABDOUB, A. L. (1992): *Teorías psicológicas de la instrucción*. Programa de publicaciones de material didáctico. UNAM. México.

- DACEY, J.S. (1989): *Fundamentals of creative thinking*. Lexington books. Lexington.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. (1996): *Evaluación del rendimiento del alumno. Investigación en la sala de clases: acciones pedagógicas complementarias*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, agosto. Chile.
- DAMASIO, A. (2003): *El error de Descartes*. Crítica. Barcelona.
- D'AMICO, W. (1976): *Revised Rathus Assertiveness Scale for children, Grades 3-8*. Educational Counseling and Consulting Services. Marblehead, Massachusetts.
- DARROW, F. Y ALLEN, R. (1965): *Actividades para el aprendizaje creador*. Paidós. Buenos Aires.
- DASTE, G.; JENGER, Y. y VOLUZAN, J. (1977): *El niño, el teatro y la escuela*. Colección E.V. Ed. Villalar. Madrid.
- DATTA, L.E. (1963): *Test instruction and identification of creative scientific talent*. Psychological Reports.
- DAVAL, R. (1963): *Traite de psychologie sociale*. Presses Universitaires de France. París.
- DAVEY, B. y MCBRIDE, S. (1986): *Effects of Question Generation training on Reading comprehension*. J. of Educational Psychology, 78(4), 246-262.
- DAVID JOSE (1997): *Juegos creativos para la Vida Moderna*. Ed. Lumen. Buenos Aires.
- DAVIDOFF, I. (1981): *La creatividad*. En Introducción a la Psicología. 304-309. Mc Graw Hill. México.
- DAVIES, G.A. (1966): *Current status of research and theory in human problem solving*. Psychological Bulletin, 66, 36-54.
- DAVIS SCACE, S. (1967): *La creación en publicidad*. Leda. Barcelona.
- DAVIS, D., NEXSTROM, J.W. (1991): *El comportamiento humano en el trabajo*. Ed. McGraw Hill. México.
- DAVIS, G. (1973): *Imagination express: Saturday subway ride*. D.O.K. Buffalo.
- DAVIS, G., RIMM, S. (1982). *GIFFI I and II: Instruments for identifying creative Potential in fue junior and senior high school*. Journal of Creative Behavior, 16, 50-57.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J.A. (1975): *Estrategias para la creatividad*. Paidós. Buenos Aires.
- DAVIS, J. (1993): *Creatividad social*. En Revista Anales de la Fundación Joaquín Costa, 10.
- DAVIS, M. (1998): *Introducción a la teoría de juegos*. Alianza. Madrid.
- DAVIS, F. (1981): *La comunicación no verbal*. Alianza Editorial. Madrid.
- DAWES, R.M. (1975): *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. Ed. Limusa, México.
- DAY LAURA (1996): *La Intuición Eficaz*. Ed. Planeta. Bogotá.
- DE ANGELO OVIDIO (1995): *El Desarrollo Personal y su Dimensión Ética*. Ed. PRYCREA. La Habana.
- DE BONO, E. (1973): *La práctica de pensar*. Leda. Barcelona.
- DE BONO, E. (1978): *Ideas para profesionales que piensan: el pensamiento lateral aplicado a la empresa*. Paidós. México.
- DE BONO E. (1986) *El Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Ed. Paidós. Barcelona.
- DE BONO E. (1987): *Aprender a Pensar*. Ed. Plaza y Janes. Barcelona.

- DE BONO E. (1988) *Seis sombreros para Pensar*. Ed. Granica. México.
- DE BONO E. (1991): *Ideas para Profesionales que Piensan*. Ed. Paidós. Barcelona.
- DE BONO E. (1992): *Cómo Enseñar a Pensar a tu Hijo*. Ed. Paidós. Barcelona.
- DE BONO E. (1994): *El Pensamiento Creativo* Ed. Paidós. Barcelona.
- DE BONO E. (2000): *Seis pares de Zapatos para la Acción*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1988): *El pensamiento lateral*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1992): *El pensamiento práctico*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1993): *Más allá de la competencia*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1994): *La revolución positiva*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1996): *El pensamiento paralelo. De Sócrates a De Bono*. Paidós. Barcelona.
- DE BONO, E. (1997): *El texto de la sabiduría de Edward de Bono: Pautas y herramientas para aprender a pensar*. Bogotá: Norma.
- DE BORJA, M^a (1994): *Los juguetes en le marco de las ludotecas. Elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19.
- DE CARLO NICOLA (1988): *Juegos Psicológicos*. Ed. Círculo de Lectores. Madrid.
- DE CARLO, N. A. (1985): *Creatividad y nivel intelectual*. En Juegos psicológicos. 11-38. Pirámide. Madrid.
- DE KRUIF, P. (1996): *Los cazadores de microbios*. Porrúa. México.
- DE LA CALLE (Coord) (1998): *En torno a la creatividad. Homenaje a R. Marín*. U. Politécnica. Valencia.
- DE LOS ANGELES, Juan (1996): *Creatividad publicitaria: concepto, estrategia, valoración*. EUNSA. Pamplona.
- DE MARCO (1985): *El conflicto y el juego dramático*. Encuentro Teatro-Educación. MEC. Madrid.
- De PORTER, B. y HERNACKI, M. (1992): *Quantum learning: unleashing the genius in you*. A Dell Trade Paperback. New York.
- DE RETTE -CHAPAVEYRE, Y. (1.987): *Notre enfant et la danse (la danse à l'école)*. Ed. Chiron. Paris.
- DEL MORAL, M.E. (1998): *Actividades formativas desarrolladas a través del espacio cibernético*. En Actas de las Jornadas de Informática Educativa'98. UNED. Madrid
- DEARBORN, G.V.(1898): *A study of imagination*. American Journal of Psychology.
- DEBESSE, M. (1975): *La creatividad y las actividades de expresión*. En DEBESSE, M. y MIALARET, Psicología de la educación III. 12/ 111-137 . Oikos-Tau. Barcelona.
- DECONCHY, J.P. (1971): *L'orthodoxie religieuse. Essai de logique psychosociale*. Editions Ouvrieres. París.
- DEGLIN, V.L (1978): *Nuestros dos cerebros*. Infancia y Aprendizaje.
- DEL RIO, P. y ÁLVAREZ A. (1992): *Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación*. Infancia y Aprendizaje, 59-60, 43-61.
- DELACROIX, M.; GUESDON, J.; GUIGNI, A. y NAPIAS, F. (1986): *Expresión corporal*. Publicaciones de Psicología Aplicada, 13. Madrid.
- DELAY, J. y PICHOT, P. (1974): *Manual de psicología*. Toray-Masson.

Barcelona.

- DELGADO JOSE M.R. (1994): *Mi Cerebro y yo. Cómo Descubrir y Utilizar los Secretos de la Mente*. Ed. Temas de Hoy. Madrid.
- DELGADO, J. (1992): *La expresión plástica en el aula*. Ed. Ir Indo.Madrid.
- DELGADO, J. y MARTINEZ, E. (1984): *La afirmación de la expresión en el niño de 6 a 8 años*. Cincel. Madrid.
- DELGADO, J. y MARTINEZ, E. (1986): *El juego de la expresión en niños de 8 a 11 años*. Cincel. Madrid.
- DELGADO, J. y MARTINEZ, E.(1982): *El origen de la expresión en el niño de 3 a 6 años*. Cincel- Kapelusz. Madrid.
- DELLAS, M. (1971): *Effects of creativity training, defensiveness, and intelligence on divergent thinking*. Doctoral dissertation. State University of New York at Buffalo.
- DELLAS, M., GAIER, E.L. (1970): *Identification of creativity: the person.*, Psychol. Bull., 73.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid.
- DELUTY, R. H. (1979): *Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 1061-1071.
- DELPEUX, H. (1987): *Títeres y marionetas*. Hogar del Libro. Barcelona.
- DELVAL, J. (1991): *Aprender a aprender. La construcción de explicaciones*. Ed. Alhambra Logman. Madrid.
- DEMORY BERNARD. (1991): *Técnicas de Creatividad*. Ed. Granica. Barcelona.
- DEMORY, B.(1976): *La créativité en 50 questions*. Chotar. París.
- DENIS MICHEL (1984): *Las Imágenes Mentales*. Ed.S.XXI. Madrid.
- DENIS,D.(1980): *El cuerpo enseñado*.Ed.Paidós, Barcelona.
- DENNIS, M. (1958): *The age decrement in outstanding scientific contributions: Fact of artifact*. American Psychologist.
- DENNIS, M.(1966): *Creative productivity between the ages of 20 and 80 years*. Journal of Gerontology.
- DENTLER, R.A., MACKLER, B.(1964) : *Originality: some social and personality determinants*. Behavioral Sciences, 9, 1-7.
- DESROSIERS, R. (1978): *La creatividad verbal en los niños*. Oikos-Tau. Barcelona.
- DEWEY, J. (1967): *El niño y el programa escolar*. Losada. Buenos Aires.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Barcelona.
- DEWEY, J. (1910): *How we think*. D.C. Heath. New York.
- DEWORY, B. (1976): *La créativité en 50 questions*. Chotard et associés. París.
- DIAZ, C. (1986): *La creatividad en la expresión plástica*. Narcea. Madrid.
- DIAZ, L.A. (1988): *Metáfora y educación*. Perspectiva Educacional (Venezuela), 14, pp. 7-14.
- DIEM, C. (1966): *Historia de los deportes*. Vol I. Luis de Caralt. Barcelona.
- DIEM, Liselott (1980): *Deportes y Juegos para niños de 5 a 7 años* .Ed. Paidos. Barcelona.
- DIETRICH,K. (1978): *Le football, apprentissage de la pratique par le jeu*. Ed. Vigot. Paris.
- DIEZ, M.A.; MATEOS, E.; MENCHEN, F. (1980): *Creatividad y medios audiovisuales*. Revista de Psicología General Apliacada, 35 (5), pp.845-860.

- DIEZ, M.D., MATEOS, E., MENCHEN, F. (1980): *La creatividad en la EGB*. Marova. Madrid.
- DIMENENT E. (1988): *El Arte de Pensar*. Ed. Alethia. Bogotá.
- DIONNE REIG (1994): *Reto al Cambio*. Ed.McGraw Hill. México
- DOBBELAERRE,G. y SARAGOUSSI,P. (1974): *Técnicas de expresión*. Ed.Oidá. Barcelona.
- DOBBELEARE, G. (1970): *Pedagogía de la Expresión* .Editorial Nova Terra Barcelona.
- DODGE, K. A., PRICE, J. M., COIE, J. D., CHRISTOPOULOS, C. (1990): *On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups*. Human Development, 33, 260-270.
- DODGE, K. A., BATES, J. E. y PETTIT, G. S. (1990): *Mechanisms in the cycle of violence*. Science, 250, 1678-1683.
- DODGE, K. A., PETTIT, G. S., MCGLASKEY, C. L., Y BROWN, M. M. (1986): *Social Competence in Children*. Monographs of the Society for Research in Child Developments [Serial No. 213], 51(2), 1-85.
- DOISE, W. & MOSCOVICI, S. (1975): *Les decisions collectives*. En S. MOSCOVICI (Ed.), Introduction a la Psychologic Sociale. Larouse, II. París.
- DOISE, W. (1979): *Psicología social y relaciones entre grupos*. Ed. Rol. Barcelona.
- DOISE, W. (1976): *L'articulation psychologique et les relations entre groupes*. Ed. A. de Boeck. Bruxelles.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. & MUGNY, G. (1978): *Psychologic social e experiméntale*. Armand Colín. París.
- DOISE, W.: (1982): *Psicología Social y Relaciones Entre Grupos*. Fondo Educativo Interamericano. México.
- DOMENECH, E. (1980): *La expresión gráfica en las psicosis infantiles*. Cuadernos de Psicología, N°. 1, 2ª época.
- DOMENECH, J.M. (1960): *Bioestadística. Métodos estadísticos para investigadores*. Ed. Herder. Barcelona.
- DOMEÑO, C. (1982): *La creatividad ¿Base del futuro o estafa?*. Comunidad Educativa, 108, pp.1-3.
- DOMINGUEZ NATALIO. (1988): *Estimulación de la Mente Creativa*. Resumen. Conferencias. U. Javeriana.
- DOMINGUEZ, J. M^a (1976): *Empresa y creatividad*. Revista de Psicología General Aplicada, 141, pp.655-658.
- DOMINGUEZ, N. (1987): *La inteligencia divergente*. I. De Creatica. Caracas.
- DONOLO, D.; RINAUDO, M.E. (2000): *Universidad y diversidad*. En Michelini, Dorando yJutta Wester (Eds.) *Tecnociencia y educación integral*. Ediciones del ICALE. Río Cuarto.
- DORREGO, L. (1996): *Dirección escénica*. La Avispa. Madrid.
- DORREGO, JAVIER (1986): *Creatividad e innovación en la empresa*. En Revista Dirección y progreso, 88.
- DREVDAHL, J.E.(1964): *Some development and environmental factors in creativity*. En C.W. TAYLOR (Ed.), *Widening horizons in creativity*. Wiley. New York.
- DREVOMM, J.E. (1956): *Factors of importance for creativity*. Journal of Clinical Psychology,
- DRIVER, R. (1988): *Un enfoque constructivista para el desarrollo del curriculum en ciencias*. Enseñanza de las ciencias 6 (2), pp. 109-120.

- DRU, Jean Mari (1996): *Disrupción. Estimular los convencionalismos y estimular el mercado*. Traducción de Alfredo Cruz Herce. Eresma y Celeste Ediciones. Madrid.
- DUALIBE R. SIMONSEN H. (1982): *Creatividad y Marketing*. Ed. Mc Graw Hill. Ed. Nomos. Bogotá.
- DUBERMAN, Y. (1985): *El papel de la cohesión de los grupos pequeños en el funcionamiento del colectivo primario de producción*. En Fuentes, M. (Ed) Selección de Lecturas de Dinámica de los Procesos Grupales. Pueblo y Educación. La Habana
- DUDEK, S.Z. (1974): *Creativity in young children. Attitude of ability?*. Journal of Creative Behavior.
- DUGAS, L. (1905): *La imaginación*. D.Jorro. Madrid.
- DUNKER, K. (1926): *A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking (solving of comprehensible problems)*. Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology, 33.
- DUNLAP-CATHER, K. (1963): *El cuento en la educación*. Departamento Folológico de Narraciones Infantiles. La Habana.
- DUNN, L.M. (1968) : *Special education for the middiy retarded is much of it justifiable?*. Exceptional Children, 35, 5-22.,
- DUQUET, P. (1968): *Los recortes pegados del arte infantil*. Kapelusz. Buenos Aires.
- DURAN, P. (1986): *Una etapa de constante ruptura creativa*. Guix. 100. pp. 23-25.
- DURAND, G. (1968): *La imaginación simbólica*. Amorrortu. Buenos Aires.
- DURAND, G. (1982): *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Taurus. Madrid.
- DURING, B. (1984): *Des jeux aux sports*. Repères et documents en histoire des activités physiques. Vigot. París.
- DURKHEIM, E. (1926): *Education et Sociologie*. Ed. Alean. París.
- DURKHEIM, E. (1951): *Suicide*. Free Press. New York.
- DUVIGNAUD, J. (1982): *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica. México.
- D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R. (1971): *Problem-solving and behavior modification*. Journal of Abnormal Psychology, 78, 107-126.
- DYER, W. W. (1997): *Caminos de sabiduría*, Grijalbo. Barcelona.
- EBEL, R.L. (1973): *The future of meassurements of abilities*. II. Educational Research,
- ECHARRI, M. Y SAN MIGUEL, E. (1998): *Vestuario teatral*. Ñaque. Ciudad Real.
- ECHEVARRÍA SAMANES, BENITO (1982): *Análisis del constructo Creatividad*. En Revista Innovación Creadora. N° 14- 15. Pp. 67-90.
- ECHEVARRÍA SAMANES, BENITO (1983): *La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades Españolas (1980- 1983)* . Revista Investigación Educativa, 2.
- ECHEVERRÍA J. (1980): *Sobre el Juego*. Taurus. Madrid.
- ECHEVERRÍA, B. (1976): *Desarrollo educacional, proceso de creación*. Comunicación VI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- ECHEVERRÍA, B. (1980): *Proceso de creación, base del desarrollo educacional*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

- EDWARDS DEREK Y NEIL MERCER. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.
- EDWARDS, J. M.B. (1977): *Creatividad: aspectos sociales*. En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Vol. III 212-224. Aguilar. Madrid.
- EDWARDS, VERÓNICA. (1991): *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/ OREALC. Santiago.
- EDWARDS BETTY (1985): *Aprender a Dibujar. Con el Lado derecho del Cerebro*. Ed. Blume. Madrid.
- EGAN, K. (1994): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata. Madrid.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1979): *Etología. Introducción al estudio comparado del comportamiento*. Omega. Barcelona.
- EIDUSON, B.T. (1958): *Artist and nonartist: A comparative study*. Journal of Personality.
- EINDHOVEN, J. y VINACKE, W. (1956): *Procesos creativos*. En G. Ulman (Ed). Creatividad. Ediciones Rialp. Madrid.
- EINDHOVEN, J.E. y VINACKE, W.E. (1952): *Creative processes in painting*. Journal of General Psychology, 47,139-164.
- EINES, J. (1988): *La formación del actor*. Fundamentos. Madrid.
- EINES, J. (1997): *El actor pider*. Gedisa. Barcelona.
- EINES, JORGE Y MANTOVANI, ALFREDO (1980): *Teoría del Juego Dramático*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid.
- EINSTEIN, A.(1956): *Ideas and opinions*. Alvin Redman. London.
- EINSTEIN, P.(1977): *El poder de la intuición*. Editorial Integral. Barcelona.
- EISENBEIX, M; LAMOROUX,N; PESQUIE,S.(1983): *48 Fiches de Jeux*. Ed. RevueEPS. Paris.
- EISNER, E. (1979): *The educational imagination*. McMillan.N. York.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1991): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.
- ELIZONDO, AURORA (1995): *La narrativa en la educación básica*. Investigación en la escuela, núm. 25. Díada/Universidad de Sevilla.
- ELKONIN D.B. (1980): *Psicología del juego*. Pablo del Rio. Madrid.
- ELLIOT, J.M. (1964): *Measuring creative abilitie in public relations*. En C.W.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- ELLIS, R. y WHITTINGTON, D. (1981): *A guide to social skill training*. Groom Helm.
- ELLIS, H. (1904): *A study of British Genius*. Hurst & Blac-kett. London.
- EMUNAH, R. (1994): *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Brunner Mazel.Experiment. N. York.
- ERIKSEN, C.W. (1954): *The case for perceptual defense*. Psychological Review 61.
- ERRAZURIZ, PILAR Y MARTÍN, LILIA (1985): *Aprender jugando*. Cincel. Madrid.
- ESCAMEZ SÁNCHEZ, J. (1978): *La creatividad, dimensión humana*. Revista Innovación Creadora. N° 006. Pp. 5-11
- ESCOLANO, A. (1978): *La difusión de las innovaciones educativas*. Innovación Creadora. 5. pp. 3-11.
- ESCRIVA, J. (1984): *Los talleres de ciencia creativa*. Vida Escolar, 228, pp.50-54.

- ESCUDERO, J. M. Y J. LÓPEZ (Coords). (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. Sevilla.
- ESPRIU, R. MA. (1993): *El niño y la creatividad*. Trillas. México, D. F.
- ESQUIVIAS, S. M. T.(1997): *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM.
- ESTEBAN, A. (1983): *Creatividad y distanciamiento de patrones en asociación verbal*. Innovación Creadora, 16, pp. 123-151.
- ESTEBAN, L. (1982): *Creatividad e historia de la pedagogía: modelos y paradigmas*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 7-17.
- ESTEBANEZ, C. (1983): *Educación y creatividad en la enseñanza de las lenguas modernas*. Bordón, 247 , pp; 193-204.
- ESTRATEGIAS HARVARD (1987): *Cómo Administrar la Creatividad en las Organizaciones*. Ed. Educar. Bogotá.
- EVANS, I.M.; MURDOFF, R. (1983): *Creatividad*. En Psicología para un mundo cambiante , 511-512. Limusa. México.
- EYSENCK, H. (1995): *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- EYSENCK, H. J. (1982): *Estructura y medición de la inteligencia*. Herder. Barcelona.
- FABRA, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Ediciones CEAC. Barcelona.
- FARIS, R. (1977): *Creatividad: Genio y capacidad*. En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Vol. III 224-227. Aguilar. Madrid.
- FASCHINGBAUER, TH. R.; MOORE, C.D.; STONE, A. (1978). *Cognitive style, dogmatism and creativity: Borne implications regarding cognitive development*. Psychological Reports,42, 795-804.
- FAUCHEAUX, C.(1957): *Entrainement a l'étude de la dynamique de group*. En L'Année Psychologique, 1957.
- FAURE, G. y LASCAR,S. (1981): *El juego dramático en la escuela*. Ed. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- FEEFFER, M.H. (1959): *The cognitive implications of role taking behavior*. Journal Personality, 27, 152-168.
- FELDHUSEN, J.F., HÓUTZ, J.C., RINGENBACH, S. (1972): *The Purdue Elementary Problema Solving Inventory*. Psychological Reports., 31, 891-901.
- FELDMAN, N. (1986): *Los programas de estimulación cultural en el desarrollo de la actividad creadora del niño*. Psicología, (Venezuela) XII (1-2), pp.75-92.
- FELHDUSEN, J. F.; DENNY, T.; CONDON, CF. (1965): *Anxiety, divergent thinking and achievement*. Journal of Educational Psychology, 58, 10, 442-446.
- FENQUER D.R. (1991): *Cómo Estudiar y Aprender más y mejor*. Ed. EDAF. Madrid.
- FERNÁNDEZ BRAVO, JOSÉ ANTONIO (1997): *Labor creativa en la resolución de problemas matemáticos*. En Revista Comunidad Educativa. 246.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La escuela a examen*. Pirámide. Madrid.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1968): *¿Cómo desarrollar la originalidad y la inventiva del alumno durante la escolaridad?* En Enciclopedia Tiempo y Educación. Com.Bibl. Esp. Cap 31. Madrid.
- FERNANDEZ HUERTA, J (1967): *Programas escolares y desarrollo de la creatividad*. En Programas y Pruebas de Promoción. J. N. del SEM.

Dpto.Estudios 37 - 53.Madrid.

- FERNANDEZ HUERTA, J. (1968): *Creatividad e inteligencia*. Perspectivas Pedagógicas, 21-22, pp. 89-103.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968): *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar*. Tiempo y Educación. Madrid.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1974): *Originalidad y creatividad docente y discente*. Técnicas aproximadoras. En Didáctica I . 27/ 329-343.UNED. Madrid.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1982): *Umbrales de la dimensionalidad paradógica y modelos heurísticos didácticos de la innovación y de la creatividad*. Innovación Creadora, 13- 14, pp.57-66.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1981): *Gianni Rodari: Unha conversa imaxinaria*. Revista Roladas, As. Rev. Pedagógica Galega. N° 8.
- FERNANDEZ POZAR, F. (1976): *Test de creatividad escolar*. Innovación Creadora.13-14, pp. 40-51.
- FERNÁNDEZ ROMERO, ANDRÉS (1988): *Aplicación de las Técnicas de creatividad en el proceso de planificación*. En Revista Alta Dirección. N° 24 (137).
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1994): *Los recursos intangibles como factores de competitividad de la empresa*. En Dirección y organización. N° 10. Pp. 83-95.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, ESTEBAN Y CASINO RUBIO, ANA (1988): *La empresa innovadora*. En Revista Alta Dirección No 24 (138).
- FERNÁNDEZ TORRES, A. (1987): *Fútbol y Teatro, Parientes Lejanos*. Revista ADE Teatro, 65-67.
- FERNÁNDEZ Y SAAVEDRA FERNANDO LUIS (1987): *Definición e indicadores de la creatividad*". En Revista Escuela en Acción,8 , pp. 19-20
- FERNANDEZ, A.y otros (1984): *La poesía: lenguaje y creatividad*. Cuadernos de Pedagogía,113, pp. 14-17.
- FERNÁNDEZ, D. et al. (1994): *Proyecto curricular de educación secundaria obligatoria*. Escuela Española. Madrid.
- FERNANDEZ, Elena (1997): *Analogía Inusual*. MICAT. U.Santiago de Compostela.
- FERNANDEZ, LI. (1978): *Imaginació i creativitat*. Perspectiva escolar. Dic. pp. 2-7.
- FERRANDEZ,A. y SARRAMONA, J. (1975): *Creatividad y educación*. En La educación. CEAC. Barcelona.
- FERRATER MORA, F. (2001): *Diccionario de filosofía*. Ariel.Barcelona.
- FERRERES, V. (1978): *Un sistema de enseñanza y valoración de la composición escrita basado en el estudio experimental*. Innovación Creadora. 9, pp. 29-41.
- FESTINGER, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. Stanford, California.
- FESTINGER, L. (1964): *Conflict, decision and dissonance*. Stanford University Press. Stanford, California.
- FESTINGER, L., SCHACHTER, S. Y BACK, K.(1955): *Small Groups. Attitudes in Social Interaction*. Harper. New York.
- FESTINGER, L., SCHACHTER, S. Y BACK, K.(1950): *Social Presures in Informal Groups*. Harper. New York.
- FIGUERAS CASANNOVAS, CARMEN (1992): *Educación Infantil I*.

- Currículum*. En Revista Perspectiva Escolar. No 168.
- FINGERMANN, G.(1970): *El juego y sus proyecciones sociales*. Ateneo. Buenos Aires.
 - FINKE, R.A., WARD, T.B. Y SMITH, S.M. (1992): *Creative cognition*. The MIT Press.Cambridge.
 - FIORINI, H. J.(1995): *El psiquismo creador*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
 - FIRPO, A.R.(1975): *"El teatro en la escuela primaria"*. Ed.Biblioteca. Rosario.
 - FLACH, F. (1990): *Disorders of the pathways involved in the creative process*. Creativity Research Journal, 3,158-165.
 - FLEISCHER, G.(1965) :*The effects of anxiety upon test of creativity*. Dissertation Abstrats., 25, 9, 5372-5373.
 - FLETSCHER, I. (1963): *Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children*. Journal of Psychology., 56, 251-268.
 - FLIEGER, L.A. (1959): *Levels of creativity*. Educational Teaching, IX, 2.
 - FLORIAN SANDRA .(1997): *Estrategias para Implementar la Creatividad*. Ed.Magisterio. Bogotá.
 - FLOSDORF,P; RIEDER, H.(1978): *Deportes y juegos en grupo* . Ed. Kapeslusz. Buenos Aires.
 - FLURI,Hans (1988): *1000 Exercises et Jeux de plein air* . Ed. Vigot. Paris.
 - FLURTH, Hans G. (1971): *El Pensamiento creador* . En Las ideas de Piaget. 143-154. Kapeslusz. Buenos Aires.
 - FOLLET, M.P.(1924): *Creative experience*. Longmans, Green. N. York.
 - FONGE, E. Citado por G.A. DAVIS & J.A. SCOTT (Eds.) (1975): *Estrategias para la creatividad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - FONT, A. (1980): *El mim*. Ed. Laia. Barcelona.
 - FONTAN, P.(1978): *La escuela y sus alternativas de poder*. Ed. CEAC, Barcelona.
 - FORD, B.G., RENZULLI, J.S.(1976): *Developing the creative potential of educable mantally retarded students.*, Journal of Creative Behavior., 10, 211-218.
 - FORESTIER, R. (1980): *Despertar al arte. Introducción al mundo sonoro*. Médica y Técnica.Barcelona.
 - FORGUS, R.H.(1966): *Perception*. McGraw Hill. New York.
 - FORTER T.R.(1994): *101 Métodos para Generar Ideas*. Ed. Deusto. Bilbao.
 - FORTER T.R.(1999): *Como Generar Ideas*. Ed.Norma. Bogotá.
 - FORTEZA, J.A.(1980): *Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad*. Innovación Creadora, 1979-1980, 10-11, pp. 59-69.
 - FOSTER, J. (1971): *Creativity and the teacher*. Macmillan. London.
 - FOSTER, J.M. (1976): *Desarrollo del espíritu creativo del niño*. Publicaciones Cultural. México.
 - FRAGNIERE, G. (1978): *La educación creadora. Visión, método, orientación*. Oriens. Madrid.
 - FRANCIA, A. y MATA, J. (1996): *Dinámica y técnicas de grupo*. CCS. Madrid.
 - FRANCO, A. (1988): *Escribir, un juego literario*. Alhambra. Madrid.
 - FRANCONI, C. (1996): *Proceso creador y sublimación*. En Revista Folia Neuropsiquiátrica del sur y este de España.
 - FRANKL, V.E. (1979): *El hombre en busca de sentido*. Herder. Barcelona.
 - FRANKLIN, B.S. y RICHARDS, P.N. (1977): *Effects in children's divergent thinking abilities of a period of direct teaching for divergent production*. British Journal of Educational Psychology, 47, 66-70.

- FREEDMAN, J. (Dir) (1988): *Los niños superdotados*. Santillana. Madrid.
- FREEDMAN, J.L. & SEARS, D.O. (1965): *Selective exposure*. En L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in social psychology*, vol. 2. Academic Press. N. York.
- FREIJE URIARTE, ANTONIO (1986): *Innovación a través de las relaciones con los partícipes sociales*. En Revista Boletín de Estudios Económicos. N° 41 (128): 223-231.
- FREINET, C. (1985): *Técnicas Freinet de la escuela Moderna*. Siglo XXI México.
- FREINET. C. (1973): *Parábolas para una pedagogía popular. (Los dichos de Mateo)*. Editorial LAIA. Barcelona.
- FREIRE, P. (1983): *Educación como práctica de la Libertad*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- FRENCH, J.R.P., SHERNOOD, J.J. y BRADFORD, D.(1966): *Changes in self-identity in a management training conference*. Journal of Applied Behavioral Science, 2.
- FRENCH, J.R.P. (1944): *Organized and Unorganized Groups Under Fear and Frustration*. En University of Iowa Studies of Child Welfare, vol. 20, págs. 229-308.
- FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1949): *Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual variable*. Journal of Personality, 18.
- FRESNEDA MOLA, TOMÁS (1985): *Innovación y personalidad creadora*. Revista Investigación Educativa. N° 003,0005.
- FREUD, S. (1910): *Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci*. En Freud,S.,*Obras completas*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- FREUD, S. (1924): *"The relation of the poet to day-dreaming"*. En Collected Papers. Vol. II. Hogart, (original publicado en 1908).London.
- FREUD, S. (1947): *Leonardo da Vinci: A study in psychosexuality*. Random H. New York.
- FREUD, S. (1910): *Three contributions to the theory of sex*. Nervous and Mental Disease Publishing Company. New York.
- FREUD, S. (1908): *El poeta y la fantasía*. EnFreud,S., *Obras completas*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- FRIES, H. (1966): *Conceptos fundamentales de la Teología*. Ed. Cristiandad. Madrid.
- FRITZEN, S. J. (1988): *70 Ejercicios prácticos de dinámicas de grupo*. Sal Terrae. Santander.
- FRIZTEN, S. J. (1987): *La ventana de Johari*. Sal Terrae. Santander.
- FROMM, E. (1959): *The creative attitude*. En H.H. ANDERSON (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Harper and Brothers. New York.
- FROMM, E. (1978): *¿Tener o Ser?* Fondo de Cultura Económica. México.
- FROMM, E. (1941): *Escape from freedom*. Parrar and Rihenart. New York.
- FROMM, E. (1959): *Values, psychology and human existance*, en Coleman J. C. *Personality dynamics and personality behavior*. Scott Foresman. Chicago.
- FROMM, E. (1980): *El lenguaje olvidado*. Hachette. Buenos Aires.
- FROMM, E. (1995): *La patología de la normalidad*. Paidós. Buenos Aires.
- FUEGUEL KAMINKER, C. (1997): *El aula, escenario cotidiano de encuentros y vivencias*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- FUEGUEL KAMINKER, C. (2000): *Interacción en el aula*. Praxis. Barcelona.

- FUEGUEL, C. Y MONTOLIU, M^a R. (2000): *Innovemos el aula: creatividad, grupo y dramatización*. Octaedro. Barcelona.
- FUENTE GARCIA, L. (1971): *Didáctica sobre actividades creadoras y plásticas*. Oasis. México.
- FUENTES, P. y OTROS (1997): *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*. Pirámide. Madrid.
- FULLER, B. (1975): *Synergetics*. McMillan. New York.
- FUNDACIÓN E. MENDOZA. (1977): *La creatividad y el niño*. Serv. Preescolar. Venezuela.
- FURTADO, C. (1989): *Creatividad y dependencia*. S. XXI. México.
- FUSTIER J. M. (1975): *Pedagogía de la Creatividad*. Index.Madrid.
- FUSTIER J.M. (1976): *Desarrollo del espíritu creativo del Niño*. P. Cultural. México.
- FUSTIER, M. (1975): *Pedagogía de la creatividad*. Index. Madrid.
- GALBRAITH, J. (1973): *Dessigning complex organizations*. Addison- Wesley. Reading, Mass.
- GALEANO ALBERTO (1993): *Desarrollo de la Inteligencia*. Ed. Plaza y Janes. Bogotá.
- GALL, M. (1967): *Effects of facilitating techniques and subject experimenter interaction*. Journal of Social Psychology.
- GALLAGER, J.J. (1964): *Meaningful learning and retention: Intra-personal cognitive variables*. Review of Educational Research.
- GALLANT, Michel (1978): *Juegos Deportivos*. Ed. Vilamala. Barcelona.
- GALTON, F. (1878): *English Men of Science: their nature and nurture*. McMillan. London.
- GALTON, F. (1869): *Hereditary Genius*. McMillan and Appleton. London.
- GALTON, F. (1870): *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*. D. Appleton. New York.
- GALVI, G. (1981): *La creatividad*. En ANCONA, L.: Enciclopedia temática de Psicología 1, 597-666. Herder. Barcelona.
- GAMAZO PÉREZ, DORI (1995): *Razones de aplicación del programa de enriquecimiento instrumental (PEI)* . En Revista de Orientación Educativa y Vocacional. 6 .
- GARAICORDOBIL, MAITE (1997): *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto*. En Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis, 19.
- GARAIGORDOBIL, M. (1993): *Juego y desarrollo infantil*. Seco-Olea. San Sebastian.
- GARAIGORDOBIL, M. (1995): *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Desdée De Brouwer. Bilbao.
- GARAIGORDOBIL, MAITE Y TORRES, ESTHER (1996): *Evaluación de la creatividad y sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico*. En Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis. N° 18 (1).
- GARCES, R. y SALOM, R. (1981): *Tipología*, en SÁNCHEZ RIBERA, J.M. (Ed.) .Interrogación psíquica y Psicológica humanistica. Morava. Madrid.
- GARCÍA ARÁEZ, J. (1991): *Verso y teatro*. La Avispa. Madrid.
- GARCÍA CAEIRO, I. (1986): *Expresión oral*. Alhambra. Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN (1982): *Creatividad y Teoría del Currículum*. En Revista Innovación Creadora. N° 0014-0015. Pp.149-159
- GARCÍA DÍAZ, S. (1978): *Los sentidos y el proceso creador*. En Revista

- Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras. N° 6.
- GARCÍA GARCÍA, F. (1981): *Creatividad e imagen en los niños*. MEC. Madrid.
 - GARCÍA GARCÍA, F. (1991): *Estrategias creativas*. Vicens Vives. Madrid.
 - GARCIA, Francisco (2002): *Narrativa hipermedia aplicada a la educación*, en Red Digital, nº3
 - GARCIA, Francisco (1993): *Estrategias creativas*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Edelvives. Madrid.
 - GARCIA, Francisco (1998): *Realidad virtual y mundos posibles*. En Pablos, Pons Juan de y Jiménez Segura, Jesús J. Cedecs. Barcelona.
 - GARCÍA GARCÍA, JOSÉ (1987): *La personalidad del niño creativo*. En Revista Escuela en Acción. N° 005, 02.
 - GARCIA GARRIDO, J.L. (1982): *La creatividad en los sistemas educativos*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 161-174.
 - GARCIA HOZ, V. (1973) *Desarrollo de la creatividad en el estudiante universitario*. Revista Española de Pedagogía, 124, pp. 443-459.
 - GARCÍA MEDIAYILLA, LUIS (1990): *Hacia una orientación personal creativa*. En Revista Educadores. N° 155, pp. 395-424.
 - GARCÍA MESTANZA, J. (1997): *Calidad Total*. En Papeles de trabajo. N° 20.
 - GARCÍA SABEL y otros (1983): *Creatividad mediterránea*. Karpos. Madrid.
 - GARCÍA, A., SANUY, M., SANTACRUZ, A. (1980): *La creatividad del niño preescolar*. UNED. Madrid.
 - GARCÍA, J.D. (1991): *Creative Transformation*. Eugene. Oregón.
 - GARCÍA, A. (1986): *Color, forma y melodía para una expresión integral*. UNED. Madrid.
 - GARCÍA, L. y MOTOS, T. (1990): *Expresión corporal*. Alhambra. Madrid.
 - GARCÍA-HUIDOBRO, VERÓNICA (1996): *Manual de Pedagogía Teatral*. Editorial Los Andes. Santiago de Chile
 - GARCÍA-HUIDOBRO, VERÓNICA (2004): *Metodología activa en el aula*. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
 - GARCÍA-LONGORIA SERRANO, ISABEL y JIMENEZ PUGA, EUSTAQUIO (1993): *La integración social, cultural y educativa de las personas mayores*. En Revista Entre líneas. Apuntes para la educación popular. N° 9.
 - GARCÍA UCEDA, M. (1995): *Las claves de la publicidad*. ESIC. Madrid.
 - GARDNER H. (1993): *Creating minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliott, Graham and Gandhi*. Harper Collins. N. York.
 - GARDNER HOWARD (1987): *Arte, Mente y Cerebro. Aproximación Cognitiva a la Creatividad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - GARDNER HOWARD (1989): *Estructuras de la Mente*. Fondo de la Cultura De México. México.
 - GARDNER M. (1981): *¡Aja!*. Labor. Barcelona.
 - GARDNER, H. (1987): *Estructura de la Mente. Teorías de las Múltiples Inteligencias*. FCE. México.
 - GARDNER, H. (1988). *Creativity: an interdisciplinary perspective*. Creative Research Journal. 1.
 - GARDNER, H. (1993): *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
 - GARDNER, H. (1995): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham y M. Ghandi*. Paidós. Barcelona.

- GARDNER, H. (1987): *La nueva ciencia de la mente*. Paidós editorial. Barcelona.
- GARDNER, H. (1993): *Mentes Creativas*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Editorial Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1998): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1999): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona
- GARDNER, H. (1999): *Mentes extraordinarias; cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Kairós. Barcelona.
- GARDNER, M. (1983): *¡Ajá! Paradojas*. Labor. Barcelona.
- GARRET, R. (1988): *Resolución de problemas y creatividad: Implicaciones para el currículum de ciencias*. Enseñanza de las ciencias, 6, pp. 224-330.
- GARRIDO, V., LÓPEZ LATORRE, M.J. (1995): *Prevención de la Delincuencia: el Enfoque de la Competencia Social*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- GARVEY, C. (1985): *El juego infantil*. Morata. Madrid.
- GARWOOD, D. S. (1964): *Personality factors related to creativity in young scientist*. J. Abnorm. Soc. Psychol. 68, 413-419.
- GARZÓN, A. (1977): *La fantasía en el niño*. Autor. Madrid.
- GASCON M^aC.(1996): *Creatividad y Mass-Mediática*. Ed.MICAT. S. de Compostela.
- GASCÓN, M^a C. (1991): *La radio en la educación no formal*. Ceac. Barcelona.
- GAVURIN, E.I., MURGATROYD, D. (1973): *Anagram solving and locus of control*, Psychol. Rep., 33, 402.
- GAWAIN SHAKTI.(1991): *Visualización Creativa*. Ed. Sirio. Málaga.
- GEIZELS, J.W. (1984) *Encontrar problemas y creatividad*. Estudios de Psicología, 18, pp.69-80.
- GELB, M.(1999): *Pensar como Leonardo Da Vinci*. Editorial Planeta. Barcelona.
- GERARD, R.W.(1946): *The biological basis of imagination, with biographical sketch*. Scientific Monography, 62.
- GERARDIN (1968): *La biónica*. Guadarrama. Madrid.
- GERONE, P. (1993): *Arte, técnica y creatividad*. Ed. De Choisy. El Masnou.
- GERVILLA, A (1992): *Dinamizar y educar Metodologías propuestas por la reforma*. Dykinson. Madrid.
- GERVILLA, A y otros (2003): *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro. Ambiente para el desarrollo de la creatividad*. Dykinson. Madrid.
- GERVILLA, A. (1980): *La creatividad y su evaluación*. Revista Española de Pedagogía, 149, pp. 31-62
- GERVILLA, A. (1981): *Creatividad, práctica escolar y política educativa*. Ed. Universidad Complutense. Madrid.
- GERVILLA, A. (1986): *La creatividad en el aula*. Ed. Innovarse. Málaga.
- GERVILLA, A. (1987): *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento. Un estudio experimental realizado con escolares malagueños*. Ed. Universidad de Málaga.
- GERVILLA, A. (1987): *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento Escolar*. Ed. Universidad de Málaga. Málaga.
- GERVILLA, A. (1989): *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Ed. Edinford. Málaga.
- GERVILLA, A. (1992): *Dinamizar y educar. Metodologías propuestas por la reforma*. Ed. Dykinson. Madrid.

- GERVILLA, A. (1994): *Creatividad, mentira infantil y Educación: Repercusiones sociales*. Ed. Innovarse. Málaga.
- GETZELS, J. W. (1989): *Creatividad y desarrollo humano*. En Enciclopedia Internacional de la Educación. 980-987. Vicens Vives/MEC. Barcelona.
- GETZELS, J.W y TAYLOR, I. (1975): *Perspectives in creativity*. Aldine. Chicago.
- GETZELS, J.W. (1964): *Creative thinking, problem-solving and instruction*. En E.HILGARD (Ed.), *Theories of learning and instruction*. 63rd Yearbook of the N.S.S.E., Part. I. The University of Chicago Press. Chicago.
- GETZELS, J.W. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (1976). *The creative vision. A longitudinal study of problem finding int art*. Willey and Sons. New York.
- GETZELS, J.W. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (1966): *Study of creativity In future artists: The criterion problem*. En O.J. HARVEY (Ed.), *Experience, structure and adaptability*. Springer. New York:
- GETZELS, J.W. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (1968): *The value-orientations of art students as determinants of artistic specialization and creative performance*. Studies in Art Education.
- GETZELS, J.W. y JACKSON, P.M. (1961): *Family environment and cognitive style: A study of the sources of highly intelligent and of highly creative adolescents*. American Sociological Review.
- GETZELS, J.W. y JACKSON, P.W. (1962): *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley. New York.
- GETZELS, J.W. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (1984): *Encontrar problemas y creatividad*. En Revista Estudios de Psicología.
- GETZELS, J.W. (1979): *Problem-finding: A theoretical note*. Cognitive Science,3 (2), 167-171.
- GETZELS, J.W.;JACKSON,P.W. (1958):*The meaning of "giftedness": an examination of and expanding concept*. Phi Delta KAppan, vol. 40, 75-77.
- GHISELIN, B. (1952): *The creative process*. University of California Press. Los Angeles.
- GHISELIN, B. (1958): *Ultimate criteria for two levels of creativity*. En C.W. TAYLOR. The second (1957) University of Utah Research Conference on the "Identification of Creative Scientific Talent" 141-155. University of Utah Press. Salt Lake City.
- GIL, F. (1984): *Entrenamiento en habilidades sociales*. Alhambra Universidad. Madrid.
- GIL, F., LEÖN, J.M. (1992): *Habilidades sociales y salud*. Eudema. Madrid.
- GIL, F.; LEÓN, J.M. y JARANA, L. (Coord.) (1995): *Habilidades Sociales y Salud*. Pirámide. Madrid.
- GIL AMEJEIRAS, MQ T. (1982): *Creatividad y problemática de la educación artístico-plástica*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 233-256.
- GIL MUÑOZ, C. (1973): *Exploración de la imaginación*. Stadium. Madrid.
- GILB, S.S.(1965): *Juegos para Escolares* . Pax. Mexico.
- GIMEMO SACRISTAN,J. (1976): *La dimensión creativa del método*. En Didáctica II,Tema 21. UNED. Madrid.
- GLOTON, R. Y CLERO, C. (1972): *La creatividad en el niño*. Narcea. Madrid.
- GLOUBERMAN DINA (1990): *El Poder de la Imaginación*. Ed. Selector. México.
- GLOVER, J., RONNING, R. Y REYNOLDS, C. (1989): *Handbook of cretivity*. Plenun Press. New York.

- GOKAN, J.C. (1974): *Devlopment of the psychedelic individual:a psychological analysis of the psychodelic state and Jtsatf endant psychic powers*. Creative Education Foundation State University College. Buffalo.
- GOLDBERG PHILIP.(1991): *La Dimensión Intuitiva*. Ed. Suramericana. Buenos Aires.
- GOLDBERG, L. R. (1992): *The development of markers for the Big-Five factor structure*. Psychological Assessment, 4, 1, 26-42.
- GOLDBERG, L. R. (1993): *The structure phenotypic personality traits*. American Psychologist, 48, 1, 26-34.
- GOLDBERG, N. (1993): *El gozo de escribir*. Los libros de la liebre de marzo. Barcelona
- GOLDNER, B.B. (1964): *La estrategia del pensamiento creador*. Continental. México.
- GOLDSTEIN, K. M.; BLACKMAN, S. (1978). *Cognitive style*. Wiley. New York.
- GOLDSTEIN, K. M. (1939): *The organism: A holistic apporoach to biology; Derived from pathological data in man*. American Book. New York.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Vergara. Buenos Aires.
- GOLEMAN, D. (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairó. Barcelona.
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P. Y RAY, M. (2000): *El espíritu creativo*. Vergara. Buenos Aires.
- GOMAN, J.C.(1978): *¿Qué es lo que hace que un niño bien dotado sea creativo?* En J.C. GOMAN, G.D. DEMOS & E.P. TORRANCE (Eds.), *Implicaciones educativas de la creatividad*. Ed. Anaya. Salamanca.
- GOMEZ, J.A. (1997): *Historial visual del escenario*. La Avispa. Madrid.
- GÓMEZ DE LIAÑO, I. (1983): *El idioma de la imaginación*. Taurus. Madrid.
- GOMEZ, F. y MORAN, M. (1979): *Creatividad plástica en EGB*. Innovación Creadora, 10-11,pp. 5-13.
- GONZALEZ, AMERICA. (1994): *Prycrea. Desarrollo Multilateral del Potencial Creador* Ed.Academia. La Habana.
- GONZALEZ, AMERICA. (1992): *Cómo propiciar la Creatividad*. Ed. Tropykos. Caracas.
- GONZALEZ, C. y RAMIREZ, BEATRIZ (1995): *La Alegría de Ver Creatividad y Lenguajes Ideográficos*. U. Nal. Manizales.
- GONZALEZ, CARLOS (1997): *Cognición,Pensamieto Visual y Creatividad* U.Santiago MICAT. Santiago Compostela.
- GONZALEZ CARLOS.(1995): *Alternativas de desarrollo del Pensamiento y Comportamiento Creador*. Estado de Arte. Inf.Investigación CINDEC U.Nal. Manizales.
- GONZALEZ, CARLOS.(1997): *Educación y Creatividad*. Cuadernos de Investigación. CINDEC. U.Nal. Manizales.
- GONZALEZ, CARLOS (1997): *Indicadores Creativos*. U.Nal. Manizales.
- GONZALEZ, CARLOS (1998) *Creatividad y Educación*. CINDE. Medellín.
- GONZALEZ, CESAR (1997): *Apuntes acerca de la Representación* U.Autónoma. México.
- GONZÁLEZ DE RIVERA REVUELTA, J L. (1978): *Creatividad y estados de conciencia*. En Revista de Psicología General y Aplicada. N° 33 (152).pp. 415-426.
- GONZALEZ DE RIVERA, J.L. (1977): *Crítica del cociente intelectual. Desarrollo del pensamiento divergente*. Innovación Creadora. 5, pp. 13-26.

- GONZÁLEZ GARZÓN, M. (1976): *Relación entre medidas de creatividad e inteligencia*. Tesis de Licenciatura: Universidad Complutense. Madrid.
- GONZALEZ IBARRA, R. (1969): *Educación creadora del niño por las artes plásticas*. Huemul. Buenos Aires.
- GONZÁLEZ LEANDRO, P. (1993): *Habilidades interpersonales en el ciclo medio de la E.G.B. Evaluación, entrenamiento y validación diferencial de dos programas*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.
- GONZÁLEZ LEANDRO, P. y PELECHANO, V. (1996): *Programa Integrado de Entrenamiento en Habilidades Interpersonales en el Ciclo Medio*. En V. Pelechano (Dir.). *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención*. Vol. II. Promolibro. Valencia.
- GONZALEZ LÓPEZ, P. (1983): *La creatividad ni tribal ni trivial*. Revista Logos.
- GONZALEZ LOPEZ, P. (1983): *Desarrollo y aprendizaje de las actitudes creativas*. *Psiquiatría y Psicología Humanística.*, 4, pp. 41-51.
- GONZALEZ LOPEZ, P. (1983): *La educación de la creatividad en el profesorado*. *Innovación Creadora.*, 16, pp. 7-40.
- GONZALEZ LOPEZ, P. (1983): *Conversaciones con Carl Rogers*. Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista. Madrid
- GONZÁLEZ MARTÍN, Juan Antonio (1996). *Teoría general de la publicidad*. Fondo de Investigación Económica. Madrid.
- GONZALEZ, MERCEDES y PORTILLO, DAVID. (1997): *Expresión y Creatividad*. Actividades Integradas Ministerio de Educación. La Paz.
- GONZÁLEZ RÍO, M. J. (1997): *Metodología de la investigación social*. Aguaclara. Alicante.
- GONZALEZ SARMIENTO, L. (1.982): *La psicomotricidad profunda*. Expresión sonora. Ed. Miñón. Madrid.
- GONZALEZ, M.P. y VENDRELL, E. (1987): *El grupo de experiencia como instrumento de formación*. P.P.U. Barcelona.
- GONZÁLEZ, M.P.(1979): *El espacio privilegiado en la dinámica de grupos*. Actas del VIII Simposium de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo. Santander.
- GONZÁLEZ, M.P.(1980): *Psicosociología de la creatividad: Aproximación teórica*. Jornadas sobre la Problemática actual en torno a la creatividad. Valencia.
- GONZÁLEZ, MARÍA ÁNGELES y CAMPOS, ALFREDO (1997): *Imagen espacial y autopercepción creativa*. En Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.Nº I.
- GONZALO, L. (1982): *Ensayo para una experiencia creativa*. Patio Abierto., 1, pp.11-13.
- GOOD T.L. y BROPHY, J. E. (1988): *Estilo cognoscitivo y creatividad*. En *Psicología educativa*, 487-504. McGraw Hill. México.
- GOOR, A. & RAPPAPORT, T. (1977): *Enhancing creativity in an informal framework*. *Journal of Educational Psychology*. 69.
- GORDON CRAIG, E. (1987): *El arte del teatro*. Gaceta. México.
- GORDON W. J. (1963): *Sinéctica. Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Ed. Herrero Hermanos. México.
- GORDON, W. J. (1961): *Synectics: The development of creative capacity*. Harper. New York.

- GORDON, W. J. (1963): *Estrategias para la Creatividad*. Ed. Paldós. Buenos Aires.
- GORDON, W.J.T. (1976): *Synetics*. Collier-Macmillan. New York/London.
- GORRIS, J.M^a. (1977): *El Juguete y el Juego*. Avance Serie Pedagógica. Barcelona.
- GOSWAMI, A. (2001): *O universo autoconsciente: como a consciência cria mundo material*. Record. Río de Janeiro.
- GOTZON VIO, K. (1996): *Explorando el match de improvisación*. Ñaque. Ciudad Real.
- GOUGH, H. G. (1979): *A creativity scale for the Adjective Check List*. Journal of Personality and Social Psychology. 37, 1398-1405.
- GOWAIN, S. (1990): *Visualización creativa*. Selector. México.
- GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. Y TORRANCE, E.P. (1978): *Implicaciones educativas en la creatividad*. Anaya. Madrid.
- GRANDE BAOS, J. (1996): *El desarrollo de la creatividad en el personal sanitario*. Tesis Doctoral. E. Universidad de Cádiz. Cádiz.
- GRAWITZ, M.(1975): *Teoría e Investigación en materia de grupos*. En Métodos y técnicas de las ciencias sociales, pp. 402-454. Hispano Europea. Barcelona.
- GREEN, R.T. & COURTIS, M.C.(1969): *Information theory and figure perception: The metaphor that failed*. En J. HOGG (Ed.), Psychology and the visual arts. Penguin Books. London.
- GREENACRE, P. (1960): *Estudios psicoanalíticos sobre la actividad creadora*. Pax. México.
- GRETZ, KARL y DROZDECK, STEVEN (1994): *Aproveche la Creatividad de sus Empleados*. Ed.Mc. Graw Hill. México.
- GRIEGER, P. (1975): *Creatividad y renovación pedagógica*. Didascalía, 55, pp. 26-35.
- GRIEGER, P. (1977): *Crítica del cociente intelectual. Desarrollo del pensamiento divergente*. Innovación Creadora, 5, pp. 13-26.
- GRIEGER, P. (1978): *La creatividad en la vida profesional*. Innovación Creadora, 7, pp. 35-39.
- GRINBERG - ZYLBERBAUM, J. (1987): *La Meditación Autoalusiva*. INPEC México.
- GRINBERG - ZYLBERBAUM, J. (1994): *La Teoría Sintérgica*. INPEC. México.
- GRINBERG - ZYLBERBAUM, J. (1983). *The orbitals of conscieousness. A neurosyntergic approach to the discrete levels of concious experience*. Psychoenergetics. 5.
- GRINBERG-ZYLBERBAUM, J. (1981): *El espacio y la conciencia*. México, D.F.: Trillas.
- GRISA, P. (2002): *Paranormalidade. Um potencial mental*. Edipappi. Florianópolis.
- GRISEZ, J. (1975): *Methodes de la psychologic sociale*. Presses Universitaires de France. París.
- GROOS, K. (1902): *Les jeux des animaux*. Heinelt. Paris.
- GROSS, R. (1998): *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. El Manual Moderno. Méjico.
- GROSSMAN, G. (1988): *Permiso, Yo soy creatividad*. Ed. Machi. Buenos Aires.
- GROSSMAN, S.R. (1989): *Innovation Inc. Unlocking Creativity in the work place*. Plano. Texas.

- GROTOWSKI, J. (1992): *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI. Madrid.
- GRUBER H. (1984): *Darwin, sobre el Hombre. Un Estudio Psicológico sobre la Creatividad Científica*. Alianza Editorial. Madrid.
- GRUBER, H.E. (1981): *Darwin an man: A Psychologice study of scientifice creativity*. I.L. Chicago.
- GRUNFELD, F. (1978): *Juegos de todo el mundo*. UNICEF. Edilan. Madrid.
- GRUP ESTUDI PRAXIOLÒGIC INEFC-LLEIDA (1993): *Estudi praxiològic de les pràctiques esportives, expressives, lúdico-recreatives i aprehensives*. Apunts d'Educació Física i Esports 32:54-65.
- GRUPPE, O. (1976): *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*. INEF Madrid. (Edició original, 1965).
- GUBERN, ROMÁN (1988): *Creatividad estética y tecnología*. En Revista Telos. N° 16
- GUERRERO, A. (1989): *Curso de creatividad*. Ateneo. Buenos Aires.
- GUILFOR J.P. (1977): *La naturaleza de la Inteligencia Humana*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- GUILFOR J.P. (1991): *Creatividad y Educación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- GUILFORD, J. P. (1950): *Creativity*. American Psychologist. 5.
- GUILFORD, J. P. (1967). *Creativity: yesterday, today and tomorrow*. Journal of Creative Behavior; 1, 3-14.
- GUILFORD, J. P. (1970): *Creativity: Retrospect and Prospecto*. Journal of Creative Behavior, 4, 149-168.
- GUILFORD, J. P. y STROM, R. D. (1978): *Creatividad y Educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- GUILFORD, J. P. y otros. (1978): *La creatividad: presente, pasado y futuro*. En *Creatividad y Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- GUILFORD, J.P (1976): *Creatividad: retrospectiva y prospectiva*. Innov. Creadora, 1, pp. 9-21.
- GUILFORD, J.P. (1956): *Can creativity be developed?* Art Education.
- GUILFORD, J.P. (1962): *La inventiva*. En *Psicología General*. 201 457-477. Diana. México.
- GUILFORD, J.P. (1967): *The nature of human intelligence*. Mc Graw. N.York.
- GUILFORD, J.P. (1958): *Intelligence, creativity and their educational implications*. Knapp. San Diego.
- GUILFORD, J.P. (1959): *The structure of intellect*. American Psychologist, 14,469-479.
- GUILFORD, J.P. (1962): *Creativity: Its measurement and development*. Scribner's. New York.
- GUILFORD, J.P., HOEPFNER, R. (1971) : *The analysis of intelligence*. McGraw Hill. New York.
- GUILFORD, J. P. (1980): *La creatividad*. Narcea. Madrid.
- GUILFORD. J.P. & MERRIFIELD, P.D. (1960): *The structure of intellect model: Its uses and implications*. Psychological Laboratory. University Southern California, Los Angeles.
- GUILLEMARD,G; MARCIAL, J.C; PARLEBAS,P.(1988): *Las cuatro esquinas del juego*. Ed. Agonos.Lleida.
- GUILLERMO, M^a y PALACIOS, A. (1989): *El taller de las palabras*. Seco Olea. Madrid.

- GUITART ACED, ROSA (1999): *El juego: fuente de aprendizaje y herramienta educativa*. En *Jugar y divertirse sin excluir*. Recopilación de juegos no competitivos. Graó. Barcelona.
- GUTIERREZ FRESNEDA, R. (1997): *El juego de grupo como elemento educativo*. CCS. Madrid.
- GUTIÉRREZ, M.P. (1982): *Técnicas de creatividad*. En Revista Alta Dirección. N° 18 (102).
- GUTMAN, H. (1967): *The biological roots of creativity*. En R.L. MOONEY & T.A. RAZIK (Eds.), *Explorations in creativity*. Harper and Row. New York.
- GUTMAN, L. y SUCHMAN, E.A. (1947): *Intensity and a zero point for attitude analysis*. American Sociological Review, 12.
- GUTTON, Ph. (1982): *El juego de los niños*. Barcelona: Hogar del Libro. Nova Terra. Barcelona.
- GUZMAN, M. DE (1994): *Para pensar mejor. Desarrollo de la creatividad a través de los procesos matemáticos*. Pirámide. Madrid.
- GUZNER, Susana (1982): *72 Juegos para jugar con el espacio y el tiempo*. Ed. Popular. Madrid..
- HADAMARD, J. (1945): *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Gauthier-Villars. París.
- HADAMARD, J. (1947): *Psicología de la invención en el campo de las matemáticas*. Espasa Calpe. Madrid.
- HAGSTROM, J. (1988): *47 nuevos juegos para niños*. CEAC. Barcelona.
- HAGSTROM, J. Y MORRILL, J. (1981): *Juegos con niños. Un manual para jugar con los niños*. CEAC. Barcelona.
- HALL, E. (1971) : *La dimension cachée*. Le Seuil. París.
- HALL, W. B.; MCKINNON, D. W. (1969): *Personality inventory correlates of creativity among architects*. J.Appl. Psychol, 53, 322- 326.
- HALL, E.T. (1.987): *La dimensión oculta*. Ed. Siglo XXI. Méjico.
- HALLMAN, R. J. (1973): *Principios de enseñanza creadora*. Educación Hoy, 3, pp.101-107.
- HALLMAN, R.J.(1967): *Techniques for creative teaching*. Journal of Creative Behavior.
- HAMELIN, M. (1974): *Los cuentos y los niños*. Vilamala. Barcelona.
- HARARY KEITH y WEINTRAUB PAMELA (1992): *Desarrolle el Hemisferio Derecho de su Cerebro en 30 días*. Ed. EDAF. Madrid.
- HARE, A.P. (1985) *Creatividad y grupos pequeños*. Pirámide. Madrid.
- HARE, P., BORGATTA, E.F. y BALES, R.F. (1955): *Handbook of Small Groups Research*. Free Press. New York.
- HARE, P., BORGATTA, E.F. y BALES, R.F.(1955): *Small Groups*. Studies in Social Interaction. Nueva York.
- HARGREAVES, H. L. (1927): *The "faculty" of imagination*. British Journal of Psychology. Monograph Suppl., 10, 74.
- HARMAN, W. y RHEINGOLD, H. (1986): *Máxima creatividad*. Aletheia. Buenos Aires.
- HARRIS, J. y PARK, R. (1983): *Play, games & sports in cultural contexts*. Human kinetics books. Illinois.
- HARRIS, R.A. (1959): *Creativity in marketing*. En P. SMITH (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. Hastings House. New York.
- HARRISON, Roger (1975): *El desarrollo de la autonomía, la iniciativa y la capacidad de riesgo mediante un diseño de laboratorio*. Escuela Hoy., Vol.3/1,

pp. 27-38.

- HARTUP, W.W. (1978): *Children and their friends*. En H. McGurk (De.). Issues in Childhood social development. Methuen. London.
- HARVEY, O.J. (1965): *Some situational and cognitive determinants of dissonance resolution*. Journal of Personality and Social Psychology, 1.
- HARVEY, O.J., HUNT, D.E. y SCHRODER, H.M. (1961): *Conceptual systems and personality organization*. John Wiley & Sons. New York.
- HASENFUS, N.; MAGARO, P. (1976): *Creativity and schizophrenia: an equality of empirical constructs*. Br.J.Psychiatry, 129, 346-349.
- HAUSER, A. (1875): *Sociología del arte*. Ed. Guadarrama. Madrid.
- HAYES, J. R. (1989): *Cognitive Processes in Creativity*. En Glover, J. A.; Ronning, R. R.; Reynolds, CR.(Eds.). *Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York.
- HAYES, J.R. (1981): *The complete problem solver*. Franklin Institute Press. Philadelphia.
- HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley. New York.
- HEINELT, G. (1979): *Maestros creativos. Alumnos creativos*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- HELLER KURT A. (1995): *Capacidad y creatividad: su papel en la ciencia y en la tecnología*. En Revista Ideación. Revista en español sobre superdotación. N° 5.
- HELLER, M. (1993): *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Ed. Biósfera. Caracas.
- HELLER, M. Y THOROGOOD, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Distribuidora Estudios. Caracas.
- HELP, J. (1985): *Los niños y la literatura fantástica*. Paidós. Barcelona.
- HELSON, R. (1961): *Creativity, sex and mathematics*. En Proceedings of the conference on "The Creative ". University Extension. Berkeley.
- HELSON, R. (1966): *Personality of women with imaginative and artistic interests: The role of masculinity, originality and other characteristics in their creativity*. Journal of Personality.
- HELSON, R. (1967): *Sex differences in creative style*. Journal of Personality.
- HELSON, R. (1968): *Generality of sex differences in creative style*. Journal of personality.
- HENLE, M. (1963): *The birth and death of ideas*. En Gruber, Terrell y Wertheimer (Eds.): *Contemporary Approaches to Creative Thinking*,. 31-62. Atherton Press. New York
- HERANS, C. (1995): *¿A qué jugamos cuando hacemos teatro?*. Cuadernos de Pedagogía. Feb-95.
- HERANS, C.y ROJO, S. (1995): *Comenzar por el principio*. Cuadernos de Pedagogía. 233.
- HERANS, C.y PATIÑO, E. (1986): *Teatro y escuela*. Laia. Barcelona.
- HERANS, C. (1989): *El Teatro:¿un recurso para la primera infancia* . Acción Educativa, 57. Madrid.
- HERNÁNDEZ, F.J.; GUTIÉRREZ, M^aL.; CASAMAYOR, G. e IMBERNÓN, F. (1984): *Una experiencia interdisciplinaria en la Escuela Normal de Barcelona*. En Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 1 10-2.
- HERNÁNDEZ, M. (1977): *Antología*. Losada. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ SAGRADO, I. y OTROS (1995): *Los Títeres en la Escuela*.

- Amarú. Salamanca.
- HERNÁNDEZ SAGRADO, I. y OTROS (1991): *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Amarú. Salamanca.
 - HERRERO, E. (1987): *Entrenamiento en relajación creativa*. Barath. Madrid.
 - HERREROS ARCONADA, M. (1989): *Teoría y técnica de la propaganda electoral (formas publicitarias)*. PPU. Barcelona.
 - HERRMANN, N. (1993): *The creative brain*. Brain books. New York.
 - HERSCH, C. (1973): *The Cognitive Functioning of the Creative Person: A Developmental Analysis*. En Blomberg (Ed.). *Creativity: Theory and Research*. College and University Press. New Haven.
 - HERVAS, ANDREU (1990): *Tecnología y creatividad*. En Revista IP Mard. N° 360.
 - HETMON, R.H. (1998): *El método del Actors Studio*. Fundamentos. Madrid.
 - HICKMAN, C.R. (1986): *El directivo excelente*. Estilo de trabajo, estrategia y creatividad para la nueva era. Grijalbo. Barcelona.
 - HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS (2000): *Acontecimientos científicos en la vida escolar*. En *La ciencia en la escuela*. Graphos y Entornos. México.
 - HILGARD, E.R. (1959): *Creativity and problem-solving*. En H.H. ANDERSON (Ed.), *Creativity and its cultivation*. Harper and Brothers. New York.
 - HILGARD, E.R. (1966): *Pensamiento creador*. En *Introducción a la Psicología*. 12/ 524-536. Morata. Madrid.
 - HITT, W.D. y STOCK, J.R. (1965): *The relation between psychological characteristic and creative behavior*. Psychological Record.
 - HOCEVAR, D. y MICHAEL, W. (1979): *The effects of scoring formulas on the discriminant validity of tests of divergent thinking*. Educational and Psychological Measurement, 39, 917-921.
 - HOCEVAR, D., & BACHELOR, P. (1989): *A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, pp. 53-75. Plenum Press. New York.
 - HODGSON, J. y RICHARDS, E. (1982): *Improvisación (para actores y grupos)*. Ed. Fundamentos. Madrid.
 - HOFSTADTER, R.D. (1982): *¿Mecanizar la inspiración?* Innovación Creadora, 74, Nov., pp. 144-146.
 - HOFSTADTER, D. (1987): *Godel, Eschler, Bach. Un Eterno y Grácil Bucle*. Tusquets. Barcelona.
 - HOFSTADTER, R.D. (1982): *Temas metamágicos. Las variaciones sobre un tema son la esencia de la imaginación*. Mundo Científico., 75, Dic. pp. 106-114.
 - HOLLAND, J. L., BAIRD, L. L. (1968): *The Preconscious Activity Scale: The development and validation of an originality measure*. Journal of Creative Behavior, 2, 217-225.
 - HOLMES, P., KARP, M. y WATSON, M. (eds.) (1994): *Psychodrama since Moreno. Innovations in Theory and Practice*. Routledge. New York.
 - HOLYOAK, K.I. y THAGARD, P. (1995): *Mental leaps: analogy in creative thought*. The MIT Press. Cambridge.
 - HOMENAJE A R. MARIN (1998): *En Torno a la Creatividad*. U. Politécnica. Valencia.
 - HONRUBIA GÓMEZ, ALEJANDRO (1983): *Tratamiento y desarrollo de la*

- capacidad creatív". Escuela en Acción. N° 003, 12.pp. 28-30*
- HOPKINS, Claude (1923): *Publicidad científica*. Traducción de Isaac Dorfsam Figueroa 1992 .McGraw-Hill. México.
 - HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. PPU. Barcelona.
 - HORMIGÓN, J.A. (1991): *Trabajo dramático y puesta en escena*. Publicaciones de la ADE. Madrid,
 - HORNER, A.J. (1968): *Genetic aspects of creativity*. En G. BUHLER & F. MASSARIK (Eds.). *The course of human life: A study of goals in the mathematics perspective*. Springer. New York.
 - HORNEY, K.(1950): *Neurosis and human growth*. W.W. Norton. New York.
 - HOROWITZ, E.L. y HOROWITZ, R.E. (1938): *Development of social attitudes in children*. Sociometry, 1.
 - HOSTIE, R. (1994): *Técnicas de dinámica de grupo*. Publicaciones ICCE. Madrid.
 - HOUREAU M.J.: *El Inconsciente Descubierto*. Ed. Mensajero. Bilbao.
 - HOUSMAN, A.E. (1933): *The name and the nature of Poetry*. University Press. Cambridge.
 - HOUTZ, J.C., DENMARK, R.| ROSENFELD, S., TENTENBAUM, T.J. (1980): *Problem solving and personalitv characteristics related to differing level of intelligence and ideational fluency*. Contemporary Educational Psychology, 5, 118-123..
 - HOUTZ, J.C. y SPEEDIE, S.M.(1978): *Processes underlying divergent thinking and problem solving*. Journal of Educational Psychology. 70, 848-854.
 - HOUTZ, J.C., TENTENBAUM. T.J.y PHILLIPS, R.M.(1981): *Affective correlates in the problem solving process*. J. of Psychology. 109, 265-269.
 - HOVECAR, D. (1981). *Measurement of creativity: Review and critique*. Journal of Personality Assessment, 45, 450-69.
 - HOVECAR, D. y BACHELOR, P. (1989): *Ataxonomy and critique of measurements used in the study of creativity*. In J. A. Glover, R. Ronning and C.R.Reynolds(Eds.), *Handbookofcreativity*,pp.53- 75. Plenum Press. New York.
 - HOVLAND, C.I.y WEIS, W. (1952): *The influence of source credibility on communication effectiveness*. Public Opinion Quarterly. 15.
 - HOVLAND, C.I. (1959): *Reconciling conflict results derived from experimental and survey studies of attitude change*. American Psychologist, 14.
 - HUBER, Johanna. (1979): *Ocupaciones infantiles*. Kapeslusz. B. Aires.
 - HUDSON, L. (1966): *Contrary imaginations*. Achoquen Books. New York.
 - HUICI CASAL, C. (1989): *Estructura y procesos de grupo*. UNED. Madrid.
 - HUISMAN, D. (1971): *L'esthetique*. Presses Universitaires de France. París.
 - HUIZINGA, J. (1984): *Homo Ludens*. Alianza Editorial/ Emece Editores. Madrid.
 - HURLOCK, E. B. (1988): *Desarrollo de la creatividad*. En Desarrollo del niño. 12/ 343-372. Mc.Graw Hill. México.
 - HURTADO, M.V., ABAD, M.M. y HORNOS, M.J. (1998): *Cambios en las estructuras organizativas en el estilo de dirección, promovidos por las nuevas tecnologías de la información*. En Dirección de Organizaciones. N° 20.
 - HUSEN, Tosten (1978): *Estrategias de innovación educativa*. En La sociedad educativa. 128-142. Anaya. Madrid.
 - HUSENMAN, S. (1979): *Introducción a la dinámica de grupos. El grupo "t" como herramienta de laboratorio*. Trillas. México.
 - HUTCHINSON MICHAEL (1990): *Megabrain*. Ed.Mandala. Madrid.

- HUTCHINSON, E.D. (1931): *Materials for the study of creative thin-king*. Psychological Bulletin.
- IBAÑEZ, T. (1980): *Algunos puntos de referencia para descifrar las relaciones de poder*. Cuadernos de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, 2, época 2,.
- IBAÑEZ, T. (1980): *Factores sociales de la percepción: Hacia una psicociología del significado*. Cuadernos de Psicología. 1, 2ª época.
- IBRC (Institute for Behavioral Research in Creativity) (1968): *Alpha Biographical Inventory*. Prediction Press. Greensboro.
- IDLA, E. (1982): *Movimiento y ritmo (Juego y recreación)*. Paidós Educación Física. Barcelona.
- IMERONI, A. i MARGARIA, R. (1980): *Erase una vez la gimnasia: Una experiencia de actividad ludicomotora en la escuela primaria*. Gedisa. Barcelona
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1958): *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- INNOVACIÓN CREADORA. Dir. R. MARÍN IBAÑEZ. I.C.E. Universidad Politécnica. Valencia.
- IRONI, A. (1981): *Viure l'ambient de forma creativa*. Revista Guix. El. Elements d' accio educativa. N° 0045-0046.
- ISAKSEN, S.G. (ed) (1987): *Frontiers of creativity research*. Bearly. Buffalo. New York.
- ISAKSEN, S.G. y OTROS (1993): *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline*. Ablex publishing corporation. Norwood. New Jersey.
- ISAKSEN, S.G. Y OTROS (1994): *Creative approaches to problem solving. Creative problem solving group-Buffalo*. Kendall/Hunt publishing company. Dubuque, Iowa.
- ISAKSEN, S.G. Y TREFFINGER, D.J. (1985): *Creative problem solving. The basic course*. Bearly Limit. Buffalo.
- ISRAELI, N. (1962): *Creative art: A self-observation study*. Journal. 66, 33-45
- IZQUIERDO, C. (1996): *La reunión de profesores, participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Paidós. Barcelona.
- JACKSON, P.M. y MESSICK, S. (1965): *The person, the product and the response: Conceptual problems in the asses-ment of creativity*. Journal of Personality 33, 309-329.
- JACOTT, LILIANA y MARIO CARRETERO (1997): *Historia y relato*. En Mario Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique. Argentina.
- JANIS, I.L. y FESHBACH, S. (1953): *Effects of fear-arousing communications*. Journal of Abnormal and Social Psychology. 48.
- JANIS, I.L. y MANN, L. (1965): *Effectiveness of emotional role playing in modifying smoking habits and attitudes*. Journal of Experimental Research in Personality. 1.
- JANIS, I.L. y RAUSCH, C.N. (1970): *Selective interest in communications that could arouse decisional conflict: A field study of participants in the draft resistance movement*. Journal of Personality and Social Psychology, 14.
- JAQUI, HUBERT (1989): *Claves para la Creatividad*. Ed. Diana. México.
- JAKUES, E. (1990): *Cómo organizar la empresa con creatividad y liderazgo*. Harvard Deusto business review, 4, 32-44.
- JAULIN, R. (Comp.) (1981): *Juegos y Juguetes. Ensayos de etnotecnología*.

- Siglo XXI editores. México.
- JAVEAU, C. (1978): *L'enquete par questionnaire*. Editions de l'Université de Bruxelles. Bruxelles.
 - JEAN, G. (1996): *La poesía en la escuela*. Ed. De la Torre. Madrid.
 - JEFREE, M; MCCONKEY, R; HENSON, S. (1979): *Vamos a jugar: Guía de juegos cotidianos para ayudar al desarrollo normal del niño*. Colección Rehabilitación. Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid.
 - JENNINGG, S. y otros.(1979): *Terapia creativa*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
 - JENNINGS, M.K. & NIEMI, R.G. (1968): *The transmission of political values from parent to child*. American Political Science review, 62.
 - JENTZES, Ketty (1977): *Jeux de Plein Air et d'Interieur*. Ed. Delachaix. Paris.
 - JESUALDO (1968): *Pedagogía de la expresión*. U.C.Venezuela. Caracas.
 - JIC (1958) *Dinámica de grupos*. Comisión General de JIC. Madrid.
 - JIMENEZ LUZ MARIA (1998): *La Producción Creativa en el Diseño*. Ed. U.Autónoma. México.
 - JIMÉNEZ, RAFAEL (1990): *El aula de creatividad*. Boletín de Información y orientación pedagógica. 49.
 - JIMENO BARRERA, JOSÉ ANTONIO (1988): *Creación colectiva: A espaldas del hospital*. Apuntes de educación.30.
 - JOANNIS, Henry (1992): *El Proceso de creación publicitaria*. Deusto. Bilbao.
 - JOHNSTONE, K. (2000): *Impro. La Improvisación y el Teatro*. Ed. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
 - JOHNSON, D.M. (1972): *A systematic introduction to the psychology of thinking*. Harper and Row. New York.
 - JOHNSON, W. (1946): *People in quandaries*. Harper. New York.
 - JONES, R.M. (1975): *La fantasía y el sentimiento de la educación*. Nova Terra. Barcelona.
 - JONES, T.P. (1973): *El educador y la creatividad en el niño*. Narcea. Madrid.
 - JOR, F. (1979): *La desmitificación de la cultura*. Mº de Cultura. Madrid.
 - JOUSSE, M. (1969): *L'Anthropologie du geste*. Resma. París.
 - JOVER, J.L. (1968) *Educación. Psicología y creatividad*. Perfil Educativo. Caracas.
 - JOYCE, B. Y M. NEIL (1985): *Modelos de enseñanza*. Anaya. Madrid.
 - JOYCE, B. y VEIL, M. (1998): *La sinéctica*. En Modelos de Enseñanza, 178-199. Anaya. Madrid.
 - JOYCE, M.(1.987): *Técnica de la danza para niños*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
 - JUANOLA I TARRADELLAS, ROSER (1979): *Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana*. En Revista Arte, individuo y sociedad. N° 9.
 - JULIO, V. (1985): *¿Existe la creatividad en los niños deficientes?* Apuntes de Educación, 29, Nov. pp. 12-14.
 - JUNG, C. G. (1928). *Contributions lo Analytical Psychology*. Aldus Books Ltd. London.
 - JUNG, C.G. (1971): *On the relation of analytical psychology to poetry*. En J. CAMPBELL (Ed.), *The portable Jung*. Viking. New York.
 - JUNG, C.G. (1959): *The archetypes and the collective undconscious*. En *Collected Works*. Vol. 9, Part. I. Princeton University Press. Princeton, N.J.
 - JUNG, C.G. (1962): *Teoría del psicoanálisis*. Ed. Plaza & Janes. Barcelona.
 - KALISH, R. A. (1978): *La adquisición de la creatividad*. En Psicología de la

- conducta humana, 119-121. Paidós. B. Aires.
- KAMIL, C. y DeVRIES, R. (1988): *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Visor. Madrid.
 - KANT, I. (1978): *Crítica de la razón pura*. Alfaguara. Madrid.
 - KAO J.(1997): *El arte y la Disciplina de la Creatividad en los Negocios* Ed.Norma. Bogotá.
 - KAO, J. (1998): *Improvise*. Editorial Grijalbo. Barcelona.
 - KARP, M., HOLMES, P. y TAUUVON, K.B. (eds.) (1998): *The Handbook of Psychodrama*. Routledge. London:
 - KASS, A. (1992). *Question asking, artificial intelligence ,and human creativity*. InT.W.Lawer, E.Peacock y A.C.Graesser(Eds.),*Questions and information systems*, pp. 303-360. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.
 - KASTIKA EDUARDO (1996): *La Creatividad Cotidiana en la Organización*. Ed.MICAT. S. De Compostela.
 - KASTIKA, E.(1996): *Desorganización creativa, organización innovadora*. Ediciones Macchi. B. Aires.
 - KATHENA,J. y TORRANCE,E.P.(1976): *Manual for Kathena-Torrance Creative Perception Inventory*. Stoelting. Chicago.
 - KATZ, D. (1960): *The funtional approach to the study of attitudes*. Public Opinion Quarterly, 24.
 - KATZ, D. (1951): *Social Psychology and Group Process*. En STONE, C.P. (ED.): *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, Cal.
 - KATZ, E. (1957): *The tow-step flow of communication: An up to date report on and hypothesis*. Public Opinion Quarterly. 21.
 - KAUFFMAN, A. (1994): *La creatividad en la gestión de empresas*. Ed. Pirámide. Madrid
 - KAUFFMAN, A., FUSTIER, M., DREVET,A (1973): *La invéntica. Nuevos métodos para estimular la creatividad*. Deusto. Bilbao.
 - KAUFFMAN, Ch. (1985): *Creatividad, crecimiento personal y educación*. Revista de Educación (Santiago de Chile). 133,pp. 34-36.
 - KAUFFMAN, I. (1970): *L'Inventique: Nouvelles methodes de créativité*. E.M.E. Paris.
 - KEEN, L. (1988): *Cómo desarrollar el poder de la intuición*. Edaf. Madrid.
 - KEIL JHON (1988): *Creatividad, cómo mejorarla, incrementarla y hacer que funcione*. Ed. Mc. Graw Hill.México.
 - KELMAN, H.C. (1958): *Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change*. Journal of Conflict Resolution, 2.
 - KENDAL, P.L. y WOLF, K.M .(1949): *The analysis of deviant cases in communication research*. En P.P. LAZERSFELD & F.N. STANTON (Eds.), *Communication research*, 194. Harper.New York.
 - KENDALL, P.C. y HOLLON, S.D. (1979): *Assessment Strategies for Cognitiva Behavioral Intervention*. Academic Press. New York.
 - KENDALL, P.E., REBER, M., MCCLEER, S. Y OTROS (1990): *Cognitive – behavioral treatment of conduct disordered children*. *Cognitive Therapy and Research*, 14.
 - KEPNER, Ch. y TREGOE, B.B. (1970): *El directivo racional. Enfoque sistémico de la resolución de problemas y la toma de decisiones*. McGraw Hill. México.
 - KERR, W.A., MCGHEE, E.M. (1964): *Creative temperament as related to aspects of strategy and intelligence*. *Journal of Social Psychology*. 62, 211-216.

- KESELMAN, H. H. (1980): *Espacio, vínculo y creatividad*. Clínica Análisis Grupal, 21, pp. 156- 17 1.
- KHATENA, J. & DICKERSON, E.C. (1973): *Training sixth grade children to think creatively with words*. Psychological Reports, 32.
- KHATENA, J. (1970): *Training college adults to think creatively with words*. Psychological Reports, 27.
- KHATENA, J. (1971): *Teaching disadvantaged preschool children to think creatively with pictures*. Journal of educational Psychology.
- KHATENA, J. (1971): *Second study training college adults to think creatively with words*. Psychological Reports, 23.
- KHATENA, J.(1973): *Creative level and its effects on training college adults to think creatively with words*. Psychological Reports, 32.
- KING, A. y ROSENSHINE, B. (1993): *Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction*. Journal of Experimental Education, 61 (2), 127-148.
- KING,LA.,MCKEEWALKER,L,BROYLES,S.J.(1996): *Creativity and the five-factor model*. Journal of research in personality, 30, 189-203.
- KIRST W. DIEKMEYER U.(1974): *Desarrolle su Creatividad*.Mensajero. Bilbao.
- KLAPPER, J.T. (1967): *Mass communication, attitude stability and change*. En C.W. SHERIF & M. SHERIF (Eds.), Attitude, ego-involvement and change. Wiley. New York.
- KLAPPER, J.T. (1949): *The effects of the mass media*. Columbia University Bureau of Applied Social Research. New York.
- KLAPPER, J.T.(1960): *The effects of mass communication*. The Free Press. New York.
- KLAUSMEIER, H. J. y GOODWIN, W. (1993): *Habilidades Humanas y Aprendizaje*. Psicología Educativa. Editorial Harla. México.
- KLEECK, R.E. y WHEATON, J. (1957): *Dogmatism and responses to opinion-consistent and opinion-inconsistent information*. Journal of Personality and Social Psychology, 5.
- KLINEBERG, O. (1954): *Social psychology*. Holt. New York.
- KNAPP, M.L. (1.980): *La comunicación no verbal*.Ed. Paidós Comunicación, Buenos Aires.
- KNELLER, G.F. (1965): *The art and science of creativity*. Holt. New York.
- KNOLL, J. A. (1982) *Aprendizaje creativo*. Revista Educación, 25, pp. 84-98.
- KOESTLER, A. (1964): *The act of creation*. McMillan. New York.
- KOESTLER, A. (1974): *Los sonámbulos*. Eudeba. Buenos Aires.
- KOESTLER, A.: (1974): *El acto de la creación*. Losada. Buenos aires.
- KOFFKA, K. (1935): *Principles of Gestalt psychology*. Harcourt. New York.
- KOGAN, N. (1974): *Creativity and sex differences*. Journal of Creative Behavior.
- KOGAN, N.K. & WALLACH, M.A. (1967): *Risk taking as a funtion of the situation, the person and the group*. New Directions in Psychology III, Rinehart & Winston. Inc. New York.
- KOHLER, W. (1929): *Gestalt Psychology*. H. Liveright. New York.
- KOHON LEOPOLDO (1993): *Juego Propio. Más allá de la Productividad*. Ed. Planeta. Bogotá.
- KOTLER, P., CÁMARA, D. Y GRANDE, I. (1995): *Dirección de marketing*. Prentice-Hall International. Madrid.

- KRECH, D. y CRUTCHFIELD, R.S. (1948): *Theory and problems of social psychology*. McGraw Hill. New York.
- KRETSCHMER, E. (1931): *The Psychology of Men of Genius*. Kegan Paul and Harcourt. Brace.
- KRINGS, H. (1989): *Conceptos fundamentales de filosofía*. Herder.Barcelona.
- KRIS, E. (1952): *Psychoanalytic explorations in art*. International Universities Press. New York.
- KRIS, E. (1964): *Psicoanálisis de lo cómico y psicología de los procesos creadores*. Paidós. Buenos Aires.
- KRISHNAMURTI, J. (1979): *El estado creativo de la mente. Pláticas en Europa*. Kier. Buenos Aires.
- KUBIE, L. (1958): *El proceso creativo: su distorsión neurótica*. Pax. México.
- KUBIE, L.S. (1973): *Le preconscious et la créativité*. En A. BEAU-DOT: *La creativite. Recherches americaines*. Dunod. París.
- KUBIE, L.S. (1958): *Neurotic distortion of the creative process*. University of Kansas Press. Lawrence, Kansas.
- KUHN, R. L. (ed.) (1988): *Handbook for Creative and Innovative Managers*. McGraw-Hill. New York.
- KUTNER, B., WILKINS, C. y YARROW, P.R. (1952): *Verbal attitudes and overt behavior involving racial prejudice*. Journal of Abnormal Social Psychology, 47.
- KUWKE F., DICKERSON, R. E. (1982): *La decisión creadora*. En *Formación del carácter*. 23/ 276-285. Paidós. Barcelona.
- LA RIERE, R.T. (1934): *Attitudes versus actions*. Social Forces, 4.
- LA TORRE, G. (1986): *Lenguaje y creatividad*. Reforma de la Escuela, 140, pp. 24-26.
- LABORIT, H. (1970): *L'homme imaginant*. U.G.E. París.
- LACASA, P.; PARDO, P. y HERRANZ, P. (1994): *Escenarios interactivos y relaciones entre iguales*, en RODRIGO, M.J. (Ed.) *Contexto y Desarrollo Social*. Editorial Síntesis. Madrid.
- LACAU, M.H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LACAU, M.H. (1986): *La poesía infantil y sus proyecciones: con antología y propuestas creativas de trabajo*. Plus Ultra. B. Aires. LAFERRIÈRE, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Ega. Bilbao.
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ñaque. Ciudad Real.
- LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía. Puesta en escena*. Ñaque. Ciudad Real.
- LAGARDERA, F. (1993): *Contribució dels estudis praxiològics a una teoria general de les activitats físico-esportives-recreatives*. Apunts d'Educació Física i Esport 32. pp 10-19.
- LAMMICH, G. (1986): *El futbol. Juegos para el entrenamiento*. Ed. Stadium. Buenos Aires.
- LAND, G. y JARMAN, B. (1992): *Breakpoint and beyond. Mastering the future-today*. Harper Business. New York.
- LANDAU, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica creatividad*. Herder. Barcelona.
- LANGER, S. (1942): *Philosophy in a new key*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.

- LANUNZA, E. y ALTRES.(1980): *El juego popular aplicado a la educación*. Ed. Cincel-kapeslusz. Madrid.
- LAPASSADE, G.(1977): *Grupos, organizaciones e instituciones*. Granica. Barcelona.
- LAPIERRE,A.(1977):*Simbología del movimiento*.Ed. Científico-Médica. Barcelona.
- LAPIERRE,A.(1984):*Educación Psicomotriz en la escuela maternal*. Ed. Científico-Médica. Barcelona
- LAPIERRE-AUCOTURIER. (1980): *Los matices. Los contrastes y el descubrimiento de las normas fundamentales*. Científico-Médica. Barcelona.
- LARIA, ALBERTO (1985): *El proceso creador*. En Revista Clínica y Análisis Grupal. N° 35.
- LASIERRA, G. y LAVEGA.P (1993): *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Volumen I y II. Paidotribo. Barcelona.
- LAUER, T.W, PEACOCK,E y GRAESSER,A.C.(1992): *Questions and information systems*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale,NJ.
- LAVANCHY, S y otros (1981): *Yo me expreso*. Nueva Universidad. Santiago.
- LAVEGA, P. (1993): *Anàlisi praxiològica dels jocs tradicionals de competició i participació simultània*. Apunts Educació Física i Esports, 32, pp.65-74.
- LAVEGA, P; OLASO, S. (1998): *1000 Juegos y deportes populares-tradicionales. La tradición jugada*. Paidotribo. Barcelona.
- LAZARSFELD; P.E., BERELSON, B. y GAUDET, H. (1944): *The people's choice*. Dwell, Sloan and Pearce. New York.
- LAZARUS, A. A. (1982): *Personal enrichment through imagery workbook*. BMA audiocassettes. New York.
- LEAVITT, H.J.(1951): *Some effects of certain communication patterns on group performance*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- LEBRERO BAENA, M. P. y PÉREZ SERRANO, G. (1988): *Dinámica de grupos en el aula* [vídeo], 2 vol. UNED. Madrid.
- LECKY, P. (1945): *Self-consistency: A theory of personality*. Island Press. New York.
- LEDESMA, ALFONSO (1994): *Creatividad*. En Revista Ideación. Revista en español sobre superdotación. N° 3.
- LEHMAN, H.C. (1953): *Age and achievement*. Princeton University Press. Princeton, N.J.
- LEHMAN, H.C. (1966): *The most creative years of engineers and other technologist*. The Journal of Genetic Psychology.
- LEHMAN, H.C. (1966): *The psychologist's most creative years*. American Psychologist.
- LEIF, J. LUCIEN, B. (1978): *La verdadera naturaleza del juego*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LENGYEL, PETER (1989): *"Papel creador de las ciencias sociales: Hacia un mayor reconocimiento de la base cognoscitiva"*. En Revista Internacional de Ciencias Sociales. N° 122.
- LENSKI, G. (1972): *Poder y privilegio*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- LENZ MONICA (1990): *El ABC de la Creatividad*. Ed.Primavera. Medellín.
- LENZ MONICA (1995): *Creatividad para la 4ª, 5ª,6ª Dimensión*. Ed. Primavera. Medellín.
- LENZ, Mónica (1992): *Creatividad en los 90. (Descartes descartado)*. En Javeriana/92.

- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (1993): *Diseño de Investigaciones*. MacGraw-Hill. Madrid.
- LEONAR JIM (1993): *Como utilizar la Creatividad y Alcanzar tu Sueño Dorado*. Ed.Obelisco. Barcelona.
- LEQUEUX, L. (1979): *El niño creador del espectáculo*. Kapelusz. B. Aires.
- LEQUEUX, P. (1984): *Juegos + De 1000, Para todo lugar, casa, escuela, campo, playa*. Reforma de la Escuela. Barcelona.
- LETELIER, D. (1990): *Problemas de estimulación y evaluación de la creatividad*. Ed. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- LEVENTHAL, H., SINGER, R. y JONES, S.(1965): *Effects of fear and specificity of recommendation upon attitudes and behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, 2.
- LEVEQUE SAGOT, D. (1975): *All's well*. Didier. París.
- LEVETON, E. (1980): *Cómo Dirigir Psicodrama* . Editorial Pax. México.
- LEVIEUX,F.y LEVIEUX,J.P. (1988): *Expression corporelle (les apprentissages)*. Ed.Revue EPS. Paris.
- LEVINAS, M.L. (1976): *Ciencia con creatividad*. Aique. B. Aires.
- LEVINE, R.A. y WHITE, M.I. (1986): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Visor/MEC. Madrid.
- LEVY, M.(2001): *Escritura y creatividad*. Paidós filología. Barcelona.
- LEWIN, K. (1935): *A dynamic theory of personality: Selected papers*. McGraw Hill. New York.
- LEWIN, K. (1948): *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Harper and Brothers. New York.
- LEWIN, K. (1973): *Dinámica de la personalidad*. Madrid. Morata.
- LEWIN, K. (1968): *Group dynamics: Research and theory*. En D. CARTWRIGHT & A. ZANDER (Ed.) . Row, Peterson and Cy. New York:.
- LEWIN, K., LIPPITT, R & WITHE, R.T. (1939): *Patterns of aggressive behavior in Experimentally Created Social climates*. Journal of Social Psychology.
- LEWIN, K. (1947): *Frontiers in Group Dynamics*. Human Relations, vol. 1, págs. 9-11.
- LEWIN, K. (1951): *Field Theory in Social Science*. Harper. Nueva York.
- LEWIN, K. (1959): *Psychologie dynamique*. P.U.F. París.
- LEWIS DAVID (1989): *Poder Mental*. EL Plan Alfa. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- LEWIS, D. (1981): *Desarrolle la inteligencia de su hijo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- LEWIS, D. (1986): *Cómo potenciar el talento de su hijo*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- LEWITT, E.E. (1980): *The Psychology of anxiety* . Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- LIBERAL JULIO (1996): *Por los Caminos de la Creatividad*. Ed.Lipsa. Madrid.
- LICHINS, A.S. (1979): *Sobre algunos aspectos del problema de la creatividad en el pensamiento*. Clínica Análisis Grupal, 19, pp. 726-737.
- LIEBERMAN, J.N. (1977): *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. Academic Press. New York.
- LILLO BEVILA, J (1983): *Cómo fomentar los principios de actividad y creatividad al aplicar el método científico en la escuela*. Revista Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas.1.
- LIMBOS, BEAUREGARD (1974): *Grandes Juegos*. Ed. Vilamala. Barcelona.

- LINAZA, J. (1977): *Distintos enfoques del juego infantil*. Cuadernos de Psicología, 3.
- LINAZA, J. (1967): *Teatro, animismo y juego en los niños en edad preescolar*. Acción Educativa, 42.
- LINAZA, J. ; MALDONADO, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos. Barcelona.
- LINAZA, J.L. (1991): *Jugar y aprender. Documentos para la reforma*. Alhambra longman. Madrid.
- LINDGREN, Henry (1972): *Medida y fomento de la creatividad*. En Psicología de la enseñanza. 14/ 423-429. Aguilar. Madrid.
- LIPMAN, M. (1989): *Lisa*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- LIPPITT, R. WATSON, J. Y WESTLEY, B. (1958): *Dynamics of Planned Change. A Comparative Study of Principles and Techniques*. Harcourt. New York.
- LIVERANT, S. (1962): *Intelligence: A concept in need of reexamination*. En N.F.WASHBURNE (Ed.), *Decisions, values and groups*, vol. 2. Pergamon Press Inc. New York.
- LLEDÓ, ANGEL Y FRANCISCO POZUELOS (1995): *Ciencia y emotividad: el lugar de los planteamientos narrativos en la enseñanza elemental de las ciencias*. Investigación en la escuela, núm. 25. Sevilla,
- LOBROT, M.(1972): *La instancia creadora*. En Teoría de la educación, 179-183. Fontanella. Barcelona.
- LODI, M. (1973): *El país errado*. Laia. Barcelona.
- LODUCHOWSKI, H. (1982): *Participación y comunicación creativas*. Herder. Barcelona.
- LOGAN L, y LOGAN V.(1980): *Estrategias para una Enseñanza Creativa* Ed. Oikos-Tau. Barcelona.
- LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G. (1971): *Design of creative teaching*. McGraw Hill. London.
- LOIS GEORGE (1994): *La Gran Idea*. Mc.Graw Hill. México.
- LOISEAU, J.J. (1966): *Jocs de Stalking*. Ed. Sucesores de Joan Gili. Colección Juegos. Barcelona.
- LOISEAU, J.J.(1974): *Juegos de orientación, exploración y estudio en la naturaleza* . Ed. Sucesores de Joan Gili. Colección Juegos. Barcelona.
- LOMBROSO, C.(1891): *The man of Genius*. Walter Scott. London.
- López, A. (1998): *La publicidad en televisión*. Caja España. Valladolid.
- LOPEZ E.; ORTEGA, J.M.(1982): *El juego entre la habilidad y el azar* . Ed.Salvat. Barcelona.
- LÓPEZ DE GUEREÑU, J. (1998): *Decorado y tramoya*. Ñaque. Ciudad Real.
- LOPEZ GIL, C.(1987): *Jugando, jugando... (las ludotecas)*. Area de Juventud.Ayuntamiento Vitoria.
- LÓPEZ HERRERIAS, JOSÉ ÁNGEL (1987): *Sistema Escolar Educativo de Calidad: la aventura de construirse uno mismo (Currículum 11)*. En Revista Escuela en Acción. Nº 007-04.
- LOPEZ NOMBEDU, G. (1974) :*Teoría y práctica de la creatividad*. Revista Española de Pedagogía., 128, pp.495-537
- LOPEZ OTERO, J.R. (1976): *Factores organizativos que afectan a la expresión de la creatividad*. Revista de Psicología General Aplicada, 142, pp.662-665.

- LOPEZ QUINTAS A. (1993): *El Arte de Pensar con Rigor y Vivir en Forma Creativa*. Asoc. Progreso de las C. Humanas. Ed. Impresa. Madrid.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1975): *La creatividad*. Vida Escolar, 167, pp.4-11.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1977): *Estética de la creatividad*. Cátedra. Madrid.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1979): *Estética de la creatividad*. Bordón, 226, pp.63-74.
- LOPEZ QUINTAS, A. (1982): *La juventud actual entre el vértigo y el éxtasis*. Narcea. Madrid.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1998): *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Rialp. Madrid.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1999): *Inteligencia creativa: el descubrimiento personal de los valores*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.
- LOPEZ QUINTAS. A. (1979): *La racionalidad propia del arte, creatividad y acceso a lo real*. En Realitas, 151-228. Sociedad Estudios Publi. Madrid.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1982): *Cómo valorar textos escolares*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1985): *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Santander. Santander.
- LÓPEZ, B. S. y RECIO, H.(1998): *Creatividad y Pensamiento Crítico*. Trillas. México.
- LÓPEZ, SIRO (1997): *Experiencias de expresión artística*. En Revista Documentación social. N° 107.
- LÓPEZ, M.J., GARRIDO, V. Y ROSS, R. (2001): *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- LÓPEZ, M.J., GARRIDO, V., RODRÍGUEZ, F.J. Y PAÍNO, S.G. (2002): *Jóvenes y competencia social: un programa de intervención*. Monográfico Psicothema Psicología de la Violencia, 14, 155-163.
- LORENTE, Joaquín (1986): *Casi todo lo que sé de publicidad*. Folio. Barcelona.
- LORENZ, K. (1988): *Cuando el hombre encontró al perro*. Tusquets. Buenos Aires.
- LORETO J. (1994): *La Mente y el Pensamiento Alfa*. Sin.Ed. Bogotá.
- LOUSTAU, S. (1982): *Jugando en otro idioma*. Ed. Autora. Mar de Plata.
- LOWENFELD VIKTOR (1980): *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- LOWENFELD, V. (1958): *El niño y su arte*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LOWENFELD, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LOWENFELD, V. (1962): *Creativity: Education's stepchild*. En S.J. PARNÉS & H.F. WARDING (Eds.), *A source book for creative thinking*. Seribner's. New York.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*.Kapelusz. B. Aires.
- LOWIN, A. (1967): *Approach and avoidance: Alternate modes of selective exposure to information*. Journal of Personality and Social Psychology, 6.
- LUFT, J.(1967): *Introduction a la dynamique des groups*. Privat. París.
- LURIA A.R. (1986): *El Cerebro humano y Los Procesos Psíquicos*. Conducta Humana Colección Psicología y Psiquiatría. Ed. Fontanela. Buenos Aires.
- LUTECKERT, Heinz. R. (1977): *Resultados de la investigación y calidad de la educación*. Paidós. B. Aires.

- LYVON GROSMAN G. (1990): *Permiso Yo soy Creatividad*. Ed. Macchi. B.Aires.
- MACGRAPHT, J. y ALTMAN, I.(1966): *Small Group Research*. A Synthesis and Critique of the Field. Holt, Rinhart and Winston. New York.
- MACHADO LUIS ALBERTO (1975): *Revolución de la Inteligencia*. Ed. Seix Barral. México.
- MACHADO, A. (1981): *Recuerdos y viajes*. Pomaire. Barcelona.
- MACKINNON, D. (1977): *El individuo creativo: Su comprensión desde la investigación*. Innovación Creadora, 2, pp. 5-21.
- MACKINNON, D. W (1977): *Creatividad. Aspectos psicológicos*. En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol. III 206-212. Aguilar. Madrid.
- MACKINNON, D.W.(1961): *Creativity in architects*. En Proceedings of the Conference on "The Creative Person". University Press, Extension Division. Berkeley.
- MACKINNON, D.W. (1960): *The highly effective individual*. Teachers College Record, 61, 367-378.
- MACKINNON, D.W. (1962): *The nature and nurture of creative talent*. American Psychologist, vol. 17.
- MACKINNON, D.W. (1971): *Creativity and transliminal experience*. Journal of Creative Behavior.
- MACKINNON. D. (1978): *Algunos problemas críticos para la futura investigación sobre la creatividad*. Innovación Creadora, 6. pp. 15-36.
- MacMILLAN, M. (1931): *La educación por la imaginación*. J. Ortiz. Madrid.
- MADDI, S. R. (1965): *Motivational aspects of creativity*. Journal of Personality, 33, 330-347.
- MADRID, D. (2005): *¿Los niños pequeños mienten?* Dykinson. Madrid.
- MADRON, T.W. (1969): *Small Groups Methods and the Study of Politics*. Northwestern University Press.
- MAGENZO. A. (1984): *Currículo y creatividad*. Revista de Educación (Santiago de Chile), 9. pp. 22-25.
- MAGNUS ENZENSBERGER, H. (1997): *El diablo de los números*. Siruela. Madrid.
- MAIMBOLWA-SYNYANGWE, I. y THOMAS, R.M. (1991): *Juegos y juguetes en la educación*. en T. HUSEN y T.N. POSTLETHWAITE (eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. MEC- Vincen Vives. Madrid
- MAISONNEUVE, J. (1971): *La dinámica de los grupos*. Proteo. B. Aires.
- MAJARO, S. (1992): *Cómo generar ideas para generar beneficios*. Editorial Granica. Barcelona.
- MAJARO, S. (1994): *Creatividad y marketing*. Edic. Díez de Santos. Madrid.
- MALRIEU, P. (1971): *La construcción de lo imaginario*. Guadarrama. Madrid.
- MANSFIELD, R.S., BUSSE, T.V. y KREPELKA, E.J.(1973): *The effectiveness of creativity training*. Review of Educational Research, 48 .
- MANTOVANI, A. (1980): *El teatro, un juego más*. Ed. Nuestra Cultura, Madrid.
- MANTOVANI, A. (1985): *Dramática creativa. Funciones, roles técnicos teatrales y conductas*. Encuentro Teatro-Educación.
- MARBACH, E.S. (1982): *Currículum creativo para preescolar y ciclo inicial* . Narcea. Madrid.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1970): *La creatividad. lugar pedagógico en la actualidad*. Síntesis. 11, pp.87-99.

- MARÍN IBAÑEZ, R. (1974): *La creatividad en la educación*. Kapelusz. B. Aires.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1975): *Técnicas del pensamiento creativo*. ICE U. Politécnica. Valencia.
- MARIN IBAÑEZ. R. (1975): *La creatividad*. Vida Escolar, 167. pp.4-10.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1977): *I Simposium internacional de creatividad*. Innovación Creadora, 2. pp.44-50.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1977): *La Sinéctica*. Innovación Creadora., 4, pp. 5-15.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1977): *Principios de la Educación Contemporánea*. Rialp. Madrid..
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1978): *La Creatividad desde el ángulo de la educación comparad"*. En Revista Perspectivas Pedagógicas.41.pp. 49-61.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1980:) *II Simposium internacional de creatividad*. Innovación Creadora, 12-13, pp. 24-26.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1980): *La creatividad*. Ceac. Barcelona.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1982): *Los juegos de simulación en EGB y BUPICE*. Universidad Autónoma. Madrid.
- MARÍN IBAÑEZ, R.(Ed.)(1981) : *Creatividad y educación*. MEC. Madrid.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1982): *La creatividad: Retrospectiva y prospectiva*. Innovación Creadora.14- 15, pp.169-275.
- MARÍN IBÁÑEZ, RICARDO (1985): *Pedagogía universitaria de la Creatividad*. En Revista Española de Pedagogía 170, pp. 455-472.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1986): *La creatividad en educación*. Proserpine, 4, pp.25-47.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1989): *La formación para la creatividad*. UNED. Madrid.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1993): *Creatividad : perspectiva y prospectiva*. Congreso Mundial de Creatividad – 93. Madrid..
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1995): *Diagnóstico, evaluación e investigación de la creatividad*. Ed. UNED. Madrid.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1996): *Creatividad y reformas educativas*. MICAT. Santiago de Compostela.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1996): *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. UNED.Madrid.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (2001): *Creatividad, moral y valores*. En RODRÍGUEZ, A. (coordinador): *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Octaedro/IPSMA. Barcelona.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. , LÓPEZ-BARAJAS, E. y MARTÍN GONZÁLEZ, M^aT.(Coor.) (1998): *Creatividad polivalente*. UNED. Madrid.
- MARÍN, R. y S. DE LA TORRE, (Coords.) (1991): *Manual de la creatividad*. Vicens Vives. Barcelona.
- MARINA, J.A. (1997): *El laberinto sentimental*. Anagrama. Barcelona.
- MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama. Barcelona.
- MARINA, J.A. (1992): *Elogio y refutación del ingenio*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- MARINA, J.A.(1995): *Ética para naufragos*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- MARINEAU, R. (1989) : *Jacob Levy Moreno*. Routledge. London.
- MARTÍN GONZÁLEZ, A. (1978): *Pedagogía de la creatividad histórica*. Revista Educadores. N° 097.
- MARTÍN NEBRAS, F. (1979): *Días de contar y cantar*. Nuestra Cultura. Madrid.

- MARTIN POYO, I. (1976): *Aspectos determinantes del comportamiento creativo*. P.S. 12, pp. 37-42.
- MARTÍN POYO, I.(1978): *Teoría y práctica de la Creatividad*. Instituto Nacional de Publicidad. Madrid.
- MARTÍN POYO, I. (1977): *Grupos de Creatividad*. En Revista Psicodeia. N° 3 (24).
- MARTÍN, EFREN (1995): *La génesis de la sabiduría. Reestructuración Mental*. Revista Capital Humano. N° 74.
- MARTIN, F. (1989): *Recrear la escuela*. Nuestra Cultura. Madrid.
- MARTÍN, PILAR; ORENGO, VIRGINIA y MARTÍNEZ, ISABEL M. (1997): *Innovación y creatividad en las organizaciones: perspectivas de análisis*. Revista Psicología del trabajo y organizaciones. N° 13 (1).
- MARTIN, A. (1950): *The nature insight*. Am. J. Psychoanal,X,79.
- MARTIN,A.R. (1952):*The dynamics of insight*. Am.J. Psychoanal. XII, 37.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1975): *Creatividad y pedagogía de la fe*. S. Pío X. Salamanca.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1976): *Pedagogía de la creatividad*. Luis Vives. Madrid.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1976): *Test de Creatividad*. S. Pío X. Salamanca
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. (1986): *Creatividad ¿Inteligencia perdida?* S. Pío X. Madrid.
- MARTINEZ BELTRAN, J.M. (1968): *La creatividad de los adolescentes y de las adolescentes en cursos corrientes y en un grupo peculiar*. Perspectiva Pedagógicas, 21-22, pp. 185-195 .
- MARTÍNEZ BELTRÁN, JOSÉ A (1987): *El maestro y su influencia en el desarrollo de la creatividad*. En Revista Educadores. N° 144, pp. 617-632.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, JOSÉ MARÍA (1986): *Ámbitos de creatividad para la escuela del futuro*. En Revista Sinite. N° 027, 0081.
- MARTÍNEZ BOUQUET, CARLOS MARÍA (1987): *El proceso de la creatividad y sus bloqueos. Algunas investigaciones*. En Revista Clínica y análisis grupal. N° 43.
- MARTÍNEZ CORTÉS, J. (1977): *La creatividad como fenómeno social hoy*. En Revista Misión Abierta. No 70 (5).
- MARTINEZ CRIADO G. (1980): *La creativitat infantil a la nostra societat*. En Nou Esclat social: els infants, decada dels80, 35-61. M°Corrall.Barcelona.
- MARTINEZ CRIADO, G. (1981): *Creatividad infantil y educación*. Infancia y Aprendizaje, 16, pp. 51-69.
- MARTÍNEZ GARRIDO, G. (1991): *Modelo psicoanalítico de estimulación creativa*. En *Manual de creatividad*. Marín y de la Torre. Vines Vives. Barcelona.
- MARTINEZ MARTIN, M. (1982): *Reflexiones sobre la perspectiva sistemática en torno al concepto de creatividad y su educación*. Innovación Creadora, 14-15, pp.197-205.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1981): *Sobre el concepto de inteligencia y educación*. Revista Española de Pedagogía. N° 151.
- MARTÍNEZ OSORIO, L. y otros (1977): *La creatividad en la ciencia*. Marova. Madrid.
- MARTÍNEZ, L.P. (1995): *La dramatización como asignatura*. Comunidad Escolar.
- MARTY, G. (1999): *Psicología del Arte*.Pirámide Madrid.

- MASIVARS (Colect.) (1979): *Creatividad para el tiempo libre*. Masivars. Madrid.
- MASLOW, A.(1959): *A holistic approach to creativity*, en Taylor, W. Climate for creativity. McGraw Hill Book Co.
- MASLOW, A. (1985): *La personalidad creadora: La actitud creativa*. En Revista Psicodeia. N° 76, pp. 13-24
- MASLOW, A. (1977): *Algunas proposiciones básicas para lograr un crecimiento y una autorrealización psicológica*. Madrisas, 34, pp. 32-40.
- MASLOW, A. (1982): *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. Trillas. México.
- MASLOW, A. (1983): *La personalidad creativa*. Kairós. Buenos Aires.
- MASLOW, A. (1982): *Creatividad*. Kairos. Barcelona.
- MASLOW, A. H. (1959): *Creativity in Self-People*. En Anderson, H. (Ed.). *Creativity and its cultivation*. Harper and Row. New York.
- MASLOW, A. H. (1983): *La personalidad creadora*. Kairós. Barcelona.
- MASLOW, A.H. (1954): *Motivation and personality*. Harper. New York.
- MASLOW, A.H.(1976): *El hombre autorrealizado*. Ed. Kairós. Barcelona.
- MASLOW, A.H.(1976): *Creativity in self-actualizing people*. In A. RATHRNBF, C.R. HAYSMAN (Eds.) *The Creativity Questions*, 86-92., NC Dulte University Press. Durham.
- MATEO, E.; DIEZ, M. y MENCHÉN, F. (1983): *Cómo fomentar la creatividad en la familia y en la escuela*. Ed. Marsiega. Madrid.
- MATEU, M. ; DURAN, C. y TROGUET, M. (1992): *1.000 ejercicios y juegos aplicados a la expresión corporal*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- MATILLA, L. (1982): *Talleres de creatividad*. Cuadernos de Pedagogía, 87, pp. 8-12.
- MATUSSEK, P. (1976): *Conflicto, creatividad y superación del conflicto*. Revista de Educación, 13, pp. 62-70.
- MATUSSEK, P. (1977): *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica*. Herder. Barcelona.
- MATUSSEK, P. (1984): *La creatividad*. Herder. Barcelona.
- MAX NEEF, MANFRED (1992): *El Acto Creativo (De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre)*. Javeriana/92..
- MAXWELL, W. (1992): *La naturaleza de la amistad en la escuela primaria*, en ROGERS, C. y KUTNICK, P. (Coords.) *Psicología Social de la escuela primaria*. Paidós. Barcelona.
- MAY, R. (1979): *La valentía de crear*. Emecé. B. Aires.
- MAY, R. (1953): *Man's search for himself*. W.W. Norton. New York.
- MAY, R. (1974): *Power and innocence*. Souvenir Press. London:
- MAY, R. (1975): *The courage to create*. W.W.Norton. New York.
- MAY, R. (1959): *The nature of Creativity*. En Anderson, H.H.(Ed.). *Creativity and its cultivation*. Harper and Row. New York.
- MAYA, I. Y ALUNI R. (1996): *Influencia de un Programa de Música y Movimientos Corporales sobre la ejecución en la prueba de Inteligencia Wisc-RM*. Manuscrito no publicado. Universidad de las Américas-Puebla. Cholula
- MAYER, E. (1999): *Fifty years Creativity Research*. En Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- MAYER, R.E.(1986): *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Paidós. Barcelona.

- MAYESKY, M y otros (1978): *Actividades creativas para niños pequeños*. Diana. México.
- MAYOR, J. (1982): *Creatividad y lenguaje*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 225-231.
- MC GINNIES, E. y ROSENBAUM, L.L. (1965): *A test of the selective-exposure hypothesis in persuasion*. The Journal of Psychology. 1965, 61.
- MC. CLUGGAGE D. (1982): *El Esquiador Centrado*. Ed. Cuatro Vientos. S. de Chile.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador. Barcelona
- MCCLELAND, D.C. (1962): *On the psychodynamics of creative phisical scientists*". En H.E. GRUBER y otros (Eds.) *Contemporary approaches to creativity thinking*. Atherton Press. New York.
- MCCLELLAND, D. C. (1951): *Personality*. Dryden Press. New York.
- MCDONALD, F. J. (1970): *Espíritu creador*. En *Psicología de la educación*, 7/ 339-345. Marfil. Alcoy.
- MCGUIRE, W.J.(1968): *Theory-oriented research in natural settings*. En C.W. SHERIF & M. SHERIF (Eds.), *Interdisciplinary relationship in the social sciences*. Aldine. Chicago.
- McKIM, R. (1972): *Experiences of visual thinking*. Brooks coll. Monterrey.
- MCKINNON,D.W. (1963): *Creative and images of the self*. Atherton Press. New York.
- MCKINNON,D.W. (1961): *Creativity in architects*. Proceedings of the Conference on "The Creative Person". University of California Extension. Lake Tahoe, California.
- MCKINNON,D.W. (1962): *The personality correlates of creativity: a study of american architects* .En G.S.Nielsen (ed.), *Proceedings of the fourthenth int.congr.on appl. psy.* Munks. Kopenhagen.
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador. Barcelona
- MCNEMAR, Q. (1964): *Lost: Our intelligence? Why?*. American Psycologist, 1964.
- MCPERSON, J. (1987): *The people, the problems 6 the problem-solving methods*. Pendell. Midland.
- MCPHEE, C.(1955): *Children and music in Bali*. En M. MEAD & M. WOLFENSTEIN (Eds.), *Childhood in contemporary cultures*. University Chicago Press. Chicago.
- MEAD, M. (1959): *Creativity in cross-cultural perspective*. En H.H. ANDERSON (Ed.), *Creativity and its Cultivation*. Harper. New York
- MEAD, M.(1950): *Experiences in learning primitive languages througt the use of learning high level linguistic abstractions*. En H. von FOESTER (Ed.), *Cybernetics transcriptions of the 7th Conference*. Josiah Macy, Jr., Foundation. New York.
- MEAD, M. (1962): *A creative life for your children*. U.S. Gobt Printing Office. Washington.
- MEAD, M. (1935): *Sex temperament in three primitive societies*. Morrow. New York.
- MEARNS, H. (1958): *Creative power: The education of youth in the creative arts*. Dover Publishers. New York.
- MEC (1992): *Diseño Curricular Base*. MEC. Madrid.

- MEC (1992): *Primaria. Decreto de currículo*. Mec. Madrid.
- MEC (1992): *Secundaria obligatoria. Decreto de currículo*. MEC. Madrid.
- MEC (1992): *Primaria. Guía general*. MEC. Madrid.
- MEC (1998): *Elementos para el diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe General*. MEC. Madrid.
- MEC. (1997): *Evaluación de la educación primaria*. MEC. Madrid.
- MEC. (1998): *Funcionamiento de los centros*. MEC. Madrid.
- MEC. (1998): *La función docente....* MEC. Madrid.
- MEC. (1998): *Los resultados escolares*. MEC. Madrid.
- MEC. (1998): *Planes de estudio y métodos de enseñanza*. MEC. Madrid.
- MEC: (1983): *Programa de Especialización del profesorado en E.G.B.* Ed. UNED. Madrid.
- MEDINA, E.A. (1981): *La técnica de la lectura creadora en EGB*. Aula Abierta.31, pp.39-44.
- MEDNICK, M.T. y MEDNICK, S.A. (1964): *An associative interpretation of the creative process*. En C.W. TAYLOR (Ed.) , *Widening Horizons in Creativity*. Wiley. New York.
- MEDNICK, S. A. (1963): *La base asociativa del proceso creador*. Revista Mexicana de Psicología. pp. 63-83
- MEDNICK, S.A. (1962): *The associative basis of the creative process*. Psychological Review, 69, pp. 220-32.
- MEDNICK, S.A. y ANDREWS, P.M. (1967): *Creative thinking and level of intelligence*. Journal of Creative Behavior.
- MEDNICK, S.A. (1967): *Remote Associates Test*. Houghton Mifflin. Boston.
- MEDNICK, S.A. (1968): *The Remote Associates Test*. Journal of Creative Behavior, 2, 213-214.
- MEICHENBAUM; D. (1975): *Enhancing creativity by modifying what subjects say to themselves*. American Educational Research Journal ,12.
- MEIGNET, R.(1971): *El análisis de grupo*. Marova. Madrid.
- MEIROVITZ M. JACOBS P. (1985): *Desafíe a su Inteligencia*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- MELIK-PASHAEV, A. (1987): *Materiales de creación (c.plástica)*. Progreso. Moscú.
- MELLO, Irene. (1974): *Libertad y creatividad*. En El proceso didáctico, 303-306. Kapelusz. B. Aires.
- MENA, I. (1984): *Creatividad, curriculum y democratización de la enseñanza*. P. U. Católica de Chile. Santiago Chile.
- MENASSA, M. O. (1983): *Producción del inconsciente*. En Rev. Psicodeia. 2.
- MENCHÉN F., MATEOS, E., Díez M^a D (1981): *Creatividad y medios audiovisuales*. Miñón, D.L. Valladolid .
- MENCHEN BELLON, F. (1986): *Dimensión creativa* En Enciclopedia de la Educación Preescolar,.605-623. Santillana. Madrid.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (2002): *Descubrir la creatividad: desaprender para volver a aprender*. Pirámide. Madrid.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (1982): *Estimulación de la creatividad en el aula*. En Revista Innovación Creadora. N° 14-15, pp. 213-223.
- MENCHÉN, F. y otros (1983): *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Marsiega. Madrid.
- MENCHÉN, F., DADAMIA, O.M., MARTÍNEZ, J. (1984): *La creatividad en la educación*. Escuela Española. Madrid.

- MENDELSON, G.A. y GRISWOLD, B.B. (1966): *Assessed creative potencial , vocabulary level, and sex as predictors of the use of incidental cues in verbal problem solving*. Journal of Personality and Social Psychology.
- MÉNDEZ CASTEDO, PEDRO (1990): *¿Promueve el diseño curricular base propuesto para educación primaria un estilo de educación creativo? Análisis y valoración*. Aula Abierta. N° 56.
- MERANI ALBERTO L. (1978): *Estructura y Dialéctica de la Personalidad*. Ed. Grijalbo. México.
- MERANI ALBERTO Y MERANI SUSANA (1971): *La Génesis del Pensamiento*. Ed. Grijalbo. México.
- MERCIAI, S.; FIORETTI, A. y CONTINI, G. (1978): *Libre expresión y psicodidáctica de la creatividad*. En *Hacia una psicopedagogía de la libre expresión*, 4.5/ 89- 135. Roca. México.
- MERCIAI, S.; FIORETTI, A. y CONTINI, G. (1978): *Hacia una psicopedagogía de la libre expresión*. Roca. México.
- MERELO, L. y NIETO, J. (1982): *Contribución a los métodos docentes para despertar la investigación creadora en las escuelas de ingeniería mecánica*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 285-294.
- MERLINO, R. (1981): *Cómo jugar y divertirse con palabras*. Altalena. Madrid.
- MERTON, R.K. (1957): *Social theory and social structure*. Free Press. Glencoe.
- MESA FRANCO, MARÍA DEL CARMEN (1988): *Creatividad y rendimiento académic*. Revista Publicaciones Escuela Universitaria del Profesorado de Melilla. 13-14.
- MESMIM, G. (1971): *L´Enfant, L´Architecture et L´Espace*. Castermann. París.
- MEUSEL, HEINRICH.(1974): *Juegos de carrera con pelota y juegos de competencia*. Ed. Kapeslusz. Buenos Aires.
- MEYERHOLD, V.E. (1998): *El actor sobre la escena. Diccionario de práctica teatral*. Gaceta. México.
- MICHEL,R; BOULANGER, J; MAINE, M.C. (1978): *Juegos y Actividades a la orilla del mar* . Ed. Vilamala, Barcelona.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P. y KAZDIN, A.E. (1983): *Social Skills Assessment and Training with Children*. Plenum Press. New York.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P. y KAZDIN, A.E. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca, S.A. Barcelona.
- MICHELSON, L., ANDRASIK, F., VUCELIC, I. Y COLEMAN, D. (1979): *Concurrent, predictive and external validity of the Children's Assertive Behavior Scale: Teacher, parents, peers a self-report measures of social competency in elementary school children*. Unpublished manuscript. Department of Psychiatry, University of Pittsburgh, School of Medicine. Pittsburgh.
- MICHELSON, L. Y WOOD, R., (1982): *Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behaviour Scale*. Journal of Behavioral Assessment, 4, 3-14.
- MIETZEL, G. (1976): *Creatividad*. En *Psicología pedagógica*, 5/ 260-264. Herder. Barcelona.
- MIHALKO, M. (1991): *Thinkertoys*. Ten Speed Press. Berkeley, California.
- MIHALKO, M. (1999): *Thinkertoys. Cómo desarrollar la creatividad en la empresa*. Editorial Gestión 2000. Barcelona.

- MIHALKO, M. (2000): *Los secretos de los genios de la creatividad*. Editorial Gestión 2000. Barcelona.
- MILGRAM, R.M., MILGRAM, N.A., ROSENBLOOM, G., RABKIN, L.(1978): *Quanty and quality of creative thinking in children and adolescents*. Child Developement.. 49, 385-388.
- MILGRAN, R.M., ARAD, R.(1981): *Ideational fluency as a predictor of original problem solving*. Journal of Educational Psychology., 73, 568-572.
- MILIS, M. (1975): *Creative... Premieres responses á notre invité*. Ed. Enfant. Belgica.
- MILLAR, S. (1972): *Psicología del Juego Infantil*. Fontanella. Barcelona.
- MILLER, A.I. (1996): *Insights of genius: imagery and creativity in science and art*. Copernicus. Nueva York.
- MINC ALAIN (1986): *El Desafío del Futuro*. Ed. Grijalbo. Barcelona.
- MINGUET MEDINA, ELISA (1990): *Desarrollo y creatividad*. Escuela en Acción. N° 9.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989):. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MINJAS ALBERTINA (1995): *Creatividad Personalidad y Educación*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- MIRALLES, R. (1996): *Un día en la vida de Carlos*. En Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 246.
- MIRANDA, J. (1987): *Expressió corporali creativita*. Guix, 111, pp.42-46.
- MIRANDA, J. (1989): *Cultura y Cultura Popular. Desarrollo y Sentido Cultural de la Actividad Física Contemporánea*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- MIRAVALLES, L. (1986): *El desarrollo de la creatividad en el ciclo superior de EGB Lengua y Literatura*. ICE U. Salamanca.
- MISSENARD, A. (1971): *Depression et petit groupe, dépression en petit groupe, groupe déprimé?* En Perspectives psychoanalytiques, vol. 33, págs. 59-68.
- MITJANS, A. (1985): *Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de la personalidad*. Revista Cubana de Psicología. II (1), 48-57.
- MITJANS, A. (1990): *La Creatividad como proceso de la personalidad*. Universidad de La Habana. La Habana.
- MITJÁNS, A.(1996): *Creatividad en la Educación Especial*. Revista Siglo XXI perspectivas de la educación desde América Latina.
- MOCCIO, F.(1967): *Creatividad y grupo*. Búsqueda. Buenos Aires .
- MOCCIO, FIDEL (1991): *Temas de creatividad*. En Revista Clínica y Análisis grupal. N° 57.
- MOCKUS, Antanas. (1990): *Escuela y Creatividad Amigas y Enemigas*. Revista del Educador, 15.
- MOLERO AYALA, V.M. (1995). *Publicidad, marketing y comunicación*. ESIC. Madrid.
- MOLES, A. y CAUDE, R. (1977): *Creatividad y métodos de innovación en la empresa*. Iberoamericana de Ediciones, S.A. Madrid.
- MOLES, A. y CAUDE, R. (1973): *Creativité et methodes d'innovation dans l'entreprise*. Fayard-Mame. París.

- MOLES, A. (1986): *La creación científica*. Taurus. Madrid.
- MOLES, A. , ROLAND, C. (1977): *Creatividad y métodos de innovación*. Ed. C.I.A.C. Madrid
- MOLES, A. (1958): *Théorie de l'information et perception esthetique*. Flanmarion. París.
- MOLINA RUIZ, E. (1987): *Clase social, posible causa de diferencias en creatividad*. En Revista de Educación de la Universidad de Granada. N° 1.
- MOLINÉ, M. (1999): *La fuerza de la publicidad*. Cinco Días. Madrid.
- MOLINERO, H. y ECHEVERRÍA, B. (1974): *Otra crisis, la de educación*. Hogar y Pueblo, 17 octubre. Soria.
- MONCADA, A. (1985): *El aburrimiento en la escuela*. Plaza y Janés. Barcelona.
- MONJAS, I. (1994): *Evaluación de la Competencia Social y las Habilidades Sociales en la Edad Escolar*. En Verdugo, M.A., (dir.). Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica (423-497). Siglo XXI. Madrid.
- MONJAS, M.I. (1993): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar*. M.I.M.C. Valladolid.
- MONREAL, C. (2000): *¿Qué es la creatividad?*. Biblioteca nueva. Madrid.
- MONTERDE, F. (1988): *Método Monterde para desarrollar la creatividad*. P.P.U. Barcelona.
- MONTERO, Federico (1981): *Sierra Nevada. Nuevos Juegos*. Ed. Don Bosco.Barcelona.
- MONTERO. L. (1972): *La creación literaria y su estimulación*. Vida Escolar, 139. pp.100-105.
- MONTES C. LONDOÑO P. (1987): *Evaluación Comparativa de la Creatividad* Rev.Proyecciones. CIUM. U.Manizales.
- MONTESSORI, M. (1989): *El niño (el secreto de la infancia)*. Editorial Diana. México.
- MONTMOLLIN, G. DE (1960): *Reflexions sur l'étude et l'utilisation des petites groupes*. Bulletin du C.E.R.P., vol. 9, págs. 109-122.
- MONTOVANI y EINES (1980): *Teoría del juego dramático*. Breviarios de Educación. Madrid.
- MOORE, CH. B.(1977): *Creatividad y organización. La Gestión creativa*. Innovación Creadora. 3. pp. 39-49.
- MORAGA MORENO, FÉLIX (1987): *Creatividad: Apuntes para su desarrollo*. Escuela en Acción. N° 1, pp. 21-24.
- MORALES NAVARRO, J. ABAD MÁRQUEZ, L. V. (1996): *Introducción a la sociología*. Tecnos. Madrid.
- MORAN III, J.D., MILGRAM, R.M., SAWYERS, J.K., FU, V.R.(1983): *Original thinking in preschool children*. Child Development., 54, 921
- MORATINOS, M. (1986): *Aproximación didáctica a la creatividad*. RCE, 27Jul.pp. 335-350.
- MORENO, JACOB LEVY (1977): *El teatro de la espontaneidad*. Vancú. Buenos Aires.
- MORENO ABELLO, J. A. (1986): *Grado de creatividad de la persona*. Escuela en Acción. 10468. pp.6- 10.
- MORENO ABELLO, JUAN ANTONIO (1990): *El educador profesor y el desarrollo de la capacidad creativa*. En Revista Retama, 8.
- MORENO ABELLO, JUAN ANTONIO y ALONSO DEL CAMPO, URBANO (1983): *Relación entre creatividad e inteligencia en E.G.B.* Revista

Psicológica. N° 4 (1).

- MORENO ABELLO, JUAN ANTONIO (1983): *Estudio experimental sobre las influencias del medio y del sexo en el desarrollo de la creatividad y de la inteligencia en el "Ciclo Medio" de la E.G.B. "* . Innovación Creadora. 16. 41-54
- MORENO GARCIA, J.M. (1969): *Concepto y formas de creatividad escolar.* Vida Escolar.111, pp. 2-6.
- MORENO GARCIA, J.M. (1970): *Creatividad en los estudiantes.* Didascalía, 8, pp. 27-34.
- MORENO GARCIA, J.M. (1970): *La prensa en la didáctica de la lengua. Una actividad creativa.* Innovación Creadora, 9, pp.43-51.
- MORENO, MONSERRAT (1996): *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual.* Ed. Gedisa. Barcelona.
- MORENO PALOS, C. (1992): *Juegos y deportes Tradicionales en España.* Gymnos. Madrid.
- MORENO, J. L. (1965): *Fundamentos de la Sociometría.* Ed. Paidós. B. Aires.
- MORENO, J.L. (1969): *Psychodrama. Third Volume.* Beacon House. Beacon, NY
- MORENO, J.L. (1959) : *Psychodrama. Second Volume.* Beacon House. Beacon, NY
- MORENO, J.L. (1966): *Psicoterapia de Grupo y Psicodrama* Fondo de Cultura Económica. México.
- MORENO, J.M. & HOGAN, J.D.(1976): *The influence of race and social-class level on the trainin of creative thinking and problem-solving abilities.* Journal of Educationat Research, 70.
- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela.* Pamiela. Pamplona.
- MORENO,J. (1987): *Psicodrama.* Horme. Buenos Aires.
- MORET, Z. (1981): *Palabras, juego y creatividad.* PAC. B. Aires.
- MORET, Z. (1987): *El juego - laberinto de las palabras.* Labor. Barcelona.
- MORGAN, GARETH (1999): *Imagin-i-zación.* Editorial Granica. Barcelona.
- MORIN, E.; ROGER, E. y MOTTA, R. (2003): *Educación en la era planetaria.* Gedisa. Barcelona
- MORTON D. DAVIS (1986): *Introducción a la teoría de juegos.* Alianza Universidad. Madrid.
- MOSCOVICI, S.(1962): *L´ attitude: Theories et recherches autour d'un concept et d'un phénomène.* Bulletin du C.E.R.P. XI, N. 2.
- MOSCOVICI, S. (1975): *Introducción a la psicología social.* Ed. Planeta, Barcelona.
- MOSCOVICI, S.(1981): *Psicología de las minorías activas.* Ed. Morata. Madrid.
- MOTOS T. y GARCÍA, F. (1990): *Expresión corporal.* Alhambra. Madrid.
- MOTOS TERUEL, T. (1982): *Simposio Nacional sobre Creatividad.* En Revista Documentación El. Enseñanzas Integradas. N° 1.
- MOTOS TOMAS (1996): *Juegos creativos del Lenguaje.* Ed. MICAT. S. De Compostela.
- MOTOS, TOMÁS (2003): *Bases para un taller creativo expresivo en Angeles Gervilla (edt.)* Creatividad Aplicada. Dykinson. Málaga.
- MOTOS, T. (1983): *Iniciación a la expresión corporal. Teoría, técnica y práctica* Humanitas. Barcelona.
- MOTOS, T. (1999): *Creatividad dramática.* Universidad de Santiago de Compostela. Santiago.

- MOTOS, T. (1978): *El sociodrama como procedimiento para solucionar creativamente problemas sociales*. Revista de Investigación Creadora, 8, 3-27.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Humanitas. Barcelona.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1999): *Prácticas de Dramatización*. García Verdugo. Madrid.
- MOTOS, T y TEJEDO, F (1999): *Prácticas de dramatización*. La Avispa. Madrid.
- MOTOS, T., NAVARRO, A., PALANCA, X. y TEJEDO, F. (1998): *Taller de dramatització teatre*. Ed. Bromera.text. Valencia
- MOTOS, T. (1.985): *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Ed. Humanitas. Barcelona.
- MOULY, G.J. (1973): *Psychology for effective teaching*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- MOUSTAKAS, C.(1967): *Creativity and conformity in education*. En R.L. MOONEY & T.A. Razik (Eds.), *Explorations in Creativity*. Harper & Row. New York.
- MOUSTAKAS, C. (1967): *Creativity and conformity*. Van Nostrand Reindholt. N. York.
- MOVILLA, S. (1977): *El hombre creativo hoy*. En Revista Misión Abierta. N° 70
- MOVIMIENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (1979): *A la escuela con el cuerpo*. Ed. Guix. Barcelona.
- MOYER, HUGO (1995): *Creatividad y Otras Notas Desinteresadas*. EDILUZ. U.del Zulia. Maracaibo.
- MOZART, W.A. (1973): *A Letter*. En P.E. VERNON (Ed.) *Creativity*. Penguin Book. London.
- MUCCHIELI, R. (1986): *La dynamique de groups*. Librairies Techniques. París.
- MUCHIELLI, R. (1977): *La dinámica de los grupos*. Ibérico Europea de Ediciones. Madrid.
- MUCHIELLI, R. (1968): *Le questionnaires psychologiques*. Librairies Techniques, Editions Sociales Francaise. París.
- MUCHIELLI, R. (1969): *Lexique de la Psychologic*. Entreprise Moderne d'Edition. París.
- MÜLLER, M. (1994): *El tangrama*. IV Congreso Nacional de Creatividad. Asociación Mexicana de Creatividad.
- MUMMERT, I. (1982): *Madurez creadora*. Mensajero. Bilbao.
- MUNNÉ, F. (1988): *Psicosociología del tiempo libre*. Trillas. México.
- MUNNE, F. (1985): *¿Dinámica de grupo o actividad de grupo?*. Boletín de Psicología, vol. 9, 1985, Universidad de Valencia.
- MUÑOZ DELGADO, V. (1978): *Estética de la Creatividad*. Revista Arbor. 100.(389).
- MUÑOZ, A.M. y GARCÍA, J. (1996): *La observación naturalista de la interacción en el aula como medida de la competencia social infantil*. Psicológica, 17 (2), 367-385.
- MUÑOZ HIDALGO, M. (1998): *El teatro en la escuela para maestros*. Escuela Española. Madrid.
- MUÑOZ HIDALGO, M. (1998): *El teatro, programación y ejercicios*. Escuela Española. Madrid.
- MUÑOZ NAVARRETE, I., DIEZ, S., IZQUIERDO, J.J. (1998): *Talleres de teatro en educación secundaria: una experiencia lúdica*. Narcea. Madrid.

- MUÑOZ, J. (1994): *El pensamiento creativo*. Octaedro. Barcelona.
- MURPHY, J. (1975): *El Poder de la Mente Subconsciente*. Ed.Climent. N.Jersey.
- MURPHY, G. (1956): *Creatividad*. En Personalidad, 19/ 475-500 Ins. E.P. Madrid.
- MURPHY, G. (1947): *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. Harper. New York.
- MURPHY, G., MURPHY, L.B. y NEWCOMB, T.M.(1937): *Experimental social psychology*. Harper and Brothers. New York.
- MURRAY, H.A. (1933): *The effects of fear upon estimates of malicious ness of other personalities*. Journal of Social Psychology.
- MURRAY, H.A.(1959): *Vicissitudes of creativity*. En H.H. ANDERSON (Ed.), in Creativity and Its Cultivation, pp. 96-118. Harper Bros. New York.
- MURRAY, H.A. y KLUCKHOHN, C. (1948): *Outline of a conception of personality*. En C. KLUCKHOHN y H.A. MURRAY (Eds.), Personality in nature, society and culture. Knopf. New York.
- MURRAY, H.A. (1943): *Thematic apperception Test Manual*. Harvard University Press. Cambridge.
- MURRAY, H.A. (1938): *Explorations in personalily: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford Press. New York.
- NAMUS, B. (1992): *Liderazgo visionario*. Editorial Granica. Barcelona.
- NASBY, W., HAYDEN, B. Y DEPAULO, B.M. (1980): Attributional bias among aggressive boys to interpret ambiguous stimuli as displays of hostility. Journal of Abnormal Psychology, 89, 459-468.
- NAVARRO HIGUERA, J. (1968): *Evaluación de la expresión artística*. Vida Escolar, 97. pp. 50-52.
- NAVARRO HIGUERA. J. (1970): *Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística*. Vida Escolar, 115-116, pp. 47-50.
- NAVARRO, J. Y OTROS (1990): *Los grandes compositores*. Salvat SA.Pamplona.
- NEEDHAM, J.(1975): *Dentro de los cuatro mares: El diálogo entre Oriente y occidente*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- NEGOESCU-BODOR, V. (1980): *Verbal instruction and personality factors in perceptual performance*. Rev.Roum.Sci.Soc.(Bucares!),24,1,49-56.
- NEGOESCU-BODOR, V. (1980): *The cognitive operational and attitudinal aspects of creativity*. Rev. Roum.Sci.Sor.(Bucarest),24,2,107-115.
- NEUMANN, E. (1992): *Mitos de artista: estudio psicohistórico sobre la creatividad*. Tecnos. Madrid.
- NEWCOMB, T.M. (1967): *Persistence and change: Bennington College and its students after 25 years*. Wiley. New York.
- NEWCOMB, T.M. (1961): *The acquaintance process*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- NEWELL, A., SIMÓN, H.A. (1972): *Human problem solving..* Prentice Hall. N.Jersey..
- NEWSON, J. Y E. (1982): *Juguetes y objetos para jugar*. CEAC. Barcelona.
- NICHOLLS, H. y A. (1979): *Enseñanza creativa*. Diana. México.
- NICOLAU CASELLAS, RAMÓN (1990): *Reflexiones en torno a la creatividad*. En Revista Alta Dirección. N° 26 (150).
- NICOLLS, H. A. (1979). *Enseñanza creativa*. México. Diana.

- NIE, N.H.:HULL, CH; JENKINS, JG; STEINBRENNER, K. y BENT, DH (1975): *Statistical Package for the Social Sciences*. McGraw-Hill Book Co. New York.
- NOLLER, R.B. & PARNÉS, S.J. (1972): *Applied creativity: The creative studies project. Part III- The curriculum*. Journal of Creative Behavior, 6.
- NOLLER, R.B. (1978): *El problema actual de estudios creativos en el Colegio Universitario de Búffalo*. Innovación Creadora, 6, pp. 37-39.
- NOONE DONALD J. (1996): *Solucione sus Problemas Creativamente* Ed.Plaza y Janés. Barcelona.
- NOPPE,LL.D.;GALLAGHER,J.M.(1977): *A cognitive style approach to creative tough*. Journal of Personality Assesment, 41, 1, 85-90.
- NOVACK Y GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. M. Roca. Barcelona.
- NOVACK, J.A. (1982): *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid.
- NOVAES M.H. (1979): *Psicología de la Actitud Creadora*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- NOVAES, M. H (1973): *Creatividad y educación* . En Psicología de la actividad escolar, 20/ 326-336. Kapelusz. B. Aires.
- NOVO, MARÍA (1982): *Creatividad infantil y orientación familiar*. Revista Comunidad Educativa. N° 108, pp. 4-13.
- NUÑEZ, M. (1981): *La tecnología es creatividad*. Padres y Maestros, 80, pp.22-24.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1996): *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. EUB. Barcelona.
- O.C.D.E. (1983): *Organización creativa del ámbito escolar*. Anaya. Madrid.
- OBST CAMERINI, J. (2000): *El Psicodrama Cognitivo Conductual* . CATREC. B. Aires.
- OCHHSE, G. (1990): *Before the gates of excellence*. Cambridge University Press. Cambridge.
- OCHOA. C. (1979): *El juego dramático: Expresión y creatividad*. Vida Escolar, 202, pp.22- 29.
- OECH ROGER VON (1989): *El despertar de la Creatividad Como innovar en Alta Tecnología*. Creative Think. California.
- OERTER, R. (1971): *Psychologie des Deudens*. Ed. Huer. Paris.
- OERTER, R. (1975): *Psicología del Pensamiento*. Herder. Barcelona.
- OGILVY, David (1990): *Anotaciones privadas de David Ogilvy*. Folio. Barcelona.
- O'GUINN, T., ALLEN, C., Y SEMENIK, R. (1998). *Publicidad*. International Thomson Editores. México.
- OLASO, S. (1980): *Juguete soporte material del juego, su importancia pedagógica*. Tesina. INEF-Madrid.
- OLASO, S. (1994): *El joc de pilota en la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación
- OLEA DÍAZ, JULIO (1993): *La evaluación de la creatividad: revisión y crítica*. Revista Tarbiya. N° 3, 81-98.
- OLEA DÍAZ, JULIO A. y SAN MARTÍN, RAFAEL (1989): *Una altenativa al diagnóstico tradicional de la creatividad: escalamiento unidimensional de productos creativos*. En Revista Evaluación psicológica /Psychological Assessment. N° 4 (1).
- OLEA DÍAZ, JULIO y SAN MARTÍN CASTELLANOS, RAFAEL (1992): *Escalamiento unidimensional y multidimensional de diseños creativos*.

- Psicothema. N° 4 (1).
- OLIVA, C. y TORRES, F. (1992): *Historia Básica del Arte Escénico*. Cátedra. Madrid.
 - OLIVEIRA, L. de (1983): *Escuela arcaica, escuela creadora*. Perspectivas Unesco, 46, pp. 151-166.
 - OLIVEIRO, A. Y OLIVEIRO, A. (1992): *En los laberintos de la mente*. Grijalbo. México, D. F.
 - OLIVERA, J. (1989): *L'Educació Física i l'Esport: per una coexistència pacífica*. Apunts d'Educació Física i Esport 16-17:37-47.
 - OÑATIVIA, O. (1977): *Percepción y creatividad*. Humanitas. B. Aires.
 - ORDEN, A. de la (1982): *Evaluación de la creatividad*. Innovación Creadora, 14-15, pp. 135-148.
 - ORLICK, T. (1986): *Juegos y Deportes Cooperativos*. Ed. Popular. Madrid .
 - ORME-JOHNSON, D. (1995): *Evidence that transcendental meditation does not produce cognitive kindling: A comment*. J Perceptual-and-Motor-Skills. 81 .
 - ORTEGA, E. (1997): *La comunicación publicitaria*, Pirámide, Madrid, p.125.
 - ORTEGA BEVIA, F.J. (1977): *Estimulación de la creatividad*. Revista Rappports de Psicología y Psiquiatría Pediátricas. N° 51.
 - ORTEGA RUIZ , R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Ediciones Alfar. Sevilla.
 - ORTEGA, ROSARIO (1991): *Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar*. Investigación en la escuela, 55, pp. 87-102
 - ORTEGA, ROSARIO Y LOZANO, TERESA (1996): *Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil*. Aula de Innovación Educativa. N° 52-53.
 - ORTEGA, Enrique (1997): *La comunicación publicitaria*. Pirámide. Madrid.
 - OSBORN ALEX F.(1979): *Imaginación Aplicada*. Velflex. Madrid.
 - OSBORN, A.F. (1993): *Applied imagination. Principles and procedures of creative problem-solving*. The Creative Education Foundation Press. Buffalo.
 - OSBORN, A.F. (1971): *L'imagination constructive*. Dunod. París.
 - OSBORN,A.(1953): *Applied imagination: principles and procedure of creative thinking*. Ch. Scribner's Songo. New York.
 - OSHO (2001): *Creatividad. Liberando las fuerzas internas*. Debate. Barcelona.
 - OSIPOVNA KNÉBEL, M. (1991): *Poética de la pedagogía teatral*. Siglo XXI. México.
 - OSIPOVNA KNÉBEL, M. (1996): *El último Stanislavsky*. Fundamentos. Madrid.
 - OSCA LLUCH,M^a J. (1983): *Los Juegos. Clasificación y descripción*. ICE Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Valencia.
 - OSPINA JAIME (1975): *El individuo Creador y el Proceso Creativo*. Rev. Psicología siglo XX.Feb. U. Complutense. Madrid.
 - OTI, F. (1986): *El teatro invade la escuela*. Cuadernos de Pedagogía, 143.
 - OTIS, A. S. (1988): *Otis Sencillo*. TEA Ediciones. Madrid.
 - OWENS, W.H. (1962): *The meassurement of creativity in machine desings*. En S.J.PARNÉS & H.F. HARDING (Eds.), *A source book for creative thinking*. Scribner's. New York.
 - PACHECO CARLOS (1998): *Más Allá del Dibujo*. U.Nal. Manizales.
 - PACHECO, M. (1986): *El encanto de la tramoya*. Cuadernos de Pedagogía, 133.
 - PAECHLER, J. (1978): *Le pouvoir pur*. Caiman-Levy. París.

- PAGES, R. (1980): *La notion d'emprise et l'interaction sociale: Analyse critique théorique et développements expérimentaux*. Laboratoire de Psychologie Sociale. Paris.
- PAGES, R. (1966): *La recherche en psychologie sociale*. Revue de l'Enseignement Supérieur, No 2-3.
- PAGES, R. (1973): *L'inégalité des systèmes d'emprise á différents niveaux et leur interaction*. Epistemologie Sociologique.
- PAGES, R. (1965): *Processus psycho-sociologiques dans la creation artistique*. Laboratoire de Psychologie Sociale, août. París.
- PAGES, R.(1956): *Rôles et operations dans le travail de group*. París.
- PAOLA, L. DE (1978): *Creación colectiva y tiempos modernos*. Revista Estafeta Literaria. 643.
- PAPLAUSKAS. A. (1973) *¿Canadá, faro y sede del pluralismo y del creativismo pedagógico?* Perspectivas Pedagógicas, 31, pp.381-388.
- PARADIS ADRIAN (1965): *Los Hombres que dan Soluciones*. Ed. Plaza y Janes. N.Y..
- PARDO BERNABEU, M^a. JESÚS (1983): *Sobre el ensayo de Vigotski: la imaginación y el arte en la infancia*. Revista CITAP. Boletín de Psicomotricidad. 12.
- PARDO, M^a L. (1991): *Lenguaje y creatividad*. Equinoccio. Caracas.
- PARE, A. (1977): *Créativité et pedagogie ouverte*. Ed. NHP. Laval (Quebec).
- PAREJO, J. (1995): *Comunicación no verbal y Educación. El cuerpo y la escuela*. Paidós. Barcelona.
- PARIENTE, FERNANDO (1987): *Creatividad en el menú. Algunas recetas para llevar algo de creatividad a las clases*. Revista Padres y maestros. N° 0134, pp. 8-10.
- PARLEBAS, P. (1977): *Activités physiques et éducation motrice*. Dossier EPS núm 4 Selección d'Articles.
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. París.
- PARLEBAS, P. (1985): *Psychologie sociale et théorie des jeux:étude de certains jeux sportifs*. Tesis para el Doctorat d'Estat en Lletres i Ciències Humanes. París.
- PARLEBAS, P. (1986): *Elementos de Sociología de Deporte*. Unisport. Málaga.
- PARNES y HARDING H.F. (Eds.), *A source book for creative thinking*. Scribner's. New York.
- PARNES SIDNEY (1973): *Guía del Comportamiento Creador*. Ed.Diana. México.
- PARNES, S.J. (1962): *Do you understand brainstorming?* En S.J.Parnes and H.F. Harding *A Source Book for Creative Thinking*, pp. 283-290. Scribner. N. York.
- PARNES, J., NOLLER, R.B., y BIONDI, A.M. (1976): *Guide to creative action*. Scribner's. N. York.
- PARNES, S. J. (1977): *Soñar para realizar*. Innovación Creadora, 2, pp. 33-43.
- PARNES, S.J. (1992): *Visionizing*. Creative Education Foundation. Buffalo.
- PARNÉS, S.J.(1962): *Can creativity be increased?* En S.J. PARNÉS & H.F. HARDING (Eds.) . *A Source Book for Creative Thinking*. Charles Scribner's Sons. New York.

- PARNÉS, S.J. y MEADOW, A.(1959): *Development of individual creative talent*. En C.W. TAYLOR (Ed.), *The thir (1959) Uni versi ty of Utah research conference on the identification of creative scientific talent*. Wiley. New York.
- PARNES, S.J. y MEADOW, A. (1959): *Effects of "brainstorming" instructions on creative problem solving by trained and untrained subjects*. *Journal of Educational Psychology*, 50.
- PARNES, S.J. y MEADOW, A. (1960): *Evaluation of persistence of effects produced by a creative problem-solving course*. *Psychotological Reports*, 7.
- PARNES, S.J. (1992): *Source book for creative problem solving*. Creative Education Foundation Press. Buffalo. New York.
- PARNES, S.J. (1967): *Creative behavior guidebook*. Scribner's. New York.
- PARNES, S.J. et al (1977): *Guía del pensamiento creativo*. Proteo. Buenos Aires.
- PARRA JAIME (1996): *Inspiración. Asuntos íntimos sobre Creación y Creadores*. Ed. Magisterio. Bogotá.
- PARRA JAIME (1980): *La Creatividad un Hecho Humano*. Planeamiento III. U.Javeriana. Bogotá.
- PARRA, G. (1984): *La universidad creativa*. U. De Lulia. Maracaibo.
- PARTRIDGE, D.; ROWE, J. (1994): *Computers and creativity*. Intellect Books. Oxford.
- PASSATORE, F. (1976): *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Ed. Avance. Barcelona.
- PASTOR, ESTANISLAO; ALEMANY, JOSEPA; LLORT, AMELIA; MASALLES, ESTEVE Y SERRA, ELISA (1982): *La creatividad en la adolescencia y su incidencia en la resolución de problemas*. En *Revista Universitat Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofia*. N° 4 (1).
- PATRICK, C. (1937): *Creative thought in artists*. *Journal of Psychology*.
- PATRICK, C. (1935): *Creative thought in poets*. *Archives of Psychology*.
- PATRICK, C. (1949): *How creative thought is related to thinking*. *American Psychologist*, 4.
- PATRICK, C. (1938): *Scientific thought*. *Journal of Psychology*,
- PATRICK, C. (1941): *Whole and part relati onshi p i n creati ve thought*. *American Journal of Psychology*.
- PATTERSON, S.C. (1959): *Patterns of Interpersonal Relations in a State Legislative Group: The Wisconsin Assembly*. *Public Opinion Quarterly*, vol. 23, pp. 101-109.
- PATTON, M.Q. (1987): *Creative evaluation*. Sage P. Londres.
- PAULSEN, W.J. (1994): *La influencia del entorno en la capacidad creativa de los niños superdotados*. *Revista Ideación. Revista en español sobre superdotación*. N° 3.
- PAVEY, D. (1984): *Juegos de expresión plástica*. Ceac. Barcelona.
- PAVIS, P. (1990): *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Paidós. Barcelona.
- PAVLOUSKI, E. (1978): *Imaginación y creatividad*. *Perspectiva Escolar.*, Monográfico.
- PAVLOVSKY, E. (1969): *Reflexiones sobre el proceso creador*. Proteo. B. Aires.
- PAVLOVSKY, E. y KESSELMAN, H. (1980): *Espacios y creatividad*. Búsqueda. Buenos Aires.
- PAWSEWANG, E. (1977): *Juegos Didácticos*. Ed. Kapeslusz. Buenos Aires.
- PAYA, A. y RIVAS, F. (1977): *Funciones de distribución y parámetros la*

tipificación de respuestas libres en items abiertos: Su aplicación en la medida de la originalidad. Innovación Creadora., 3, pp. 18-27.

- PEALE, NORMAN VINCENT (1991): *El Poder del Pensamiento Tenaz La Imaginación Tenaz*. Ed. Grijalbo. Barcelona.
- PEARSON CAROL S. (1992): *Despertando los Héroes Interiores*. Ed. Libro Guía. Mirach. Madrid.
- PEASE, A. (1995): *El lenguaje del cuerpo*. Paidós. Barcelona.
- PELECHANO V. (1984); *Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales*. Análisis y Modificación de Conducta, 26, 393-420.
- PELECHANO V. (1985); *Material para el curso de Teoría y Práctica de Psicología Comunitaria en Educación*. Inédito.
- PELECHANO V. (Dir.) (1989): *Fracaso Escolar y Calidad de la Enseñanza en Niveles No Universitarios. El Caso de Canarias*. Alfaplan. Valencia.
- PELECHANO, V. (1991): *Habilidades interpersonales en ancianos: conceptualización y evaluación*. Alfaplan. Valencia.
- PELECHANO, V. (1993): *Inteligencia sociopersonal: conceptualización y promoción*. Congreso de Modificabilidad Cognitiva y Programas de Enriquecimiento Instrumental. Madrid.
- PELECHANO, V. (1994): *Assessment of Interpersonal Skills Across the Life-Span*. European Review of Applied Psychology, 44, 4, 281-287.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M. J. (1979): *La escala ESE-2 de hábitos perturbadores de la socialización en ambientes escolares*. Análisis y Modificación de Conducta, 5, pp. 46-95.
- PELECHANO, V. y BARRETO, M.P. (1979): *La escala ESE-1 de factores positivos de la socialización en ambientes escolares*. Análisis y Modificación de Conducta, 5, 5-45.
- PELECHANO, V. y GONZÁLEZ LEANDRO, P. (1996): *Programa de entrenamiento en dimensiones de solución de problemas interpersonales*. En V. Pelechano (Dir.). *Habilidades Interpersonales. Teoría Mínima y Programas de Intervención*. Vol. II. Promolibro. Valencia.
- PELEGRÍN, A. (1984): *Cada cual atiende su juego*. Cincel. Madrid.
- PENAGOS, J. C. (1995). *Efectos de los procesos de comunicación profesor-alumno y de la práctica de técnicas de autoconciencia, en niños, sobre el aprendizaje; una aproximación epistemológica-experimental hacia el constructivismo*. Tesis de maestría. Universidad de las Américas – Puebla. Cholula.
- PENAGOS, J. C. (1997): *El origen de la creatividad*. Calidad y Excelencia, 2(13) 4-8.
- PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959): *Speech and brain mechanisms*. Princeton. U.P. Princeton, N.J.
- PENNEY, R.K., MCCANN, B. (1962): *Application of originality training to the mentally retarded*. Psychological Reports, 11, 347-351.
- PEPINSKY, H.B. (1955): *Cogito, ergo...* Journal of Counseling Psychology, 2.
- PERCIVAL, A. (1997): *12 escritores ante el espejo: estudio de la creatividad literaria*. Lumen. Barcelona.
- PERETA, ROSA; CARRILLO, FAUSTO y otros (1990): *Creatividad Teatral*. Editorial Didáctica Alhambra. Madrid.
- PEREZ ALONSO P. (1984): *Panorámica de los tests de creatividad*. RPPA, 28. pp.53-61.
- PEREZ ALONSO, P. (1983): *Aproximación a la evaluación de la creatividad en*

- E.G.B. Innovación Creadora, 16, pp. 117-122.
- PEREZ ALONSO, P.(1981): *Aptitudes de la producción divergente en E.G.B.* Innovación Creadora, 12. pp.47-53.
 - PÉREZ MONTERO, M.C. (1976): *El método de la lectura creadora según M.H. Lacau.* ICE U. Oviedo.
 - PÉREZ PÉREZ, CARMEN (1989): *Creatividad: Dimensión social del Hombre.* En Revista de Pedagogía Social. N° 4.
 - PÉREZ URDANIZ, A. y BERMEJO ESTEBAN, E. MARÍA. (1990): *Estudio preliminar de la creatividad en población normal con el test de RAUDSEPP.* Revista Psiquis. N° 1 I (6).
 - PÉREZ, C. (1990): *Creatividad, ordenador y escuela.* U. de Murcia.
 - PÉREZ, C. (1989) : *Creatividad y escuela.* P.P.U. Barcelona.
 - PERKINS, D., NICKERSON, R., SMITH, E. (1987): *Enseñar a pensar.* Paidós. Barcelona.
 - PERKINS, David. (1988): *Las obras de la mente.* Fondo de Cultura Económica. México.
 - PESSEL, A. (1987): *Sombras corporales.* Hogar del Libro. Barcelona.
 - PETERS, T. (2005): *¡Re-Imagina!* Pearson Educación. Madrid.
 - PETTIGREW, T.F. (1958): *The measurement and correlates of category width as a cognitive variable.* J. Pers. 26, 532-544.
 - PHENIX, P. H. (1969): *Creatividad.* En Educación y sociedad. III parte 85-158. Pax. México.
 - PHILLIPS, E.L. (1978): *The social skills basis of psychopathology.* Grune & Stratton. New York.
 - PIAGET, J. (1930): *Los procedimientos de la educación moral.* Trad. cast. en: J. Piaget y otros (1962): *La nueva educación moral.* pp. 7-56. Losada. Buenos Aires.
 - Piaget, (1959): *La formación del símbolo en el niño.* Fondo de Cultura Económica. México
 - PIAGET, J. (1970): *Le situation des sciences de l'homme dans le système des sciences*”(Introduction). En Tendances principales de la recherche dans des sciences sociales et humaines. Premier partie: Sciences sociales. Norton - UNESCO. Paris-La Haye.
 - PIAGET, J. (1971): *El criterio moral en el niño.* Fontanella. Barcelona.
 - PIAGET, J. (1975): *A dónde va la educación.* Colección Hay que saber. Barcelona.
 - PIAGET, J. (1984): *La Evolución Psicológica del Niño.* Editorial Crítica. Barcelona.
 - PIAGET, J. (1930): *La causalité physique chez l'enfant.* Alean. Paris.
 - PIAGET, J., HELLER, J. (1968): *La nueva educación moral.* Losada. Buenos Aires.
 - PICHÓN RIVIERE, E. (1982): *Ecología humana y psicología social.* Temas de Hoy.
 - PICHÓN RIVIERE, E. (1983): *El proceso grupal.* Nueva Visión. Buenos Aires.
 - PICHÓN RIVIERE, E. (1987): *El proceso creador.* Nueva Visión. Buenos Aires.
 - PICHÓN RIVIERE, E.J. y otros (1995): *Diccionario de términos y conceptos de psicología y psicología social.* Nueva Visión. Buenos Aires.
 - PILTZ, A. Y SOUND, R. (1974): *Creative teaching of science in the elementary school.* Alleri & Bacon. Boston.

- PINARDI SANDRA (1993): *De la Creatividad a la Creación*. U. Jorge Tadeo Lozano. Bogotá.
- PINE, F. y HOLT, R.R. (1960): *Crreativity and primary process: A study of adaptati ve regression*. Journal of Abnormal and Soci al Psychology.
- PINILLOS J.L. (1969): *La Mente Humana*. Ed. Salvat. Barcelona.
- PINTO, R. y GRAWITZ, M. (1964): *Méthodes des sciences sociales*. Dalioz. París.
- PLA I MOLINS, M. (1993): *Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica*. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- PLANA, J. (1989): *Creatividad en la gestión*. ESCA. Madrid.
- PLATÓN (1974): *Diálogos*. Ed. Bruguera. Barcelona.
- PLUCKER, J.A.y RENZULLI,S.(1999): *Psychometric approaches to the study of human reativity*. In R.J.Sternberg (Ed.), *Handbook of human creativity*, pp. 35-61. Cambridge University Press. Cambridge.
- PODHORETZ, N. (1970): *La creatividad en la literatura norteamericana*. Pax. México.
- POINCARÉ, H. (1973): *Mathematical creation*. En P.E. VERNON (Ed.), *Creativity*. Penguin Books. London.
- POINCARÉ, H. (1906): *El valor de la ciencia*. J. Ratés. Madrid.
- POINCARÉ,H.(1913): *The foundations of science*. SciencePress. New York.
- POLYA, G.(1979): *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas. México.
- PONTI, F.(2001): *La empresa Creativa*. Editorial Granica. Barcelona.
- POPPER K.R. (1982): *El yo y su Cerebro*. Ed. Labor Universitaria. Barcelona.
- POSADA DÍAZ, A. (2000): *Resiliencia en los niños y la juventud*. UCAtedra. Revista cultural.
- PORTILLO, R. (1995): *El teatro en tus manos. Iniciación a la práctica escénica*. Ed. Complutense. Madrid.
- POSENAUD J.R. MILTON (1988): *Innovación*. Ed. Legis. Bogotá.
- POULTER, C. (1996): *Jugar al juego*. Ñaque. Ciudad Real.
- POURTOIS, J P. (1987): *Relaciones escuela-familia. Formación de enseñantes*. (ponencia presentada en las jornadas de escuelas infantiles- Málaga)
- POVEDA, J. M^a (1981) *Locura y creatividad*. Alhambra. Barcelona.
- POVEDA, LOLA (1995): *Ser o no ser*. Editorial Narcea, S.A. Madrid.
- POVEDA, M. D. (1973). *Creatividad y teatro*. Narcea. Madrid.
- POVEDA, L. (1996): *Texto dramático. La palabra en acción*. Narcea. Madrid.
- POZO, I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor. Madrid.
- PRADA, C. (2001): *Centros educativos: poder, conflictos y posibles soluciones*. Dykinson. Madrid.
- PRADA, C. (2001): *Relaciones de poder en las instituciones*. Dykinson. Madrid.
- PRADA, M^a D:(1981): *Creatividad en matemáticas*. Bordón, 236. pp. 5-34.
- PRADO DÍEZ, JOSE ANTONIO DE (1983): *El desarrollo de la creatividad: de la respuesta estereotipada a la respuesta original*. Revista Innovación Creadora. N° 16.
- PRADO DÍEZ, JOSÉ ANTONIO DE (1986): *Revisión crítico-creativa y reaprendizaje de conceptos esterotipados en EGB*. Escuela en Acción.1.
- PRADO DÍEZ, JOSE ANTONIO DE (1981): *Alumnos creativos*. Escuela Española. N° 2564-febrero.
- PRADO DIEZ. J.A. (1982): *La creatividad en el desarrollo y enriquecimiento de*

la expresión literaria. Educadores. 118, pp. 383-402.

- PRADO DIEZ, D. DE (1996): *Técnicas creativas y lenguaje total*. MICAT. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago.
- PRADO DÍEZ, D. DE (1978): *La estimulación e interrogación divergente: clasificación de las preguntas desde el punto de vista de la creatividad*. Vida Escolar. 195.
- PRADO DÍEZ, D. DE (1978): *La estimulación e interrogación divergente*. Revista Bordón. Nº 30.
- PRADO DIEZ, D. DE (1975): *La productividad creativa y el desarrollo de aptitudes clave como alternativas a la enseñanza tradicional* en Villar L. (editor). La formación del profesorado. Santillana. Madrid.
- PRADO DIEZ, D. DE (1990): *Docencia creativa en ciencias. Programa modular*. CIC Galicia. Santiago de Compostela
- PRADO DIEZ, D. DE (1991): *Orientación e intervención expresivo creativa*. Técnicas. CIC. Santiago de Compostela.
- PRADO DIEZ, D. DE (1999): *EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Colección Monografías Master de Creatividad. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Universidad de Santiago de Compostela
- PRADO DIEZ, D. DE (1990): *Creatividad y autorrealización plenas*. CIC Galicia. Santiago de Compostela
- PRADO DIEZ, D. DE Y HUETE ,A. (1996): *Los procesos creativos en la experimentacion plastica*. MICAT. Universidad de Santiago.
- PRADO DÍEZ, D. DE y PRADO DÍEZ, J. A. DE (1978): *La semana de estimulación creativa*. En Revista Innovación Creadora, 7, pp. 5-23.
- PRADO DIEZ, D.DE (ed.) (1999): *10 activadores creativos*. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total. Tórculo. Santiago.
- PRADO DIEZ, D.DE (1998): *La formación en Creatividad y Expresión: Un largo camino de transformación paulatina*. En R. De la Calle (coord.). En torno a la creatividad. Homenaje al profesor Ricardo Marín Ibáñez. Universidad Politécnica de Valencia.
- PRADO DÍEZ, D. DE (1980): *La capacidad creadora*. Revista La Escuela en Acción, mayo.
- PRADO DÍEZ, D. DE (1994): *Enseñanza y aprendizaje creativo*. Revista Guix. El. Elements d' accio educativa. Nº 196.
- PRADO DÍEZ, D. DE (1984): *Técnicas y procedimientos creativos para una comunicación integral*. En Revista Educadores, 127, pp. 231-245
- PRADO DÍEZ, DAVID DE (1987): *Creatividad en el lenguaje: hablar para estimular la lógica y la imaginación*. En Revista Educadores, 144, pp. 633-650.
- PRADO DÍEZ, DAVID DE (1989): *La creatividad en la construcción de teoría didáctico-pedagógica*. Revista Adaxe. Nº 5.
- PRADO DÍEZ, DAVID DE (1994): *Creatividad y Ciencias de la Naturaleza*. En Revista Guix, El. Elements d' accio educativa. 196.
- PRADO DÍEZ, DAVID DE (1994): *La formación en creatividad total: más allá de recetas y técnicas*. En Revista Capital Humano. Nº 68.
- PRADO DÍEZ, J.A. Y PRADO DÍEZ, D. DE (1981): *Cómo conocer y desarrollar la capacidad creadora*. En Revista Educadores. Nº 112-3, pp.191-231.
- PRADO, D. y PRADO, J.A. (1990): *Creatividad e investigación cuanti-cualitativa*. CIC. Santiago de Compostela.
- PRADO, D. y VÁZQUEZ, P.(1981): *Técnicas participativas*. CEC. Santiago.

- PRADO, D. DE (1980): *Creatividad y lenguaje total en preescolar y primer ciclo*. Narcea. Madrid.
- PRADO, D. DE (1987): *Solución creativa de problemas*. CEC. Santiago.
- PRADO, D. DE (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Narcea. Madrid.
- PRADO, D. DE (1991): *Interpretación del medio a través de la Creatividad*. UNED. Madrid.
- PRADO, D. de (1978): *La estimulación e interrogación divergente*. Vida Escolar, 195- 196, pp. 21-29.
- PRADO, D. DE (1991): *Reorientar creativamente la escuela. Dialéctica y metáforas para transformarla*. CIC. Santiago de Compostela.
- PRADO, D. DE (1980): *La imaginación creadora*. Lubricán. Santiago.
- PRADO, D. DE (1986): *Modelos creativos para el cambio docente*. CEC. Santiago.
- PRADO, D. DE (1993): *Creatividad, imágenes mentales y analogía inusual*. Facultad de F. y CC. de la Educación. Santiago.
- PRADO, D. DE (1995): *Relajación Creativa*. Master Internacional de Creatividad Aplicada Total. Santiago de Compostela.
- PRADO, D. DE.(1988): *Indicadores Creativos*. USC.MICAT Santiago de Compostela.
- PRADO, D. DE (1982): *El torbellino de ideas, hacia una enseñanza más participativa*. Cincel-Kapelusz. Madrid.
- PRADO, D. DE (2000): *Torbellino de ideas: por una educación participativa y creativa*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago de Compostela.
- PREGO, A. (1977): *¿ Tiene usted fantasía?* .Psicodeia, 28, pp.46-51.
- PRENTKY,R.(1989): *Creativity and Psychopathology: Gamboling at the Seat of Madness*. En Glover, Ronning y Reynolds (Eds.) *Handbook of Creativity*. Plenum Press. New York.
- PRETA, L. (1992): *Imágenes y metáforas en la ciencia*. Alianza. Madrid .
- PRIETO GARCIA-TUÑÓN, M^a A. (1977): *Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar. (I)*. Aula Abierta. 18. pp. 11-18.
- PRIETO GARCIA-TUÑÓN,M^a A. (1977): *Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar. (II)*. Aula Abierta, 19, pp. 12-17.
- PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M.A. (1981): *La representación de títeres: su ámbito educativo desde el análisis de una experiencia*. Aula Abierta. N° 33.
- PRINA, Z.E. (1986): *El arte y la creatividad en la escuela primaria*. Plus Ultra. B. Aires.
- PRINCE GEORGE M. (1980): *La Práctica de la Creatividad*. Ed. Diana. México.
- PRINCE, G.M. (1979): *The practice of creativity*. Harper and Row. New York.
- PROCREA.(1998): *Creatividad Visión Pedagógica*. Inst de Ciencias La Habana y U.Nal. de Colombia Manizales.
- PUENTE FERRERAS, A.(1999): *El cerebro creador*. Alianza Editorial. Madrid.
- PUEYO, B. (1978): *El abuso de los medios de comunicación limitan la capacidad creativa infantil*. Magisterio Español, 10439, pp. 8-9
- PUJADE-RENAUD, C. (1982):*Expression corporelle, langage du silence*. Ed. ESF. Paris.
- PUJOL, J. M^a (1984): *Títeres, niños y educadores*. Cuadernos de Pedagogía, 111.

- PURKEY, W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Prentice Hall. Englewood Cliffs
- QUENEAU, R. (1987): *Ejercicios de estilo*. Cátedra. Madrid.
- QUEYRAT, F. (1910): *La imaginación y sus variaciones en el niño*. SS. De Hernando. Madrid.
- QUEYRAT, F. (1955): *Los juegos de los niños*. Estudio de la imaginación creadora. Paidós. B. Aires.
- QUINTANA CABANAS, JOSÉ MARÍA (1982): *La naturaleza de la Creatividad*. Innovación Creadora. N° 14- 15, pp. 19-37
- RAMOS, C. (1997): *La caja de las palabras mágicas*. Arguval. Málaga.
- RANK, O.(1932): *Art and artists*. Trans. by C.F. ATKINSON. Knopf. New York.
- RANK, O. (1945): *Will therapy and truth and reality*. Knopf. New York.
- RATHJEN, D., RATHJEN, E. Y HINIKER, A. (1978). *A cognitive analysis of social performance*. En J. Foreyt y D. Rathjen (Eds), *Cognitive Behavior Therapy: Research and application*, pp. 21-48. Plenum Press. New York.
- RATHUS, S. A. (1973). *A 30-item schedule for assessing behaviour*. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- RAUDEBAUGH, J.N. y OTROS (1962): *Conducción y acción dinámica del grupo*. Kapeluz. Buenos Aires.
- RAUDSEPP, E.(1958): *The industrial climate for creativity*. *Management Review*.
- RAUDSEPP, E. (1974): *Ideas para el administrador. Cómo crear*. Diana. México.
- RAY, M. y MYERS, R. (1986): *Creativity in Business*. Main Street Books y Doubleday. New York.
- READ, H. (1973): *Educación por el arte*. Paidós. Buenos Aires.
- REARDON, R. C., HERSEN, M., BELLACK, A. S. Y FOLEY, J. M. (1979): *Measuring social skill in grade school boys*. *Journal of Behavioural Assessment*, 1, 87-105.
- RECASENS, M. (1986): *Como estimular la expresión oral en clase*. CEAC. Barcelona.
- RECASENS, M. (1986): *Como jugar con el lenguaje*. CEAC. Barcelona.
- REES, M. G.; GOLDMAN, M. (1961): *Some relationships between creativity and personality*. *The Journal of General Psychology*, 65, 145-161
- REESE, H.W. et al. (1976): *Effects of creative studies program on structure-of-intellect factors*. *Journal of Educational Psychology*, 68.
- REIBEN L. (1979): *Inteligencia Global, Operatoria y Creatividad* Ed.Médica Técnica. Barcelona.
- REÍD, J.B., KING, F.J., WICKWIRE, P. (1959): *Cognitive and other personality characteristics of creative children*. *Psychological Reports.*, 5, 729.
- REMISE, J.; REMISE, P. y VAN DE WALLE, R. (1979): *Magie Lumineuse: du théâtre d'ombres à la lanterne magique*. Balland. París.
- REMMERS, H.H.(1960): *A scale for measuring attitudes towards any proposed social action*. Purdue Research Foundation. Lafayette.
- RENART, J.B. (1984): *Manual de creatividad (Empresa)*. Gestión y Planif. Integral. Barcelona.
- RENERO, M.A. (1988): *Creatividad. Taller intelectual*. Ed. Autor. México.
- RENNERT, V. (1970): *Effects of modification of cognitive style on creative behaviour*. *Journal of Person. and Soc. Psychol.*, 14, 3, 257-262.

- REQUENA SANTOS, F. (1994): *Amigos y redes sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- RESNIK, S.(1996): *Lo fantástico en lo cotidiano*. Julián Yébenes, D.L. Madrid.
- REVILLA REGINA (1983): *La creatividad, paliativo ante la crisis*. Economía Industrial. N° 0233.
- REVISTA ELECTRÓNICA DE METODOLOGÍA APLICADA (2003): Vol. 8 nº 2, pp. 11-25
- REYNAUD, T ; MAINÉ M.L.(1983): *Juegos para el campo y el bosque* . Ed. Vilamala. Barcelona.
- REYZABAL, M^a V. (1994): *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Arco Libros. Madrid.
- RHODES, M. (1961): *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappa, 42, 305-310.
- RICHARDS, R. (1990): *Everyday creativity, eminent creativity, and health: Afterview for CRJ issues on creativity health*. Creativity Research Journal, 3, 300-326.
- RIBOT, T. (1900): *The nature of creative imagination*. International Quartely, 1 y 2.
- RIBOT, T. (1901): *Ensayo sobre la imaginación creadora*. Ed. Victoriano Suárez. Madrid.
- RICHARDSON, E. (1978): *Libertad , disciplina y creatividad*. En El entorno del aprendizaje, 7/ 138-173. Anaya. Madrid.
- RICKARDS, T. (1990): *Creativity and Problem Solving at Work*. Aldershot. Gower.
- RICKARDS, T.(1977): *La Creatividad. Análisis y soluciones de problemas empresariales*. Edic. Deusto. Bilbao.
- RIEBEN, L. (1979): *Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad*. Ed. Médica y Técnica. Barcelona.
- RIEDEL, H.P.R., TAYLOR, I.A., MELNYK, W.T. (1983): *Effects of creative and non creative problem solving on anxiety*. Perceptual and motor skills., 56.
- RIEDMANN, Wolfgang (1982): *La creatividad*. En Técnicas de Trabajo individual. 12-14/ pág 175-213.Deusto. Bilbao.
- RIESMAN, D., GLAZER, N. y DENNY, R. (1950): *The lonely crowd*. Yale University Press. New Haven, Conn.
- RIFA, Fina (1978): *La creativitat en l'expressio plástica*. Perspectiva Escolar., Dic. pp. 24-26.
- RINAUDO, M. C.; DONOLO, D. (1999): *Didáctica Universitaria. Réquiem u obertura*. I Symposium de Didáctica Universitaria: la calidad de la docencia en la universidad,Santiago de Compostela.
- RINAUDO, M. C.; DONOLO, D. (1999): *¿Creatividad en educación? Retos actuales de la enseñanza universitaria*. Contextos de Educación. 1 (2),202-219.
- RINAUDO, M.C.;DONOLO,D.(2000): *Casandra y la educación. La Universidad como contexto de aprendizaje*. En B.Siufi(Ed.)*Pensando la Universidad*. Ed. Universidad Nacional de Jujuy. S.S. Jujuy.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985): *Los talleres literarios*. Montesinos. Barcelona.
- RÍOS GONZÁLEZ, J.A. (1978): *La Creatividad en la Ciencia*. Revista Educadores. 96
- RIPOLL, CARME y SBERT, MAITE (1996): *Para aprender hay que sorprenderse. Filosofía para niños*. Cuadernos de Pedagogía. N° 252.
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1978): *Estudio psicométrico y dimensional de dos test*

- cognitivos de creatividad". Innovación Creadora.7, pp. 40-55*
- ROBERT Y ROOT-BERNSTEIN MICHÈLE. (2002): *El secreto de la creatividad*. Kairós. Barcelona.
 - ROBERTS, R.M. (1989): *Serendipia*. Ed. Alianza. Madrid .
 - ROCA, E.(1997): *El desarrollo curricular en secundaria*. CEAC. Barcelona.
 - ROCHA, M.A. (1994): *Crear, crecer, aprender: el proceso creativo como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Kikirikí, abril.
 - RODARI, G(1989): *Gramática de la fantasía*. Aliorna. Barcelona.
 - RODARI, G. (1982): *Cuentos por teléfono*. Juventud. Barcelona.
 - RODARI, G. (1987): *Exercicis de fantasia*. Aliorna. Barcelona.
 - RODARI, G. (1978): *Apunts per a una escola de la creativitat*. Perspectiva Escolar, 30, pp. 8-11.
 - RODRIGUES, A.(1978): *Psicología Social*. Ed.Trillas. México.
 - RODRIGUEZ ESTRADA, M. (1991): *Creatividad en la Educación Escolar*. Trillas México.
 - RODRIGUEZ ESTRADA, M. (1993): *Creatividad en la Empresa*. Ed.Pax. México .
 - RODRIGUEZ ESTRADA, M. (1997): *El Pensamiento Creativo Integral*. Ed. Mc.Graw Hill. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1985): *Manual de creatividad*. Trillas. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1985): *Psicología de la creatividad*. Pax. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1987): *Creatividad verbal: cómo desarrollarla*. Pax. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1991): *Creatividad lingüística*. Ed. Botas. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1991): *Creatividad en la Investigación Científica*. Trillas. México.
 - RODRIGUEZ ESTRADA, M.(1996): *Creatividad en el Servicio. Una Estrategia Competitiva para latinoamérica*. Ed. Mac. Graw. Hill. México.
 - RODRÍGUEZ ESTRADA, M. (1995): *Mil ejercicios de creatividad*. Mc Graw-Hill. México.
 - RODRIGUEZ ESTRADA ,M. (1994): *Creatividad en el Arte de Vivir*. Ed.Edamex. México.
 - RODRIGUEZ ESTRADA,M. (1994): *Creatividad Verbal*. Ed.Pax. México.
 - RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, ANTONIO F. (1996): *Creatividad y formación de profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,25.
 - RODRÍGUEZ MARTÍN, S. (1994): *Investigación en la acción* en Cuadernos de Pedagogía. Abril-94.
 - RODRÍGUEZ NEIRA, TEÓFILO (1997): *Interdisciplinariedad: aspectos básicos*. Aula Abierta. N° 69.
 - RODRIGUEZ RUIZ, J.A. (1985): *Gimnasia, las sillas y los neumáticos como elementos de trabajo"*. Ed. Alhambra. Madrid.
 - RODRÍGUEZ, A. (1996): *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Seminario de la Universidad de Verano de Adeje. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de La Laguna.
 - RODRÍGUEZ, A. (2001): *Futuro y creatividad: una mirada prospectivo-social sobre la creatividad*. En RODRÍGUEZ, A. (coordinador): *Creatividad y Sociedad: Hacia una cultura creativa en el siglo XXI*. Octaedro/IPSMA. Barcelona.
 - RODRÍGUEZ, A. (1994): *Infancia y Personalidad Canaria. La Psicología del Niño Canario*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de

- Canarias. Santa Cruz de Tenerife.
- RODRÍGUEZ, A. (2006): *Creatividad Social y Calidad de Vida*. MICAT
 - RODRÍGUEZ, E. M.(1995): *Psicología de la Creatividad*. Editorial Pax. México.
 - RODRÍGUEZ, JOSÉ ANTONIO (1984): *Entre la libertad y la Creatividad*. Cuadernos de pedagogía. N° 120.
 - RODRÍGUEZ, F.J. Y PAÍNO, S.G. (1994): *Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención*. Psicothema, 6, 229-244.
 - RODRÍGUEZ, F. J., GARRIDO, V., GROSSI, F.J. Y CUESTA, M., HERRERO, F.J., LÓPEZ, C. Y JIMÉNEZ VIÑUELA, (1998): *Violencia en las Aulas de Primaria. Informe de la Realidad Social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Informe para la Dirección Regional de Educación del Principado de Asturias Oviedo.
 - RODRÍGUEZ, F.J., GROSSI, F.J., CUESTA, M., HERRERO, F.J., POSADA, J.M., LÓPEZ, C., JIMÉNEZ VIÑUELA, A., HERNÁNDEZ, E., LÓPEZ, A., PISONERO, L. GÓMEZ CABORNERO, P. Y BRAÑA, B. (1999): *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Informe de FICYT. Oviedo.
 - RODRÍGUEZ, M. y GONZÁLEZ, B. (1988) :¿Cómo estimular el desarrollo de la creatividad. Obra Cultural Caixa de Orense.
 - RODRÍGUEZ, MARÍA JESÚS (1997): *El conflicto generacional en el marco de la escuela*. Revista Clínica y análisis grupal. N° 19 (75).
 - ROE, A. (1951): *A psychological study of physical scientists*. Genetic Psychology Monograph.
 - ROE, A. (1946): *Artists and their work*. Journal of Personality.
 - ROE, A. (1972): *Maintenance of creative output throug the years*. En C.W. TAYLOR (Ed.), *Climate for Creativity*. Pergamon Press. New York.
 - ROF CARBALLO, J.(1977): *La creatividad en la ciencia*. Ed. Marova. Madrid.
 - ROF, J y otros (1983): *Creatividad mediterránea*. Karpos. Madrid.
 - ROF, J. (1964): *Medicina y actividad creadora*. Revista Occidente. Madrid.
 - ROGERS CARL (1989): *El Camino del Ser*. Ed. Trovel. Buenos Aires.
 - ROGERS CARL (1972): *Libertad y Creatividad en Educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - ROGERS, C. (1978): *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. Buenos Aires.
 - ROGERS, C. (1981): *El poder de la persona*. Trillas. México, D. F.
 - ROGERS, C. y FREIBERG, J. H.(1986): *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós educación. Barcelona.
 - ROGERS, C. (1945): *Le developpement de la persone*. Dunod. París.
 - ROGERS, C.R. (1953): *Some directions and end points in therapy*. En O.H. MOWRER (Ed.), *Psychoterapy: Theory and research*. Ronald. New York.
 - ROGERS, C.R. (1959): *Toward a theory of creativity*. En H.H. ANDERSON (ED.), *Creativity and its cultivation*. Harper and Brothers. New York.
 - ROGERS, C.R.(1980): *A way of being*. Houghfon Miffin. Boston.
 - ROGERS, C.R (1974): *Proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 - ROGERS, C.R. (1966): *Psicoterapia y relaciones humanas*. Ed. Alfaguara. Madrid.
 - ROIG, T. (1978): *La imaginació, la creativitat en l'escola*. Perspectiva Escolar, 30, pp. 12-15.

- ROJAS TEJADA, A. J.; FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. y PÉREZ MELENDEZ, C. (1998): *Investigar mediante encuesta*. Síntesis. Madrid.
- ROKEACH, M. (1967): *Attitude change and behavioral change*. Public Opinion Quarterly, 30.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes and values*. Jossey-Bass. San Francisco.
- ROKEACH, M. (1967): *The open and closed mind*. Basic Books. New York.
- ROLLE, P. (1962): *Attitudes ouvrières et situation de travail, 1^{er} partie*. Cahiers d'etude de l'automation et des Societes Industrielles, 3.
- ROMAN, J. M^a, MUSITU G. (1983): *Espontaneidad y niñez tardía: descripción, explicación y tratamiento*. Psiquiatría y Psicología Humanística, 4, pp. 71-83.
- ROMAN, J.M. y otros (1983): *Desarrollo de la creatividad en las organizaciones*. Análisis Transaccional. CEAC. Barcelona.
- ROMERO YEBRA, A. (1985) : *La poesía como un juego en el área de Lenguaje*. ICE. Zaragoza.
- ROMERO, JULIO (1996): *El mito del hemisferio derecho del cerebro y la creatividad*". Revista Arte, individuo y sociedad. N° 8.
- ROMO SANTOS, MANUELA (1986): *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford*. Revista Estudios de Psicología. N° 27-28, pp. 175-192.
- ROMO SANTOS, MANUELA (1984): *Estudio diferencial del pensamiento creador en los campos simbólico, semántico y figurativo*. Revista Estudios de Psicología. 18, pp. 81-89
- ROMO, M. (1976): *La personalidad creadora en estudiantes de formación profesional*. Revista de Psicología General Aplicada. 141-142, pp.658-661.
- ROMO, M. (1983): *Evaluación del pensamiento creador*. En Fernández Ballesteros, R. Psicodiagnóstico.UNED. Madrid.
- ROMO, M. (1984): *El pensamiento creador*. Estudios de Psicología, 18, pp. 43-46.
- ROMO, M. (1986): *Independencia de campo y pensamiento divergente*. Revista de Psicología General Aplicada. 158, pp.921-932 .
- ROMO, M. (1998): *Teorías implícitas y creatividad artística*. Arte, individuo y sociedad. Vol 10 pp 11-28.
- ROMO, M. (1998): *Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula*. Tendencias pedagógicas.1 pp 251-60.
- ROMO, M. (1984): *La interpretación asociativa del proceso creador*. Estudios de Psicología. 18, 58-68.
- ROMO, M.(1998): *Psicología de la creatividad*. Paidós psicología. Barcelona.
- ROMO, MANUELA y CONTRERAS, COVADONGA (1989): *Superioridad intelectual y creadora: estudio empírico con alumnos de 7º y 8º de E.G.B.* Revista Evaluación Psicológica /Psychological Assessment. N° 5 (1).
- RONCIN, CH. (1995): *Bien vivre la classe*. Presse Universitaire de France. París.
- ROOT-BERNSTEIN, R y M.(2002): *El secreto de la creatividad*: Editorial Kairos. Barcelona.
- ROSAL CORTÉS, RAMÓN (1983): *Información Bibliográfica sobre Creatividad*. Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. N° 4.
- ROSAL CORTÉS, RAMÓN (1983): *Investigación sobre la creatividad y psicología Humanística*. Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. 4, pp. 1-15.

- ROSALES LÓPEZ, C. (1991): *Manifestaciones de Innovación Didáctica*. Universidad Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- ROSELLO, P. (1978): *Teoría de las corrientes educativas*. Promoción Cultural. Barcelona.
- ROSENBERG, M.J. (1960): *An analysis of affective cognitive consistency*. En M.J. ROSENBERG & C.I. HOVLAND (Eds.) *Attitude organization and change*. Yale University Press. New Haven, Conn.
- ROSENBERG, M.J. y HOVLAND, C.I.(1960): *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. En M.J. ROSENBERG & C.I. HOVLAND (Eds.), *Attitude organization and change*. Yale University Press. New Haven, Conn.
- ROSKOS – EWOLDSEN, M.Y. (Ed.) (1993): *Imagery, creativity and discovery*. Elsevier. Amsterdam.
- ROSMAN, J.C. (1989): *Creatividad. Alumbrar ideas*. R.T., 1, 13-17.
- ROSS, D.M., ROSS, S.A.(1973): *Cognitive training for the educable mentally retarded child: situational problem solving and planning*. American Journal of Mental Deficiency, 15.
- ROTHBART, H.A.(1972): *Cybernetic creativity*. Speller. New York
- ROTTER, J.B. (1954): *Social learning and Clinical Psychology*. Prentice Hall. New York.
- ROUGEOREILLE, F. (1974): *La creatividad personal*. Atenas. Madrid.
- ROUQUETTE, M.L. (1974): *La creatividad*. Stadium. Madrid.
- ROUSE, S. (1965): *Effects of a training programs on the productive thinking of educable mental retarded*. American Journal of Mental Deficiency, 69.
- ROUSSEAU, J.J. (1762): *El Emilio o la Educación*, Biblioteca Digital Carlos Pellegrini.
- ROUSSELL, R. (1983): *Cómo escribí algunos libros míos*. Tusquets. Barcelona.
- ROZET, I.A.(1981): *Psicología de la fantasía*. Akal. Madrid.
- RUBERT DE VENTÓS, X. (1998). *Por qué Filosofía*. Península. Barcelona.
- RUBIN, I.(1967): *The reduction of prejudice through laboratory training*. Journal of Applied Behavior Science, 3.
- RUBINO VICENTE (1995): *Sueños Arquetipos y Creatividad*. Ed. Lumen. Buenos Aires.
- RUBINSTEIN, S.L. (1967): *La imaginación*. En Principios de Psicología general, 9/ 361-377. Grijalbo. México.
- RUBIO, J. V. (1995): *Creática: Una nueva concepción y práctica de la creatividad a partir del caos y desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano*". CINDE. Bogotá.
- RUEBUSH, B.K (1963): *Anxiety*. En H.V.Stevenson (Ed.), *Child Psychology: The sixty-second yearbook of the National Society for the study of Education*. Parll. Univ. Chicago Press. Chicago.
- RUÍZ CAPELLÁN, VEGA (1991): *Un taller para desarrollar la expresión creativa, experiencia sobre el color en movimiento en un aula de 3 años*. Revista Comunidad Educativa. N° 189.
- RUÍZ CAPELLÁN, VEGA Y UUSSZAR, JUAN C. (1989): *Un taller para experimentar con la creatividad*. Escuela en Acción. N° 4.
- RUÍZ DE GOPEGUI, LUIS (1984): *Inteligencia artificial ¿mito o realidad?* Revista Arbor N° 1 17

- RUIZ DEL OLMO, F.J. (2005): Apuntes sobre el cine y las transformaciones de la modernidad en los inicios del siglo XX. En Cantos, A. y Parejo, N. (coordinadores): *Dramaturgias de la imagen y códigos audiovisuales*. CAC. Málaga.
- RUIZ SAN MIGUEL, J. (2005): Una propuesta de lectura de la imagen fija como indagación en la mirada social. En Cantos, A. y Parejo, N. (coordinadores): *Dramaturgias de la imagen y códigos audiovisuales*. CAC. Málaga.
- RUIZ, J. (1982): *Creatividad en la clase de plástica*. Comunidad Educativa, 108, pp.14- 19.
- RUIZ, C. (2005): *Psicopedagogía de la creatividad*. Dykinson. Madrid.
- RUNCO, M.A. (1996): *The creativity research handbook*. Volume one. Hampton Press. Cresskill. N. Jersey.
- RUNCO, M.A., OKUDA, S.M., y THURSTON, B.J. (1987): *The psychometric properties of four systems of scoring divergent thinking tests*. Journal of Psychoeducational Assessment, 5, 149-156.
- RUNCO, M.A., SAKAMOTO, S.O. (1999): *Experimental Studies of creativity*. En Sternberg, R. , *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- RUSS, S. (1993): *Affect and creativity: The role of affect and play in the creative process*. Erlbaum. Hillsdale, NJ.
- RUSSEL, A. (1985): *El Juego de los Niños*. Herder. Barcelona.
- RUYRA, J. (1938): *L'educació de la inventiva*. Ed. Rosa dels vents. Barcelona.
- RYCZKO, B.R. (1987): *La imaginación plástica*. Edebé. Barcelona.
- SABAG, A. COMPILADOR. (1989): *Creatividad*. Vol. I y II (Antología) Universidad del Valle de México. México..
- SABATER, J.M. (1974): *La creatividad*. Caja A. Insular. Las Palmas.
- SAENZ O. (1973): *Receptividad, elaboración y creatividad en el aprendizaje*. En MAILLO, A. *Enciclopedia de Didáctica Aplicada*. (I), 230-250. Labor, Barcelona.
- SAGAN, C. (1980): *Cosmos*. Planeta. Barcelona.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1971): *El Principito*. Alianza-Emece. Madrid.
- SALA I COY, RAMON (1989): *Temps de Joc*. Claret. Barcelona.
- SALOTI, M.A. y TOBAR (1978): *Composición creadora y lengua*. En La enseñanza de la lengua. 4/ 61-71. Kapelusz. B. Aires.
- SALZER, J. (1984): *La expresión corporal*. Ed. Herder. Barcelona.
- SAMOILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*. Altalena. Madrid.
- SAMPASCUAL MAICAS, G. (1982): *La Creatividad: un enfoque experimentalista*. *Revista de Psicología General y Aplicada*. N° 37 (3), pp. 437-458.
- SAMPASCUAL MAICAS, G. (1982): *El entrenamiento en creatividad según un enfoque experimentalista*. *Revista de Psicología General y Aplicada*. N° 37 (4), pp 609-636.
- SAN MARTIN, R. (1986): *El vídeo creativo en clase*. *Educadores*, 139, pp.589-592.
- SANMARTÍN, M. (1988): *El teatro en la escuela. Una revolución creadora*. Comunidad Educativa, 162.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1992): *Juegos y deportes*. El País, 9 agost, 9-10.
- SANCHEZ HIDALGO, E. (1959): *El aprendizaje creador*. Cultura. México.
- SÁNCHEZ MANZANO, ESTEBAN (1990): *Imaginación creativa y*

personalidad: estudio experimental sobre las relaciones de la creatividad y la introversión- extraversión. Revista Complutense de Educación. No 1 (1).

- SÁNCHEZ MARTÍN, ENRIQUE (1982): *La creatividad en el escolar.* Revista Comunidad Educativa. 108, pp. 1-8.
- SANCHEZ MENDEZ, M. (1982): *Creatividad, plástica y profesorado de Area en E.G.B.* Innovación Creadora, 14-15, pp. 279-283.
- SANCHEZ MENDEZ, M. (1978): *Creatividad y plástica en EGB.* Vida Escolar, 199-200, pp.27-31.
- SÁNCHEZ, M. De (1991): *Desarrollo de habilidades del pensamiento.* Editorial Trillas. México.
- SANCHEZ, MARGARITA A. DE (1994): *Aprende a pensar.* Trillas. México
- SANCHEZ, MARGARITA A. DE (1996): *Desarrollo de habilidades de pensamiento (Razonamiento verbal y solución de problemas, Creatividad, Inteligencia Práctica, Procesos básicos de pensamiento).* Colección. Trillas. Mexico
- SANCHEZ, MARGARITA A. DE (1996): *El pensamiento lógico-crítico.* MICAT. Santiago de Compostela
- SANCHEZ-RIBERA (Ed.) (1981): *Integración psíquica y psicología humanística.* (Cap. 2 y 5). Morava. Madrid.
- SANCHIZ , J. (1976): *La creatividad en la enseñanza de la literatura.* Cuadernos de Pedagogía, 17, pp. 22-24.
- SANCHO GIL, J. (1987): *Entre pasillos y clases.* Sendai. Barcelona.
- SANDBLOM,PH.(1995): *Enfermedad y Creación.Cómo influye la enfermedad en la literatura, la pintura y la música.* Fondo de Cultura Económica. México.
- SANGORRÍN GUADALLAR, FRANCISCO (1986): *El lugar de la creatividad en la educación.* Escuela en Acción. N° 001, pp. 19-23.
- SANTAMARÍA, G. y ROJO, I, (1992): *Lo que hay que saber sobre la LOGSE.* La Muralla. Madrid.
- SANTESMASES, M. (1991). *Marketing: conceptos y estrategias.* Pirámide. Madrid.
- SANTIAGO, P. (1985): *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal.* Narcea. Madrid.
- SANTILLANA (1974): *Tecnología Educativa: Creatividad, 6º, 7º,8º E.G.B.* Santillana. Madrid.
- SANTISTEBAN, AURELIO (1990): *El uso de los juegos de simulación en Ciencias Naturales como técnicas de conocimiento del entorno.* Investigación en la escuela, núm. 10,
- SANTOS GUERRA M.A. (2002): *La flecha en la diana.* Andalucía Educativa nº34.
- SANTOS HERNÁNDEZ, S.J. (1986): *Juegos de los niños en las escuelas y colegios.* Estudio Preliminar de Carmen Bravo-Vilasante. José J. de Olañeta Editor. Barcelona.
- SANUY, C y CORTÉS, L. (1971): *Enseñar a pensar.* Marsiega. Madrid.
- SANUY, M. (1994): *Aula sonora.* Ed. Morata. Madrid.
- SANVISENS, A. (1982): *Cibernética de la creatividad .* Innovación Creadora, 14-15, pp.175-186.
- SARAZANAS, R. i BANDET, J. (1982): *El niño y sus juguetes.* Narcea. Madrid.
- SARRAMONA, J. (1982): *La creatividad en los sistemas no convencionales de educación.* Innovación Creadora, 14-15, pp. 125-134.
- SARTRE, J. P. (1970): *La Imaginación.* Ed.Sudamericana. Buenos Aires.

- SAVATER, F. (1999): *Diccionario filosófico*. Planeta. Barcelona.
- SCHACHTEL, E. (1962): *Metamorfosis*. El desarrollo humano y la psicología de la creatividad. F.C.E. México.
- SCHACHTEL, E. (1973): *Psicología de la aptitud creadora*. Ed. Kapeluz. Buenos Aires.
- SCHAEFER, C. (1979): *Manual for the Biographical Inventory Creativity (BiC)*. Educational and Industrial Testing Service. S.Diego, CA.
- SCHÄFERS, B. (1984): *Introducción a la sociología de grupos*. Herder. Barcelona.
- SCHATEL, E. (1959): *Metamorphosis: on the development of affection, perception, attention and memory*. Basic Books.
- SCHEIFELE, M. (1964): *El niño sobredotado en la escuela común*. Paidós. B. Aires.
- SCHINCA, M. (1989): *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Escuela Española. Madrid.
- SCHMIDT WILK, J., ALEXANDER, C. N. y SWANSON, G. C. (1996) : *Developing consciousness in organizations: The transcendental meditation program in business*. Journal-of-Business-and-Psychology. 10
- SCHMUCK. R.A. y SCHMUCK, P.A. (1978): *Hacia una psicología humanista de la educación*. Ed. Anaya. Madrid.
- SCHNARCH ALEJANDRO (1992): *Nuevo Producto*. Ed. Mc. Graw Hill. Bogotá.
- SCHULMAN, D.(1966): *Openess of perception as a condition for creativity*. Exceptional Children.
- SCHULTZ, J.H. (1969): *El entrenamiento autógeno*. Ed. Científico Médica. Barcelona.
- SECADAS MARCOS, FRANCISCO (1978): *Disciplina del ingenio*. Innovación Creadora. 9, pp. 5-15.
- SECADAS MARCOS, FRANCISCO (1988): *Escolares superdotados..* Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis. N° 10 (1).
- SECADAS MARCOS, FRANCISCO (1992): *Juego creativo en el siglo*. Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis. N° 14. (1).
- SECADAS, F. (1976): *Aportación al concepto de creatividad*. Innovación Creadora, 1, 22-23
- SECADAS, F. (1982): *Creatividad y juego*. Innovación Creadora 14-15, pp. 257-268.
- SEFCHOVICH G, WAISBURD G. (1987): *Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Expresión plástica*. Trillas. México, D.F.
- SEFCHOVICH GALIA (1993): *Creatividad para Adultos*. Ed.Trillas. México.
- SEFCHOVICH, GALIA y WAISBURD, G. (1992): *Expresión corporal y creatividad*. México. Trillas.
- SEGUIER, M. (1977): *Crítica institucional y creatividad colectiva*. Marsiega. Madrid.
- SEITZ, R. (1974): *Entrenamiento en la creatividad*. R. Educación vol. 9, pp. 17-23.
- SELLITZ, C. Y OTROS (1956): *The Effect of Situational Factors on Personal Interaction Between Foreign Students and Americans*. En Journal of Social Issues, vol. 12, nº 1, pp. 38-44.
- SEISDEDOS, N. (1975) *Creatividad -empresa*. R. de Psicología General Aplicada, 141-142, pp.665-669.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.(1991): *Aprende a jugar, aprende a vivir. Carpeta de campaña*. APDH.
- SENGE, P. (1992): *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica. Barcelona.
- SENGE, P.(1993): *La quinta disciplina*. Editorial Granica. Buenos Aires. 1993.
- SERRANO SEGURA, JUDITH (1994):*Un cuestionario para identificar niños altamente creativos*. Revista RIE. Revista Investigación Educativa,23.
- SERRANO, A. (1975): *La creatividad. Sugerencias metodológicas*. Vida Escolar, 170-171, pp. 36-39.
- SEVA DIAZ, A. (1973): *Expresión creativa y deficiencia intelectual*. Revista de Psicología General Aplicada, 138, pp. 73-80.
- SEVILLANO, M. L. (Coord.)(1995): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Centro de Estudios Ramon Areces. Madrid.
- SEVILLANO, M.L. (1987): *Enseñanza y aprendizajes creativos*. UNED. Madrid.
- SEYBOLD-BRUNNHUBER, Annemarie.(1976): *Practicar y Jugar con el Aro Kapeslusz*. Buenos Aires.
- SHALLCROSS, D. (1985): *Teaching creative behavior. How to evoke creativity in children of all ages*. Bearly limited. Buffalo, New York.
- SHALLCROSS, D. y SISK, D. (1989): *Intuition, an inner way of knowing*. Bearly limited. Buffalo, New York.
- SHAM, M.F. (1964): *Communication networks*. En L. BERKOWITZ (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press. New York.
- SHAPERO, A. (1987): *Los profesionales creativos en la empresa*. Planeta. Barcelona.
- SHAVER, K.G.(1970): *Defensive attribution: Effects of severity and relevance on the responsability assigned for an accident*. Journal of Personality and Social Psychology, 14.
- SHAW, M. E. (1994): *Dinámica de grupo, Psicología de la conducta de los pequeños grupos*, Herder. Barcelona.
- SHAW, M.E.(1980): *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.
- SHEKERJIAN, D. (1990): *Uncommon genius. How great ideas are born*. Penguin Books. Londres.
- SHEPARD, H.A.(1956): *Creativity in R/D teams*. Research and Engineering, October.
- SHERIF, M. (1935): *A study of some social factors in perception*. Archives of Psychology. 27(187).
- SHERIF, M.(1967): *Social Interaction. Process and Products*. Aldine. Nueva York.
- SHONE, R. (1988): *Visualización creativa*. Edaf. Madrid.
- SHORTELL, S.M.(1977): *The role of environment in a configurational theory of organizations*. Human Relations., 30, 275-302.
- SHULMAN, L.S. y KEISLAR, E.R.(Eds) (1974) *Aprendizaje por descubrimiento*. Trillas. México.
- SIDELSKY RENE (1990): *El Poder Creador de la Mente*. Ed. Robin Book. Barcelona.
- SIDOROV M. (1967): *Cómo el Hombre llegó a Pensar*. Ed. Cartago. Buenos Aires.
- SIERRA BRAVO, R. (1987): *Técnicas de investigación social*. Paraninfo. Madrid.

- SIGALL, H. Y OTROS: (1970): *The Cooperative Subject in Psychological Experiment*. Journal of Experimental Social Psychology, nº 6, pp. 1-10.
- SIGUAN, M. (1976): *Per a una sociologia del bilingüisme*. En Bilingüisme i educació. Ed. Teide. Barcelona.
- SIGUAN, M. (1978): *Educación y sociedad*. Ed. CEAC. Barcelona.
- SIKORA JOACHIN (1979): *Manual de Métodos Creativos*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- SILLAMY, M. (1973): *Diccionario de la psicología*. Plaza Janes. Barcelona.
- SILVA, J. (1985): *El método Silva de control mental*. Diana. México.
- SILVA, F. Y MARTORELL, M.C. (1989). *BAS-1,2: Bateria de Socialización*. TEA. Madrid:
- SILVERMAN, I. (1968): *Role-related behavior of subjects in laboratory studies of attitude change*. Journal of Personality and Social Psychology, 8.
- SIMBERG, A. V. (1989): *Los obstáculos a la creatividad*. En G. A. Davis y J. A. Scott (comp.), *Estrategias para la creatividad*. Paidós. Buenos Aires.
- SIMON, H.A.(1957): *Notes on observation and measurement of power*. En H.A. SIMON (Ed.), *Models of man*. Wiley. New York.
- SIMON, H.A. (1977): *Models of discovery*. Reidel. Boston.
- SIMÓN, S. (1990): *Juegos creativos para niños*. Diana. México.
- SIMON, SARINA (1999): *101 juegos divertidos para desarrollar la creatividad de los niños*. Ed. Círculo de Lectores. Barcelona.
- SIMONTON, D. K. (1976): *Biographical determinante of achieved eminence: A multivariate approach to the Cox data*. Journal of Personality and Social Psychology, 33, 218-226.
- SIMONTON, D.K. (1984): *Genius, creativity and leadership, historiometric inquiries*. MA Harvard 4.P. Cambridge.
- SIMONTON, D.K. (1988): *Scientific genius. A psychology of science*. Cambridge University Press. Cambridge.
- SINGER, D.G. y SINGER, J.L.(1977): *Partners in play: A step-by-step guide to imaginative play in children*. Harper & Row. New York.
- SINGER, D.L. (1968): *Agression, Arousal Hostile Human Catharsis*. En Journal of Personality and Social Psychology, vol. 8, págs. 1-14.
- SINGH. Y.P. & PAREEK, U.I. (1967): *Interpersonal communication at different stages of adoption*. Indian Journal of Social Work, 27.
- SINNOTT, E.W. (1963): *Creative imagination*. The Graduate Journal, University of Texas, Spring.
- SKAGER, R.W., SCHULTZ, CH.B. & KLEIN, S.P.(1965): *Quality and quantity of accomplishments as measures of creativity*. Journal of Educational Psychology.
- SKINNER, B.F.(1968): *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crafts. New York:
- SLADE,P. (1981). *Expresión dramática infantil*.Aula XXI. Ed. Santillana, Madrid.
- SMITH, G.J., CARLSON, I.(1980): *Can preeschool children be creative?, an experimental study with 4-6 years*. Psychological Research Bull., Lund. Univ.
- SMITH, G.J.W., CARLSON, I.(1983): *Creativity in early and middle school years.*, International Journal of Behavioral Development.
- SMITH, P.B. (1975): *The varieties of groupe experience*. New Society, march 25.

- SMITH, PETER (1992): *“El papel del juego en el currículo de preescolar y de la escuela primaria*, en Colin Rogers y Peter Kutnick (comps.), *Psicología social de la escuela primaria*, pp. 161-186. Paidós. Barcelona.
- SMITH, G.H.W. y VANDERMEER, G. (1990): *Creativity in old age*. Creativity Research Journal, 3, 246- 264.
- SNYGG, D. & COMBS, A.W. (1949): *Individual behavior*. Harper. New York.
- SOL, J.P. (1974): *Temca, techniques et méthodes de créativité appliquée*. Créergie. París.
- SOLA, A. (1980): *Texto libre y creatividad*. En Reforma de la Escuela. 15..
- SONQUIST, J.A. (1970): *Multivariate model building. The validation of a search strategy*. Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan.
- SORENSON, H. (1971): *Imaginación, creatividad y originalidad*. En Psicología de la educación, 6, pp. 155- 157. El Ateneo. B. Aires.
- SORÍN, M. (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué y para quién?* Labor. Barcelona.
- SOTOCONIL, RUBÉN (1984): *Teatro Escolar*. Editorial Los Andes. Santiago de Chile.
- SOTOCONIL, RUBÉN, (1971): *La voz hablada (Manual para profesores de la palabra)*. Ediciones de la Universidad Técnica del Estado. Santiago de Chile.
- SOTOCONIL, RUBÉN (1998): *Prontuario del Teatro*. Editorial Planeta. Santiago de Chile
- SPEARMAN, C. (1931): *Creative mind*. Nisbert. London.
- SPEEDIE, S.M., TREFFINGER, D.J., HOÜTZ, J.C. (1976): *Classification and evaluation of problem solving tasks*. Contemporary educational Psychology, 1, 52-75.
- SPENCE, S. H. (1988): *The role of social-cognitive skills in the determination of children's social competence*. Behaviour Change. vol. 1, pp. 9-18
- SPENCER, H. (1973): *Creación y evolución*. Sempere. Barcelona.
- SPENCER, Z.A. (1983): *150 juegos y actividades preescolares*. CEAC. Barcelona.
- SPENDER, S. (1973): *The making of Poem*. En P.E. VERNON (Ed.), Creativity. Penguin Books. London.
- SPILZINGER, A. (1994): *Cómo re-crear su empresa*. Editorial Granica. Barcelona.
- SPIVACK, G. y SHURE, M.B. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real-Life Problem*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- SPIVACK, G., PLATT, J.J. y SHURE, M.B. (1976): *The Problem-Solving approach to Adjustment*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco:
- SPOTTS, J.V. & MACKEER, B. (1967): *Relationship of field-dependent and field-independent cognitive styles to creative test performance*. Perceptual and Motor Skills.
- SPRECHER, T.B. (1959): *Comitee report on criteria of creativity*. En C.W. TAYLOR (Ed.), The third (1955) University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent. University of Utah Press. Salt Lake City.
- SPRINGER, S. P., Y DEUTSCH G. (1984): *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Gedisa . Barcelona.
- STAATS, A.W. (1967): *An outline of an integrated learning theory of attitudes*. En M. FISHBEIN (Ed.), Readings in attitude theory and measurement. Wiley. New York.

- STANISLAVSKI, C. (1984): *La construcción del personaje*. Alianza Editorial. Madrid.
- STANISLAVSKI, C. (1994): *Ética y disciplina. Método de acciones físicas (Propedéutica del actor)*. Gaceta. México.
- STANTON, W., ETZEL, M. Y WALKER, B. (2000): *Fundamentos de marketing*. McGraw-Hill. México.
- STARKWEATHER, E. (1971): *Creativity research instruments designed for use with preschool children*. Journal of Creative Behavior.
- STAROBINSKI, J. (1978): *Introduction*. En L. KOWARSKI et al. (Eds.), *Le pouvoir*. Ed. de la Baconière. Neuchatel:
- STEIN, M. (1953): *Creativity and Culture*. Journal of Psychology, nº.36, p. 311
- STEIN, M.I. & HEINZE, S.(1960): *Creativity and the individual*. Free Press of Glencoe. New York.
- STEIN, M.I. & HEINZE, S.J.(1973): *A summary of Galton's "Hereditary Genius"*. En P.E. VERNON (Ed.), *Creativity*. Penguin Books. London.
- STEIN, M.I. (1994): *Gifted, talent and creative young people. A guide to theory, teaching and research*. The News Press. New York.
- STEIN, M.I. (1975): *Stimulating creativity*. Academic Pres. New York.
- STEIN, M.I. y HEINZE, S.J. (1994): *Creativity and the individual. Summaries of selected literature in psychology and psychiatry*. The News Press. New York.
- STEIN, M.I. (1956): *A transactional aproach to creativity*. En C. W. TAYLOR (Ed) 1955 *University of Utall Research Conference on the Identification of Creative Scienlific Talent*. University of Utah Press. Salt Lake City.
- STEINBERG, L.(1964): *La creatividad como rasgo caracterológico: nueva amplitud del concepto*. En Curtis, J.; Demos, G. Y Torrance, E. . *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya. Madrid.
- STEINER, I.D. & JOHNSON, H.H.(1963): *Authoritarism and tolerance for trait inconsistency*. Journal of Abnormal and Social Psychology.
- STENDHAL (2000): *Vida de Mozart*. Alba. Barce
- STENHOUSE, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata,
- STERN, A. (1962): *Comprensión del arte infantil*. Kapelusz. B. Aires.
- STERN, A. (1969): *Interpretación del arte infantil*. Kapelusz. B. Aires.
- STERN, A. (1977): *La expresión*. Promoción Cultural. Barcelona.
- STERN, A. (1976): *L'expression*. Delachaux et Niestle Ed. Neuchatel.
- STERN, A. (1977): *La vía de la Creatividad*. Cuadernos de Pedagogía. (33), pp. 46-47
- STERNBERG R.J. (1986): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. pp. 293-322 . Labor. Barcelona.
- STERNBERG, J.(Comp) (1988): *The nature of creativity*. Cambrige University Pres. New York.
- STERNBERG, J.R. (1999): *Estilos de pensamiento*. Paidós. Barcelona.
- STERNBERG, R. J. (1999): *Handbook of creativity*. Cambrige University Pres. New York.
- STERNBERG, R.J. y LUBART, T (1997): *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona. Paidós.
- STERNBERG, R.J. (1990): *Más allá del cociente intelectual*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- STERNBERG, R.J. y DAVIDSON, I. (Ed) (1995): *The nature of insight*. The MIT Press. Cambridge.

- STERNBERG, ROBERT, BERMEJO GACÍA, ROSARIO y CASTEJÓN COSTA, JUAN LUIS (1997): *Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight*. Boletín de Psicología. N° 57.
- STILES, L.J. (1976): *Presentación de la obra de E.P. TORRANCE*, La enseñanza creativa. Ed. Santillana. Madrid.
- STILLWELL, J.L. (1989): *Making and using creative play equipment*. Ed. Human kinetics. Illinois.
- STOETZEL, J. (1963): *La conception actuelle de la notion d'attitu-de en psychologie sociale*. Sondages, N. 2.
- STOCKOE, P. (1985): *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Narcea. Madrid.
- STOCKOE, P. Y HARF, R. (1987): *la expresión corporal en el jardín de infancia*. Paidós. Barcelona.
- STOKOE, P. (1979): *La expresión corporal*. Paidós. Buenos Aires.
- STOKOE, P. (1978): *Expresión corporal, guía didáctica para el docente*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- STOKOE, P. (1974): *La expresión corporal y el adolescente*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- STOKOE, P. (1978): *La expresión corporal y el niño*. Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- STORMS, M.D. y NISBETT, R.E. (1970): *Insomnia and the attribution process*. Journal of Personality and Social Psychology, 16.
- STOUFFER, S.A. et al. (1949): *The american soldier*, vol. 1: Adjustament during army life. Princeton University Press. Princeton, N.J.
- STRAUSS GÖGER *Potencialización de la Mente Creativa*. Ed. Mirach. Madrid.
- STROM, R. D. (Comp.) (1971): *Creatividad y educación*. Paidós. Buenos Aires.
- STURNER, W.F. (1990): *Calculated risk. Strategies for managing change*. Bearly Limited. Buffalo. New York.
- SULLIVAN, H.S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton. New York.
- SUTHERLAND, M.B. (1971): *Everyday imagining and education*. Kegan Paul. London.
- TADINI, F. (1978): *Juego simbólico y creatividad en la escuela maternal*. Reforma de la Escuela. 1. pp.16-20.
- TAJFEL, H. (1971): *Experiments in vacuum*. En J. ISRAEL & H. TAJFEL (Eds.), *The context of social Psychology: A critical investigation*. Academic Press. London.
- TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA (1978): *Una fiesta en la escuela*. Revista Experiencias pedagógicas. N° 008.
- TANNENBAUM, A. J. (1989): *Creatividad: programas educativos*. En Enciclopedia Internacional de la Educación, 987-991. Vicens Vives/MEC. Barcelona.
- TANNENBAUM, P.H. (1956): *Initial attitude toward source and concept as factor in attitude change through communication*. Public Opinion Quarterly, 20.
- TATARKIEXCZ, W. (1988): *Historia de seis ideas (Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, expresión estética)*. Tecnos. Madrid.
- TAYLOR (Ed.), (1964): *Widening horizons in creativity*. Wiley. New York.

- TAYLOR, C.W. y ELLISON, R.L. (1975): *Moving toward working models in creativity: Utah creativity experiences and insights*. En I.A. TAYLOR & J.W. GETZELS (Eds.), *Perspectives in Creativity*. Aldine Publishing, Co. Chicago.
- TAYLOR, C.W. y WILLIAMS, F.E. (1966): *Instructional media and creativity*. Wiley. New York.
- TAYLOR, C.W. (Ed.) (1956): *The 1955 University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent*. University of Utah Press. Salt Lake City.
- TAYLOR, C.W. (1972): *Climate for creativity*. Pergamon Press. New York.
- TAYLOR, C.W., SMITH, W.R. & GHISELIN, B.(1963): *The creative and other contributions of one sample of research scientists*. En C.W. TAYLOR & F. BARRON (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. Wiley. New York.
- TAYLOR, I.A. (1975): *A retrospective view of creativity investigation*. En I.A. TAYLOR & J.W. GETZELS (Eds.), *Perspectives in creativity*. Aldine Publisher. Chicago.
- TAYLOR, I.A. (1970): *Creative production in gifted young adults through simultaneous sensory stimulation*. *Gifted Child Quarterly*.
- TAYLOR, I.A. (1972): *The effects of sensory stimulation on divergent and convergent thinking*. *Abstract Guide of the XXth International Congress of Psychology*. Tokyo.
- TAYLOR, I.A. y SANDLER, B.E. (1972): *Use of creative product inventory for evaluating products of chemists*. *Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*.
- TAYLOR, I.A. (1972): *A theory of creative transactualization: A systematic approach to creativity with implications for creative leadership*. *Occasional Paper*. Creative Education Foundation, 8. Buffalo, N.Y.
- TAYLOR, I.A. (1971): *Transactional approach to Creativity and its implications for Education*. J.C.B. vol. 5, nº 3, p. 190.
- TAYLOR, C.W. (1977): *Actores en el movimiento de la creatividad. Incremento de las mentes creativas y el poder mental creativo*. *Innovación Creadora*, 5. pp. 27-45.
- TAYLOR, C.W.; ELLISON, R.L (1964): *Predicting creative performance from multiple measures*. In C.W. Taylor (Eds.) *Widening Horizons in Creativity*. Wiley. New York.
- TAYLOR, I.A. (1959): *The nature of the creative process*. Hastings House. New York.
- TAYLOR, F. K . (1975) : *Análisis de la Psicoterapia Grupal*. Ed. CEPE. Buenos Aires.
- TEBEROSKY, A. (1981): *Mesa abierta: Piaget, la teoría de la creatividad*. E Revista Guix. El. *Elements d' accio educativa*, 39 .
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo*. Alauda/Anaya. Madrid.
- TEGANO, D.W. (1991) *Creativity in Early childhood classrooms*. Ed. National Education Association. Washington, DC.
- TEGER, A.I. & PRUITT, D.G. (1967): *Components of group risk taking*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3.
- TEJADA FENÁNDEZ, JOSÉ (1990): *La educación de la actitud creadora y sus relaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en el ciclo superior de la clase*. *Revista Investigación Educativa*. N° 8 (15).

- TEJADA, J. (1989): *La educación en y para la creatividad*. Humanitas. Barcelona.
- TEJERINA, ISABEL (1996): *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI. México.
- TEJERINA, I. (1993): *Estudio de los textos teatrales para niños*. Universidad de Cantabria. Santander
- TEJERINA, JAVIER (1984): *Los grupos de creatividad en la empresa*. Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista.6.
- Terman, L.M. (1906): *Genius and stupidity: A study of some of the intellectual processes of seven "bright" and seven "stupid" boys*. Pedagogical Seminary, 13, 307-373.
- Terman, M.L. (1947): *Psychological approaches to the study of Genius*. Papers of Eugenics.
- TERREBERRY, S.(1968): *The evaluation of organizational environments.*, Administrative Science Quarterly., 12, 590-613.
- TESSIER, G. (1988): *La créativité verbale chez l'enfant*. Revue Française de Pédagogie, 85, pp. 67-74.
- THELEN, H.(1970): *Dynamics of Group at Work*. Chicago University Press. Chicago.
- THOMAS, A.M. (1980): *Strategies for problem solving a conversation with Herbert Goldstein*. Education and Training of the Mentally retarded 15, 216-218.
- THOMAS, W.I. & ZNANIECKI, F. (1919): *The polish peasant in Europe and America*, Vol. I. Badger. Boston.
- THOMPSON, C. (1994): *Chic: La gran idea*. Editorial Granica. Barcelona.
- THOMSON, G. y HUNNICUTT, C.W.(1944): *The effect of repeated praise or blame on the work achievement of "introverts" and "extroverts"*. Journal of Educational Psychology, 35.
- THORNDIKE, R.L. (1966): *Some methodological issues in the study of creativity*. En A. ANASTASI (Ed.), Testing problems in perspective. American Council of Education. Washington, D.C.
- THORNDIKE, R.L.(1948): *Personnel selection*. John Wiley & Sons. New York.
- THORNE, P. (1992): *Organizing genius. The pursuit of corporate creativity*. Blackwell. Oxford.
- THUILLIER, P. (1998): *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la innovación científica*. Alianza. Madrid.
- THURSTONE, L.L. (1928): *Attitudes can be measured*. American Journal of Sociology. 33.
- THURSTONE, L.L. (1931): *The measurement of social attitudes*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 26.
- THURSTONE, L.L. (1962): *The scientific study of inventive talent*. En S.J. PARNÉS & H.F. HARDING (Eds.), A source book for creative thinking. Scribner's. New York.
- THURSTONE, L.L. (1950): *Creative talent*. (University of Chicago Psychometric Laboratory Report, N- 61). University of Chicago. Chicago.
- THURSTONE, L.L. y THURSTONE, TH. G. (1991) *Test de Aptitudes Escolares*. TEA Ediciones. Madrid.
- THURSTONE, L.L. (1952): *Creative Talent*. En THURSTONE,LL(Ed.), *Applications of Psychology*. Harper. NewYork.

- THURSTONE, L.L.(1950): *Creative Talent*. En A.ANASTASI (Ed.). *Testing problems in perspective*, 414-435. American Council of Education. Washington, D.C
- TIANA, L. (1992): *Por qué y cómo el teatro en la educación infantil*. Acción educativa, 70.
- TIRADO MARTA INES (1998): *El Juego y el Arte de Ser Humano* .U. de Antioquia. Medellín 1998
- TIRADO MARTA INES (1993): *Saber y Creatividad*. Memorias Seminario Educación y Efecto Social. U. Antioquía. Medellín.
- TITONE, R. (1981): *El aprendizaje intelectual como investigación y creatividad*. En Psicodidáctica. 9, 113-132. Narcea. Madrid.
- TOMATIS, A. (1991): *Pourquoi Mozart*. Fixot. Paris.
- TORNOS CUBILLO, ANDRÉS (1977): *La creatividad como fenómeno cultural*. En Revista Misión Abierta. N° 70 (5).
- TORRANCE, E.P. (1960): *Explorations in creative thinking*. Education, 81.
- TORRANCE, E. P. (1962): *Guiding creative talent*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- TORRANCE, E.P. (1962): *Developing creative thinking through school experiences*. En S.J. PARNÉS & H.F. HARDING (Eds.), *A source book for creative thinking*. 31-47. Scribners. New York.
- TORRANCE, E.P. (1963): *Education and the Creative Potential*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- TORRANCE, E.P. (1965): *Rewarding creative behavior*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N.J.
- TORRANCE, E.P. (1966): *TORRANCE test of creative thinking*. Personel Press. Princeton.
- TORRANCE, E.P. (1967): *Give the "devil" his dues*. En J.G. GOUAN, G.D. DEMOS & E.P. TORRANCE (Eds.), *Creativity: Its educational implications*. Miley. New York.
- TORRANCE, E.P. (1967): *The Minnesota studies of creative behavior: National and International extensions*. J. Creativ. Behav. 1, 137-154.
- TORRANCE, E. P. (1969): *Orientación del talento creativo*. Tropel. Buenos Aires.
- TORRANCE, E.P. (1970): *En couraging creativity in the class room*. William C. Brown. Dubuque, Iowa.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1970): *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Lib. Comercio. B. Aires.
- TORRANCE, E.P. (1972): *Career patterns and peak creative achievements of creative high school students 12 years later*. Gifted Child Quarterly, 16.
- TORRANCE, E.P. (1973): *Exploraciones en el pensamiento creador*. En SPRINTHALL, R. C. y NORMAN, A. *Psicología de la educación*, 5/ 338-343. Morata. Madrid.
- TORRANCE, E.P. (1974): *La interacción dual en las funciones del pensamiento creativo y de solución de problemas*. Educación Hoy. 11. pp.413-416.
- TORRANCE, E.P.(1974): *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual. Verbal tests, forms A and B; figural tests, forms A and B*. Personnel Press. Princeton, NJ:
- TORRANCE, E.P. (1976): *Formulación de preguntas incitantes*. En *La enseñanza creativa*. Ed. Santillana. Madrid.

- TORRANCE E. P. (1977): *Educación y Capacidad Educativa*. Ed. Marova. Madrid.
- TORRANCE, E. P. (1977): *La Enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- TORRANCE, E.P. (1977): *Educación creativa v futurismo*. Innovación Creadora., 3, pp. 5-7.
- TORRANCE, E.P. (1978): *Creatividad en el Proceso Educativo*. Ed. Trillas. México.
- TORRANCE, E.P. (1984): *Some products of twenty five years of creativity research*. Educ. Perspectives., 22, 3, 3-8.
- TORRANCE, E.P. (1984): *The role of creativity in identification of the gifted and talented*. The Gifted Child Quarterly.
- TORRANCE, E. P. (1988): *The Nature of Creativity as Manifest in its Testing*. En STERNBERG, R.J.(Ed.). *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press. New York.
- TORRANCE, E.P. y DAUW, D.C. (1965): *Aspirations and dreams of three groups of creativity gifted high school seniors and comparable unselected group*. Gifted Child Quarterly.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1979): *La enseñanza creativa*. Ed. Santilana. Madrid.
- TORRANCE, E.P. y SAFTER, H.T. (1990): *The incubation model of teaching. Getting beyond the aha!* Bearly Limited. New York.
- TORRE, S. DE LA (1978): *Creatividad, teoría y práctica*. Fac. de Filosofía y CC. de la Educación. Barcelona.
- TORRE, S. DE LA (1980): *Creatividad. Medida del pensamiento divergente*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TORRE, S. DE LA (1980): *¿Qué condiciona nuestra actitud creativa?*. Revista Innovación Creadora. 12-13. Pp. 19-23
- TORRE, SATURNINO DE LA (1981): *Manipulación y dimensiones de la creatividad*. Creatividad y educación, 12.
- TORRE, SATURNINO DE LA (1981): *Creatividad: qué es, cómo medirla, cómo potenciarla*. Ed. Sertesa. Barcelona.
- TORRE, SATURNINO DE LA (1982): *Vías integradoras de acercamiento a la creatividad*. Revista Innovación Creadora. 14-15, pp. 91-114
- TORRE, SATURNINO DE LA (1982): *Creatividad en los recursos organizativos*. Revista Apuntes de Educación, 5, pp. 7-11.
- TORRE, S. DE LA (1981): *Creatividad: Qué es, cómo medirla, cómo potenciarla*. Signo. Barcelona.
- TORRE, S. de la (1982): *Educación en la creatividad. Recursos para el medio escolar*. Narcea. Madrid.
- TORRE, S. DE LA (1983): *Temas e interrogantes capitales de la creatividad: clasificación taxonómica para investigar la creatividad con perspectivas educativas*. Revista Innovación Creadora. 16, pp. 55-70.
- TORRE S. DE LA. (1987): *Educación en la Creatividad. Recursos para el Medio Escolar*. Ed.Narcea. Madrid.
- TORRE, S. DE LA (1989): *Aproximación Bibliográfica a la Creatividad: Escritos sobre la creatividad en Lenguas Hispánicas*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona.
- TORRE S. DE LA. (1991): *Evaluación de la Creatividad*. Ed.Esc. Española. Madrid.
- TORRE, S. DE LA (1993): *El lado constructivo y creativo del error*. En

- Aprender de los errores. Escuela Española. Madrid.
- TORRE, S. de la (1993): *La creatividad en la aplicación del método didáctico*. En SEVILLANO, M^a.L. y MARTIN-MOLERO, F. (Coords.) Estrategias metodológicas en la formación del profesorado, 287-310. UNED. Madrid.
 - TORRE, S. de la (1993): *Creatividad Plural*. PPU. Barcelona.
 - TORRE, S. de la (1994): *Innovación curricular*. Dykison. Madrid.
 - TORRE, S. de la (1995): *Creatividad Aplicada*. Escuela Española, Madrid.
 - TORRE S. de la (1996): *Identificar Diseñar y Evaluar la Creatividad*. Ed.Micat. Santiago de Compostela.
 - TORRE S. DE LA (1997): *Creatividad y Formación*. Trillas. México.
 - TORRE S. DE LA (1997): *Estrategias de Simulación*. Ed.Octaedro. Barcelona.
 - TORRE, S. DE LA (2000): *Estrategias creativas para la educación emocional*. Revista española de pedagogía nº 217.
 - TORRE, S, DE LA (2003): *Dialogando con la creatividad*. Octaedro. Barcelona.
 - TORRE, S, DE LA (2005): *Error, azar y creatividad*. En Torre y Violant (Dir), Comprender y evaluar la creatividad. Aljibe. Málaga..
 - TORRE, S. de la y FRESNEDA, T (1991): *Personalidad creadora y proceso creativo*. Educadores 160. pp. 647-660.
 - TORRE, S. de la y FRESNEDA, T (1992): *Personalidad creadora y proceso creativo en diferentes ámbitos profesionales*. Revista de Ciencias de la Educación., 149, pp. 49-66.
 - TORRE, S. DE LA, N. BORRELL, B. JIMÉNEZ, J. TEJADA, et al.(1998): *Cómo innovar en los centros educativo*. Escuela Española. Madrid.
 - TORRE, S. DE LA y MORAES, M.C. (2005): *Sentipensar*. Aljibe. Málaga.
 - TORRE, S. DE LA y VIOLANT, V. (2006): *Comprender la creatividad*. Aljibe. Málaga.
 - TORRECILLA, T (1980): *La creatividad verbal en la E.G.B*. Innovación Creadora 11. pp. 15-27.
 - TORRES MAURO (1981): *Teoría de las dos Funciones Mentales*. Ed. Tercer Mundo. Bogotá.
 - TORRES, P.(2001): *El manual del inventor*. Planeta Prácticos. Barcelona.
 - TOSCANO, F. S. (1980): *El niño creativo*. Padres y Maestros, 77, pp.8-11.
 - TOURTET, L. (1973): *Jugar, crear, soñar*. Atenas. Madrid.
 - TRAVERS, R.M.W. (1973): *Educational psychology*. MacMillan. New York.
 - TREFFINGER, D. y RIPPLE, R.E.(1969): *Devetoping creative problem solving abilities and related altitudes through programed instruction*. Journal of creative Behavior, 3.
 - TREFFINGER, D.J. y RIPPLE, R.E. (1970): *The effect of programmed instruction on creative problem solving and altitudes*. Irish Journal of Education,4.
 - TRÉFFINGER, D.J. , SPEEDIE, S.M., BRUNNER, W.D.(1974): *Improving children creative problem solving ability: The Purdue University Projet.*, Journal of Creativo Behavior., 8, 20-30.
 - TRÉFFINGER, D.J., HUBER, J.R. (1975): *Desingning instruction in creative problem solving preliminary objetives and learning hierarchies*. , Journal of CreaLive Behavior., 9, 260-266.
 - TRIANDIS, H.C. (1974): *Actitudes y cambio de actitudes*. Eds. Toray. Barcelona.
 - TRIANDIS, H.C. (1971): *Attitude and attitude change*. John Wiley. New York.

- TRIGO EUGENIA (1996): *La Creatividad Lúdico Motriz* Ed.MICAT. S.de Compostela .
- TRIGO, AZA, E. (1989): *Juegos motores y creatividad*. Paidós. Barcelona.
- TRIGO, E. (1994): *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física*. 2 Vólums. Paidotribo. Barcelona.
- TRIGO, E. y COLABORADORES (1999): *Creatividad y motricidad*. Inde. Barcelona.
- TRUE, S.(1966): *A study of the relation of general semantics and creativity*. Journal of Experimental Education.
- TURCOTTE, P.R. (1986): *Calidad de vida en el trabajo. Antiestrés y creatividad*. Trillas. México.
- TURNER, J. (1978): *Juegos creativos*. Panamericana. B. Aires.
- TUSQUETS, J. (1972): *Teoría de la educación*. Ed. Magisterio Español, Madrid.
- TWENEY, R.D., DOHERTY, M.E. y MYNNATT, C.R. (1981): *On scientific thinking*. Columbia University Press. New York.
- TYLER, L. (1983): *Thinking creatively*. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- TYLER, L.(1972): *El superdotado*. En Psicología de las diferencias humanas, 385-411. Marova. Madrid.
- ULLMANN, G. (1972). *Creatividad*. Madrid. Rialp.
- UNED (1996): *Creatividad: Diagnóstico, evaluación e investigación*. UNED. Madrid.
- UNED. (1978): *Educación y creatividad*. En Introducción a las Ciencias de la Educación ,15. UNED. Madrid.
- UNESCO, (1990): *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Narcea Ediciones. Madrid.
- VAAL, J. J. Y MCCULLAGH, J., (1975). The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level. Behavior Therapy, 6, 566-567.
- VALDES MIYAR, MANUEL (1983): *Creatividad y psicología experimental*. Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista. N° 4, pp. 37-39
- VALDES, E. (1969): *Manual práctico de la creatividad*. Talleres Estrella. Panamá.
- VALERO GARCÍA, J. (1989): *La escuela que yo quiero*. Gram. B. Aires.
- VALLEJO, ALICIA (1999): *Juego dramático y proyectos de trabajo, en 0 a 5. La educación en los primeros años, año II, núm. 8, enero*, pp. 62-69. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- VALLEJO, M.A. Y RUÍZ, M.A. (1993): *Manual práctico de modificación de conducta*. Fundación Universidad- Empresa. Madrid.
- VALLÉS, A. Y VALLÉS C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. EOS. Madrid.
- VALLON, C. (1984): *Práctica del Teatro para niños*. Ceac. Barcelona.
- VALVERDE, C.E.(2000): *La resiliencia en la Educación*. UCAtedra, Revista cultural.
- VAN DE VEN, A.H., DELBECQ, A.L., KOENING, R.(1976): *Determinants of coordination modes within organizations*. American Sociological Review, 41.
- VAN GUNDY, A.B. (1992): *Idea power. Techniques & resources to unleash the creativity in your organization*. AMACOM, a Division of American Management Association. New York.
- VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona. Gedisa

- VANOSMAEL, P. y DE BRUYN, R. (1984): *Handboek voor Creatief Denken*. De Nederlandsche Boekhandel. Antwerpen/Amsterdam.
- VARELA MALLOU, J., OLEA DÍAZ, J. y SAN MARTIN CASTELLANOS, R. (1991): *Dimensiones de evaluación de productos creativos: ¿Dualismo o Bipolaridad?* Revista Psicothema, 3.
- VARIOS. PIPIRIJAINA (1981): *Del Zoom al Telón*. Revista de Teatro, 18. Madrid.
- VASCO, Carlos E. (1992): *Creatividad, perspectiva cognitiva*. (Doce tesis irreverentes sobre la creatividad). En: Javeriana/92.
- VAYER, P.y RONCIN, C. (1989): *El niño y el grupo. Dinámica de los grupos de niños en la clase*. Paidós. Buenos Aires.
- VAYER, P. (1985): *El diálogo corporal*. Editorial Científico-Médica. Barcelona.
- VÁZQUEZ, A. (2001): *La imaginación estratégica*. Editorial Granica. Barcelona.
- VAZQUEZ, M. F (1979): *Juego y creatividad en la didáctica de la lengua francesa*. Innovación Creadora, 10-11, pp. 29-40.
- VAZQUEZ, P Y CAZÓN, R. (1996): *Fantástico: Va de cuento*. MICAT. Santiago de Compostela.
- VECIANA, J.M. (1975): *Creatividad, innovación y cambio en las organizaciones*. C.S.E.A. Madrid.
- VEGAS, S. (1982): *Filosofía, creatividad y creatividad*. Innovación Creadora 14-15, pp. 39-55.
- VELASCO, M. (1986): *Creatividad, sensibilidad y fantasía*. Ed. Quorum. Madrid.
- VENNER, ANNE MARIE (1991): *40 jeux pour l'expression corporelle en maternelle et à l'école*. Retz. París.
- VENTOS, R. DE (1989): *Teoría de la sensibilidad*. Península. Barcelona.
- VERA, J.A. (1988): *Diagnóstico de la creatividad*. Publicaciones E.U. de Profesorado de Melilla. 13-14.
- VERALDI, B. y VERALDI, G. (1979): *Psicología de la creación*. Editorial Mensajero. Bilbao.
- VERALDI, G. (1970): *¿Corre el riesgo la humanidad de volverse más estúpida?* Revista Horizonte No. 12. Barcelona.
- VERBA, S. (1961): *Small Group and Political Behavior*. A Study of Leadership, Princeton University Press. Princeton.
- VERDUGO, M.A. Y CABALLO, C. (1994): *Desarrollo de un programa de habilidades sociales e interpersonales para alumnos de EGB con deficiencias visuales*. En Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales (pp. 408-415). ONCE. Madrid.
- VERDUGO, M.A. (1990): *Programas conductuales alternativos para la educación de deficientes mentales*. MEPSA. Madrid.
- VERNON, P.E. (1950): *The Structure of Human Abilities*. Methuen. London.
- VERVALIN, C.H. (1975): *El cultivo de la imaginación creadora*. En G.A. DAVIS & J.A. SCOTT (Eds.) Estrategias para la creatividad. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- VICENTE, P. S. (1981): *Creatividad en la literatura*. Escuela en Acción, 10.419, pp. 8-13.
- VIDAL SILVA, Pedro (1991): *Voz Creatividad Publicitaria* .En Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación. Ediciones Paulinas. Madrid.
- VIGOSKY. L.S. (1984): *Práctica del Teatro para niños*. Ceac. Barcelona.

- VIGOSKY. L.S. (1988): *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Ed.Akal. Madrid.
- VIGOSKY, L.S. (1980): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- VIGOTSKY, L.S. (1982): *La creación literaria en edad escolar*. Infancia y Aprendizaje, 17, pp. 71-85.
- VIGOTSKY, L.S. (1982): *La creación teatral en la edad infantil*. Infancia y Aprendizaje 17, pp 86-88.
- VIGOTSKY, L.S. (1972): *Psicología del arte*. Barral. Barcelona.
- VILA, G. Y MULLER, M. (1995): *Manual de juego para los más pequeños*. Bonum. B. Aires.
- VILLAVICENCIO, L.N. (1974): *Creatividad en el estilo de Leopoldo Alas Clarín*. I. Estudios Asturianos. Oviedo.
- VILLEGAS, M. (1983): *Homo creator*. Psiquiatría y Psicología Humanista, 4, pp. 21-27.
- VILLEGAS, M. y PANTINAT (1983): *L'escola de disseny textil: una escuela de creatividad*. Psiquiatría y Psicología Humanista, 4, pp. 53-58.
- VINOKUR, A. (1971): *A Review and Theoretical Analysis of the Effects of Group Processes Upon Individual and Group Decisions Involving Risk*. Psychological Bulletin, vol. 76.
- VISAUTA, B. (1984): *Técnicas de análisis de los procesos de interacción grupal*. En *Técnicas de Investigación Social*, pp. 315-327.PPO. Barcelona.
- VIVEROS, M. (1997): *Reflexiones sobre la creación artística*. Revista Intercontinental de Psicoanálisis Contemporáneo.
- VOLTAS, J. (1991): *El vestuario*. La Galera. Barcelona.
- VON OECH, R. (1983): *A walk on the side of the head. How you can be more creative*. Warner books. New York.
- VON OECH, R. (1987) *El despertar de la creatividad*. Díaz de Santos. Madrid.
- VV.AA. (1985): *La expresión escrita en la escuela*. Narcea. Madrid.
- VV.AA. (1987): *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Alhambra. Madrid.
- VV.AA. (1982): *Juegos de Patio*. Ed. Vilamala. Barcelona.
- VV.AA.(2001) :*Fish!* Ediciones Urano. Barcelona.
- VV.AA. (1987): *Prácticas perceptivas*. Editorial Debate. Madrid.
- WADIA, D.; NEWELL, J.M. (1963): *An investigation of convergent and divergent thinking by high and low anxious subjects*. American Psychologist, 18,361.
- WAGENSBERG, J. (1982): *El azar creador*. Mundo Científico, 12, pp. 316-322.
- WALKER, O. (1967): *Creativity and the rules of rethoric*. Journal of Creative Behavior.
- WALLACE D.B. y GRUBER, H. (1989): *Creative people at wok*. Oxford University Press.
- WALLACE, M.A. (1970): *Creativity*. , In P.H. MUSEN (Ed.) *Carnichael' s manual of child psychology*,Vol. 1., 1211-1272. Wileey. New York.
- WALLACH, M. y KOGAN (1975): *Creatividad e inteligencia en los niños*. Psicodeia,7. pp. 3-6.
- WALLACH, M.A. y KOGAN, N. (1965): *Methods thinking in young children*. Rihenart, Holt. New York.
- WALLACH, M.A. y KOGAN, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creative intelligence distintion*. Holt, Rinehart & Winston. New York.

- WALLACH, M.A.(1971): *The intelligence/creativity distinction*. General Learning Press. New York.
- WALLAS, G. (1926): *The art of thought*. Harcourt Brace. New York.
- WALLON, H. (1968): *Evolution psychologique de l'enfant*. Boulevard Saint Michel. París.
- WALLON, H. (1980): *La evolución psicológica del niño*. Psique. B. Aires.
- WALSTER, E. (1966): *Assignment of responsibility for an accident*". Journal of Personality and Social Psychology, 3.
- WARNOCK, M. (1981): *Imaginación*. F.C.E. México.
- WATZLAWICK PAUL (1989): *El lenguaje del Cambio* Ed. Herder. Barcelona.
- WEISBERG R. W. (1993): *Creativity. Beyond the myth of genius*. Freeman. New York.
- WEISBERG, P.S. & SPRINGER, K.J.(1961): *Environmentals factors in creative funtion* . Archives of General Psychiatry.
- WEISBERG, R.W. (1987): *Creatividad: el genio y otros mitos*. Labor. Barcelona.
- WEISSIMANN, PH. (1967): *La creatividad en el teatro. Estudio psicoanalítico*. Siglo XXI. México.
- WELCH, L. (1946): *Recombination of ideas in creative thinking*. Journal of Applied Psychology.
- WELLS, W.; BURNETT J.; MORIARTY, S. (1996): *Publicidad: principios y prácticas*. Prentice Hall. México.
- WELSH, G.S. (1975): *Creativity and intellgence: A personality approach*. Institute for Research in Social Science. University of North Carolina at Chapel Hill. Chapel Hill, North Carolina.
- WELWOOD, JOHN (1996): *Reflection and presence: The dialectic of self-knowledge*. Journal of Transpersonal Psychology. 28.
- WERTHEIMER, M. (1991): *El pensamiento productivo* . Paidós. Madrid.
- WERTHEIMER,M.(1945): *Productiv ethinking*. Harper. New York.
- WESCOTT, M., RANZONI, J. (1963): *Correlates of intuitive thinking*. Psychological Reports, 12, 595-613. (Monograph Suppl. 5-VI2).
- WHITEHEAD, A.N.(1929): *Proces and reality*. McMillan. New York.
- WHITEHEAD, T.N, (1938): *Leadership in a free society*. University Press Oxford. London.
- WHITING, B.G. y SOLOMON G.T. (1989): *Key issues in creativity, innovation and entrepreneurship*. Bearly Limited. Buffalo.
- WIENER, J. y LINDSTONE, J. (1972): *Movimiento creativo para niños*. Jimm. Barcelona.
- WILBER, K. (1999): *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. Kairós. Barcelona.
- WILD, C. (1965): *Creative and adptative regression*. Journal of Personality and Social Psychology.
- WILLIAMS, L.V. (1986): *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: Visual, metafórico y multisensorial*. Martínez Roca. Barcelona.
- WINCHELL, J.F., ENSHER, G.L., BLATT, B.(1977): *Curriculum strategies for the mentally retardad, an argument in three parts*. Education and Training of the Mentally Retarded, 12, 26-32.
- WINNICOTT, D.W. (1979): *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.
- WITKIN, H.A., et al. (1954): *Personality through perception: An experimental and clinical study*. Harper and Row. New York.

- WITTKOWER, R. y WITTKOWER, M. (1985): *Nacidos bajo el signo de Saturno. Genio y temperamento de los artistas desde la antigüedad hasta la Revolución francesa*. Cátedra. Madrid.
- WOLFENSTEIN, M. Y LEITES, N. (1970): *Movies, a psychological study*. Free Press. Nueva York.
- WOLFF, W (1976): *Imaginación*. En Introducción a la Psicología. 148- 173. F.C.E. México.
- WOLLSCHLAGER, G. (1976): *Creatividad, sociedad y educación*. Paidós. Buenos Aires
- WOOD, L.E. (1988): *Estrategias de pensamiento*. Labor. Barcelona.
- WOODS, R.G. y BARROW R.S. (1978): *Creatividad*. En Introducción a la filosofía de la educación, 8/ 142-157. Anaya. Madrid.
- WOOD, R., MICHELSON, L. Y FLYNN, J., (1978): *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy. Chicago.
- WOODWORTH, R.S. (1934): *Psychology*. H. Holt & Co. New York.
- WOODY, C.; CIARIDGE, G. (1977): *Psychoticism and thinking*. Br. J. Spc. Clin. Psychol., 16, 241-248.
- WOOLFOLK, A.E. y McCUNE, L. (1984): *Aprendizaje de conceptos, resolución de problemas, creatividad y transferencia*. En Psicología de la educación para profesores, 260-295. Narcea. Madrid.
- WOOLLANTT J.S. (1991): *Diseño y Aprendizaje*. Publicaciones U. Nal. Bogotá.
- WOLF, B.L. (1956): *Language, thought and reality*. Technology Press of Mass. Institute Technologic. Cambridge, Mass.
- WUKMIR, V.J.(1964): *El hombre ante sí mismo*. Ed. Luis Miracle.Barcelona.
- WUKMIR, V.J.(1967): *Emoción y sufrimiento*. Ed. Labor. Barcelona.
- WUKMIR, V.J. (1960): *Psicología de la orientación Vital*. Ed. Luis Miracle. Barcelona.
- WYCOJJ JOICE (1994): *Trucos de la Mente Creativa*. Mindmapping Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- XUNTA DE GALICIA (1986): *Xogos Populares en Galicia*. Xunta de Galicia, Conselleria de Turismo, Xuventude e Deportes. La Coruña.
- YAGUELLO, M^a (1983): *Alicia en el país del lenguaje*. Mascarón. Madrid.
- YALOM. I., LIEBERMAN, M. y MILES, M.M. (1973): *Encounter groups: First facts*. Basic Books.Inc. New York.
- YAMAMOTO, K, (1965): *Validation of Test of creative thinking*. Review of Some Studies Exceptional Children.
- YAMAMOTO, K. (1963): *Relationship between creative thinking of teachers and adjustment of pupils*. Journal of Experimental Education.
- YAMAMOTO, K. (1964): *Evaluation of some Creativity measures in a high school with peer nominations as criteria*. Journal of Psychology, 58, 285-293.
- YELA, M. (1972): *Test Elemental de Inteligencia*. TEA Ediciones. Madrid.
- YOUNG JAMES (1992): *Técnica para Producir Ideas*. Ed. Mc. Graw Hill. México.
- YVARRS, J.F. (1987): *Paradoja y creatividad*. Noesis. Barcelona.
- ZAMORA, A. (1996): *Recursos Lúdico-festivos*. CCS. Madrid.
- ZARAGOZA, V. (1987): *La gramática hecha poesía*. Popular. Madrid.
- ZINKER, J. (1979): *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Paidós. B. Aires.

- ZUBIRIA RAMON DE (1994): *Docencia y Creatividad. Educación e Inteligencia* Documento. U. de los Andes. Bogotá.
- ZUKÓVSKAIA, R.I. (1982): *El juego y su importancia pedagógica*. Pueblo y Educación. La Habana.

ANEXOS

ANEXO I

MATERIALES CURRICULARES PARA UN ÁREA DEL CURRÍCULO.

UNIDADES DE DRAMATIZACIÓN

Área: CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Nivel: PRIMER CURSO DEL TERCER CICLO DE E. PRIMARIA.

Objetivos generales:

- Favorecer en el alumnado la adquisición de habilidades sociales relacionadas con la asertividad, particularmente autoestima y tolerancia, a través del trabajo en equipo, la evaluación y la autoevaluación.
- Practicar valores y normas para resolver conflictos en las relaciones del grupo clase.
- Sentir la presencia física del grupo y crear un contacto y un clima de confianza.
- Propiciar el aprendizaje creativo.
- Implicar la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje creativo.
- Motivar la tarea escolar y la realización del trabajo en grupos operativos.
- Desarrollar las posibilidades expresivas del cuerpo y la motricidad a través del juego.
- Motivar la consecución de Objetivos didácticos:

El lugar idóneo para la realización de estas prácticas de Dramatización sería el gimnasio, o el salón de usos múltiples, pero si no se dispone de estos espacios, se pueden realizar en la propia aula, retirando el mobiliario alrededor de la clase para conseguir un amplio espacio central.

Previamente a la realización de estas prácticas de Dramatización es conveniente hacer en clase una introducción al tema para recordar conocimientos y dar tiempo para que los alumnos puedan aportar material e información sobre el tema.

El libro de texto estará siempre incluido en las prácticas como un material de consulta, así como otros libros de naturaleza, láminas, murales o enciclopedias aportados por los alumnos y por el maestro.

El tiempo total está adaptado para una hora por exigencia del horario de los alumnos de este ciclo, donde las sesiones destinadas para cada área suelen ser de una hora. Pero lo ideal es que se pueda disponer de más tiempo, con una duración máxima de una hora y media para cada sesión.

1.- LOS SERES VIVOS. ECOSISTEMAS EN ACCIÓN

OBJETIVOS:

- Conocer los componentes que integran un ecosistema: características físicas y los elementos biológicos. Reconocer estos componentes en diversos ecosistemas.
- Conocer los componentes básicos de una cadena alimentaria.
- Identificar cadenas alimentarias en diferentes ecosistemas.
- Identificar la influencia del ser humano en el entorno y su importancia para el equilibrio natural.

Material:

- Lector de CD y selección musical.
- Cartulinas o papel continuo.
- Ceras duras y rotuladores de colores.
- Folios y papel de diversas texturas.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO (15 minutos aproximadamente)

Actividades de gran grupo.

El gusano. Situados en fila y cogidos por los hombros, acompañar los movimientos de quien encabeza la fila imitando los movimientos sinuosos de un gusano, con pasos cortos, arrastrando los pies y siguiendo trayectorias onduladas. **(Anexo III fotográfico. Foto 29)**

La caja mágica. Todos los alumnos están en la posición de partida (encogidos en el suelo, como si estuvieran metidos en una caja en la que caben justo). Cuando el profesor hace sonar una melodía asociada a un ecosistema, salen de sus cajas e imitan los movimientos de los animales y plantas de ese ecosistema y cuando dice “caja mágica” vuelven a la posición inicial. **(Foto 30)**

(Selección musical sugerida: para la sabana africana, Bongo Bolero de Carlos D'Alessio; para el acantilado de la costa nórdica, Valse Acordeón de Delicatesse; para el fondo del mar, Spanish Harbour de Vangelis; para el bosque mediterráneo, Meeting Mozart de Suzanne Ciani y para el desierto de Arizona, Twin Peaks de Angelo Badalamenti).

CUESTIONES previas. Situados formando un gran círculo. Un alumno/a en el centro simula leer preguntas de un libro imaginario en relación con lo que les gustaría saber de los ecosistemas. Si alguien del grupo lo sabe le contesta, si no, la pregunta la apunta el profesor para después. Cuando ya no tiene más preguntas, se incorpora al círculo y sale otro alumno/a al centro a proponer preguntas.

El maestro propondrá las siguientes cuestiones, si no las han propuesto los alumnos:

¿Qué elementos integran un ecosistema?

¿Cuáles son los elementos biológicos de un ecosistema? (animales y plantas)

¿Cuáles son las características físicas de los ecosistemas? (relieve, suelo, clima, luz...).

¿Qué seres integran una cadena alimentaria de un ecosistema? (productores, consumidores de primer orden, de segundo orden y descomponedores)

¿Qué seres son los productores en la cadena alimentaria?

¿Cuáles son los consumidores de primer orden y de segundo orden?

¿Cuáles son los descomponedores?

¿Qué pasa si falta algún grupo de la cadena alimentaria?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos representar dramáticamente distintas cadenas alimentarias en diversos ecosistemas en equilibrio?

RELAJACIÓN. (10 minutos aproximadamente)

Mimos narrados. Individualmente, representar e imaginar en silencio lo que expresan breves historias narradas por el maestro, que impliquen acciones lentas y de reposo. Ejemplos:

- *Un grupo de niños iba de excursión por el bosque. Estaban muy cansados. Se sentaron en el suelo y se quedaron todos dormidos. Soñaron...que eran hombres que respetaban el equilibrio natural del bosque: recogían la basura, no mataban animales, sembraban árboles, etc...(se pide que cada uno piense cómo proteger el bosque durante un minuto). (Foto 31)*

- *Un oso polar se fue a dormir para pasar el invierno. Se introdujo en una profunda cueva bajo el hielo y allí con los ojos cerrados, y respirando muy lentamente, empezó a imaginar todo lo que había hecho desde la pasada primavera, hasta quedarse dormido. (se pide que cada uno imagine lo que hizo el oso en primavera, verano y otoño durante un minuto). (Foto 32)*

C) ELABORACIÓN . (20 minutos aproximadamente)**Actividades en grupos reducidos.**

Agrupamiento libre. Dividir la clase en grupos de 5 o 6 alumnos/as elegidos entre ellos a su gusto. Cada grupo realizará un trabajo respecto a un ecosistema diferente:

- El bosque mediterráneo
- La sabana africana.
- El polo norte.
- El desierto.
- El fondo marino.

Dramatización. Cada grupo se encargará de desarrollar una representación para el ecosistema elegido, escribiendo un guión teniendo en cuenta precisar:

- Como escenografía, las características físicas de cada ecosistema: relieve, luz, agua, precipitaciones, clima...
- Como personajes, los elementos biológicos que constituyen una cadena alimentaria de cada ecosistema (los alumnos se repartirán los roles de un productor, un consumidor de 1º orden, un consumidor de 2º orden, un descomponedor y un ser humano)
- Como argumento, un acontecimiento en la vida de ese ecosistema debido a la actuación humana.

Cada grupo podrá realizar un dibujo mural para representar la escenografía y elegirá la música que considere apropiada (se puede elegir la música que se utilizó en el juego “caja mágica” del planteamiento. El guión se presentará posteriormente escrito como un diálogo entre los personajes del ecosistema.

Se pueden consultar el libro de texto, la enciclopedia de la clase, las láminas, y otros materiales aportados por los alumnos. **(Foto 33)**

D) COMUNICACIÓN. (15 minutos aproximadamente)

Cada grupo representará ante los demás la dramatización de su ecosistema. No es necesario precisar el diálogo concreto, sólo es necesario tener claro el argumento.

Cada grupo valorará la aportación de sus compañeros, haciendo sugerencias de mejora si lo creen necesario y elegirán la representación más apropiada al contenido propuesto.

(Anexo III fotográfico. Fotos 34, 35 y 36)

(Anexo IV productos creativos. Dibujos murales y guión elegido)

2. LOS ANIMALES VERTEBRADOS

OBJETIVOS:

- Conocer las características de los animales vertebrados.
- Conocer los cinco grupos de animales vertebrados y distinguir de manera elemental las diferencias morfológicas, de alimentación y de reproducción de cada uno de estos cinco grupos.

Material.

- Lector de CD
- Cartulinas de colores. Papel pinocho rojo. Papel de seda rosado.
- Rotuladores y ceras duras.
- Los alumnos tendrán a su disposición el libro de texto y otros libros sobre el mundo animal, láminas o murales, así como revistas con ilustraciones y fotografías de animales que se puedan recortar, aportadas por ellos mismos o por el profesor.

A) PLANTEAMIENTO (10 minutos)

Caminata variada. Jugar a explorar las múltiples posibilidades de camina para desplazarse en el espacio. Las primeras propuestas las hace el maestro, después continúan los alumnos. Cada vez que uno da una indicación para caminar de manera diferente, todos los demás le imitan:

Caminar de talones, de puntillas, con la cara interna o externa del pie, con las piernas rígidas, dobladas, a saltos, haciendo zig-zag, de lado, hacia atrás, en cuclillas, a cuatro patas, con movimientos sinuosos, reptando, saltando, con los brazos extendidos... mostrando alguna intención, con ira, con alegría, acechando, espiando, atacando, huyendo...

Caja mágica. El profesor habrá seleccionado previamente cinco melodías diferentes para cada uno de los grupos de vertebrados (mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces). Todos los alumnos están en la posición de partida (encogidos en el suelo, como si estuvieran metidos en una caja en la que caben justo). Cuando el profesor hace sonar una melodía asociada a un grupo de vertebrados, salen de sus cajas e imitan los movimientos de los animales de dicho grupo y cuando dice “caja mágica” vuelven a la posición inicial. Así quedará asociada cada melodía a un grupo de animales vertebrados de tal manera que cada vez que suene la música los alumnos evolucionarán imitando los gestos propios de

cada grupo, precisando aspectos concretos de su actividad en los que el animal esté: caminando, acechando para cazar, comiendo, amedrentado o herido, luchando para defender su territorio, fascinado por el fuego, jugando, importunado por un insecto etc.

Soy un ser vertebrado. Colocar la mano derecha sobre cada uno de los huesos y músculos nombrados por el profesor.

CUESTIONES previas: *¿Qué es lo que facilita esa gran posibilidad de movimiento en los vertebrados? ¿Cómo está organizado el aparato locomotor de los vertebrados? ¿Cuáles son las características generales de los vertebrados? ¿Cuáles son las diferencias de los cinco grupos de vertebrados? ¿Qué más te gustaría saber de los vertebrados?*

Cuestión para la creación. *¿Qué procedimiento inventarías para mostrar a tus compañeros las características de un grupo de vertebrados?*

B) RELAJACIÓN (15 minutos)

Articulado-desarticulado. Los participantes repartidos por todo el espacio y a una señal del profesor, relajan sucesivamente los músculos, en el orden siguiente: cabeza, cuello, hombros, pecho, caderas, pelvis, rodillas, hasta caer desplomados al suelo como si no hubiera huesos. Después el movimiento inverso conduce a la posición inicial.

Masaje localizado. Por parejas, un alumno coloca su mano sobre un músculo de su compañero nombrado por el profesor y le da un masaje, para que esté en forma. Después se hace intercambio de roles.

Relajación dirigida. Los alumnos/as en tendido supino, respirando lentamente con el ritmo de la música (Song of the seas de Vangelis) cierran sus ojos y siguen las indicaciones del profesor basadas en la dicotomía tensión-relajación:

“Tensamos los dedos de la mano derecha y los relajamos sintiendo como si se desarmaran las articulaciones de los dedos y la muñeca. Lo mismo con la mano izquierda. Seguimos con los codos y los hombros derecho e izquierdo, tensando y relajando.

A continuación lo mismo desde los dedos de los pies hasta las caderas y la cintura. Notamos como la cadera pierde firmeza y se relaja, luego el abdomen, la espalda, el tórax y el cuello.

Finalmente prestamos gran atención a los músculos de la cara, tensando y relajando los labios, pómulos, orbiculares de los ojos y entrecejo”.

Sonidos de animales. Escuchar un disco de sonidos producidos por animales y pedir a los participantes reconocerlos o imaginarlos.

C) ELABORACIÓN (35 minutos)**Actividad en grupos reducidos.**

Agrupamiento aleatorio. El profesor reparte tarjetas en las que previamente ha escrito los nombres de los cinco grupos de vertebrados, de tal manera que los alumnos mostrándolas en alto mientras caminan por todo el espacio, puedan agruparse quedando divididos en cinco equipos de cinco o seis componentes.

Dramatización. Cada equipo así constituido se encargará del estudio dramatizado del grupo de vertebrados que les ha correspondido, distribuyéndose el trabajo y siguiendo estas premisas:

- Elegir la especie animal concreta sobre la que se va a realizar el estudio. Buscar la manera de expresar con todo el cuerpo cómo se mueven esos animales, cómo reaccionan a los estímulos, cómo se comportan.
- Realizar un mural del cuerpo vertebrado de uno de ellos. Sobre una cartulina dibujar el contorno del cuerpo del animal. Después, pegaremos dentro la columna vertebral y los huesos recortados en cartulina amarilla. Se puede completar este mural añadiendo los músculos de papel pinocho rojizo y papel de seda rosado como la piel; rodeando el contorno de su cuerpo con materiales que semejen pelo, plumas o escamas. Finalmente escribiremos datos sobre sus características: recubrimiento de su piel, forma de sus extremidades, alimentación, reproducción, habitat, costumbres, peligro de extinción y cómo evitarlo, etc.
- Finalmente, improvisar una breve representación para mostrar de manera original las características de ese grupo de animales, ilustrándola con el mural realizado y recreándola con expresión corporal y música elegida por ellos mismos.

C) EVALUACIÓN. (25 minutos)

Cada equipo mostrará ante los demás su estudio dramatizado, en un tiempo máximo de cinco minutos.

Se comentan las realizaciones y se hacen sugerencias para mejorar los murales y la expresión que tengan peor presentación.

3. LOS ANIMALES INVERTEBRADOS

OBJETIVOS:

- Reconocer cómo en ciertos grupos de animales invertebrados el concepto de individuo se modifica al servicio de la comunidad.
- Conocer las características básicas de los diferentes grupos de invertebrados: artrópodos, moluscos, gusanos, equinodermos, medusas y esponjas.
- Distinguir las características básicas de los diferentes grupos de artrópodos: insectos, arácnidos, crustáceos y miriápodos e identificar animales de cada uno de los grupos.
- Estudiar la metamorfosis de un insecto como la mariposa de la seda.

Material.

- Tarjetas de cartulina, tamaño octavilla, en las que el profesor habrá escrito el nombre de diversos animales de cada grupo de invertebrados.
- Rotuladores de colores.
- Imágenes o dibujos de animales invertebrados.
- Tijeras y pegamento.
- Lector de C.D.

PROCEDIMIENTOS.

A) PLANTEAMIENTO. (20 minutos)

Desplazamientos en grupo.

Caminata. Caminar por todo el espacio disponible, como cada uno de los animales invertebrados nombrados sucesivamente por el profesor: araña, mosca, gusano, gamba, hormiga, mejillón, estrella de mar, abeja...

El ciempiés. Los alumnos se dividen en dos grupos, A y B. Los componentes del grupo A forman una fila cogidos por los hombros e intentan desplazarse al unísono moviendo todos a la vez la misma pierna, derecha e izquierda. Una vez conseguido el efecto de desplazamiento sincronizado del ciempiés, éste evolucionará en línea recta, curva, zig-zag y espiral, siguiendo al alumno/a que está en la cabeza.

El grupo B ayudará al A corrigiendo a sus componentes para que consigan su objetivo. Después se intercambian los roles de ambos grupos.

Finalmente se puede intentar formar un único grupo que evolucione como un ciempiés para formar una gran espiral apretada pidiendo sugerencias a los alumnos para deshacerla

sin soltarse. (Por ejemplo, andando hacia atrás o girando cada componente 180° para cogerse de nuevo por los hombros y seguir al último de la fila que ahora habrá pasado a ser el primero).

El hormiguero. El profesor narra la vida de una hormiga mientras los alumnos van dramatizando las acciones de las actividades descritas: "... coge un alimento, atraviesa el bosque cargada con él, sortea peligros, tropieza con obstáculos, escapa de sus depredadores, entra en el hormiguero, entrega el alimento a la nodriza. Ésta lo digiere y luego alimenta con su jugo a las larvas; visita a la reina, la cuida, le da de comer; visita a los pulgones les recoge el jugo azucarado, etc. Descansa un rato y vuelve a su trabajo. Sale corriendo porque ha empezado a llover y tiene que trasladar a las larvas a un lugar seguro..."

CUESTIONES previas

¿Qué característica tienen en común todos los animales invertebrados que los hacen diferentes a los vertebrados? ¿tienen columna vertebral? ¿Tienen esqueleto interno? ¿Cómo es su cuerpo? ¿Lo protegen de alguna manera? ¿Cuáles son los grupos de invertebrados? ¿Cuáles son los invertebrados más sociables? ¿Cómo cooperan las hormigas o las abejas?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podríamos organizarnos para construir un juego de mesa sobre los invertebrados?

B) RELAJACIÓN. (10 minutos)

Masaje de reina. Los alumnos se dividen en grupos de cinco componentes: como cuatro hormigas obreras y una reina, es decir, cuatro masajistas y un masajeado.

El masajeado se situará en el suelo, tumbado boca abajo, con sus brazos flexionados para reposar la cabeza. Los masajistas, realizarán sobre él un masaje desde los pies hasta la cabeza, actuando con las yemas de los dedos, como si fueran hormigas que recorren todo el cuerpo del masajeado.

Después de este masaje conjunto, se repartirán las distintas zonas del cuerpo del masajeado (extremidades inferiores, nalgas y zona lumbar, espalda, brazos y cabeza) y efectuarán un masaje en todo el cuerpo a la vez. (Música, Chi Mai de Ennio Morricone). Todos deben ser masajeados.

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

- Actividad en gran grupo.

Invertebrados a la carta. Todos colaboraremos para construir este juego de mesa.

Situados en fila, los alumnos van pasando para recoger una tarjeta en la que está escrito el nombre de un animal invertebrado que le ha sido asignado (el profesor habrá hecho previamente la selección adecuada incluyendo representantes de todos los grupos). Una vez repartidas las tarjetas, cada alumno tendrá que completarla haciendo lo siguiente:

- Dibujar o recortar y pegar su imagen.
- Anotar el subgrupo y grupo al que pertenece, “primer apellido y segundo apellido”. (Ejemplo. Mosca: insecto, artrópodo; almeja: bivalvo, molusco...)
- Añadir algunas características sobre su morfología y forma de reproducción.

Cuando están terminadas todas las tarjetas, se piden propuestas para realizar a partir de ellas juegos cooperativos. Por ejemplo:

- Agruparlas de manera conveniente para:
 - * Clasificarlos en grupos diferentes según sus características comunes.
 - * Clasificarlos en terrestres, acuáticos y aéreos.
 - * Clasificar a los artrópodos por el número de patas.
- Dramatizar episodios interesantes de la vida de alguno de ellos, como la metamorfosis de los lepidópteros, la distribución de roles en una colmena de abejas, las normas secretas de su sociedad perfecta dentro de un grupo de estos animales y recopilar datos sobre sus características y las normas sociales que respetan como un código tácito o secreto.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

Permitir que surjan por sí mismos los líderes para organizar el trabajo de gran grupo: ordenar las tarjetas, situarlas, distribuir el trabajo, realizar las tareas más complicadas, sugerir juegos.

Valorar la participación de todos y estimular para reconducir la actitud de los menos asertivos. Valorar las aportaciones creativas y las propuestas de mejora.

Jugar con las tarjetas realizadas para aprender las características de los diferentes grupos de animales invertebrados.

4. LAS PLANTAS CON FLORES.

OBJETIVOS:

- Identificar las partes de la flor.
- Conocer los distintos tipos de polinización para la fecundación de la flor y el proceso de germinación de la semilla destacando la importancia de la humedad y la temperatura.
- Conocer el aprovechamiento de las plantas por el ser humano (alimento, madera, caucho, perfumes, medicina, etc.
- Reflexionar sobre la importancia de las plantas para la fijación del suelo y la producción de oxígeno.

Material.

- Lector de CD
- Bolas amarillas
- Folios, lápices de colores.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (20 minutos)

Pegado al suelo. Repartidos por todo el espacio de la sala, explorar todas las posibilidades de movimiento sin despegar los pies del suelo, como si fuéramos plantas.

El jardinero. Por parejas, un alumno/a “jardinero” modifica el crecimiento de un compañero/a “planta” añadiéndole agua y abono, exponiéndolo o privándole del sol etc. (Intercambio de roles).

Eolo. Un alumno-eolo hace evolucionar a su gusto a un compañero-hoja según la fuerza y dirección de su soplo...

El junco. Se forman grupos de seis alumnos/as. Cada grupo elige a uno de sus componentes como junco, quien se situará en el centro del círculo formado por el resto de los componentes del grupo. El junco colocará su cuerpo recto, los pies firmes en el centro del círculo y esperará a que suene la música y uno de los componentes del círculo empiece a soplar, para dejarse caer inclinándose a un lado como dejándose llevar por este soplo. Los otros miembros del grupo, le sujetan y lo devuelven al centro empujándole con las manos. De esta forma el junco se va dejando mecer en todas direcciones en las que sus compañeros soplarán, como en medio de una tormenta. Transcurridos treinta segundos el profesor hará sonar su silbato pasando a ser junco otro alumno, continuando el ejercicio

hasta que todos los participantes experimenten la acción del junco que se inclina ante la tormenta.

CUESTIONES previas. Cuando las plantas se mueren ¿Cómo consiguen perpetuar la especie? ¿Cómo se reproducen? ¿Cuáles son sus hijos? (semillas: hijos de las plantas) ¿cómo se alimentan si no pueden moverse? ¿Cómo se relacionan con otras plantas y con el medio? ¿Qué más quieres saber de las plantas?

Cuestión para la creación. ¿Cómo podemos representar la reproducción de las plantas?

B) RELAJACIÓN. (5 minutos)

Mimos musicales. Representación individualizada de la narración sobre la vida de una planta, con un fondo musical. Por ejemplo: *“Somos unas semillas de frambuesas que el viento arrastra aquí y allá con la llegada de la primavera. Al caer el agua de la lluvia, quedamos enterradas en el suelo y empezamos a germinar. Primero nos hinchamos, luego poco a poco, empezamos a echar raíces y un pequeño tallito, unas diminutas hojitas, que casi no salen de la tierra. Poco a poco el tallo se abre paso hacia la luz, se estira, se engrosa, adquiere nuevas hojas...se ramifica, se expande, crece mas hacia arriba...le salen flores con sépalos, pétalos, estambres y pistilo. Durante el verano, las flores se transforman en frutos de frambuesas hasta que están maduras. En otoño, poco a poco nos vamos secando hasta quedar la planta marchita en el suelo. Entonces nuestros frutos de abren y dejan salir las semillas que estaban en su interior. Estas semillas son ahora nuestra descendencia y quedarán aquí dormidas durante todo el invierno...Un largo, largo sueño...hasta que la próxima primavera puedan germinar (se deja sonar la música unos 30 segundos)*

C) ELABORACIÓN. (25 minutos)

Actividad de gran grupo.

Heuridrama. Todo el grupo colabora para hacer una simulación del proceso de reproducción de las plantas. El profesor actuará indirectamente para organizar las tareas haciendo preguntas para que todos participen procurando que los propios alumnos sean quienes vayan encontrando soluciones: ¿Cómo podemos realizar la simulación? ¿Quiénes van a ser los sépalos, los pétalos, los estambres, el pistilo? ¿Cómo se van a situar para representar una flor? ¿Qué vamos a utilizar como granos de polen? ¿Quiénes los van a

transportar (viento, agua, insectos, pájaros, hombres...)? ¿Dónde los van a transportar?
¿Qué ocurrirá después?...

Actividades en grupos reducidos

Juego dramático. Se forman cuatro grupos. Cada uno de ellos debe elegir una planta de gran importancia para la humanidad, una planta medicinal (romero, tomillo, laurel...) una planta alimenticia (trigo, olivo, vid...), una planta ornamental (orquídea, rosa, jazmín...) y una planta regeneradora del oxígeno (bosques de árboles, pinos, hayas...) Después improvisarán una breve historia en torno a ella, que haga ver la necesidad de evitar su extinción.

D) EVALUACIÓN. (10 minutos)

Representar como gran grupo el heuridrama y hacer las propuestas de mejora.

Valorar la participación, las aportaciones y la creatividad de cada alumno. Estimular las propuestas de mejora y volver a representarlo hasta que sea del agrado de todos.

Escribir un resumen del proceso de polinización en prosa o en verso, con dibujos, en forma de comic con viñetas, etc. y haciendo sugerencias para favorecer la polinización

Representar ante los demás grupos la historia de la planta elegida para el juego dramático.

5. NOS RELACIONAMOS CON EL EXTERIOR

OBJETIVOS:

- Fomentar la capacidad de percibir, de sentir, como acción previa a la de expresar.
- Ayudar al desarrollo de la expresión dinámica mediante el trabajo con la música y el movimiento en base al ritmo y la melodía.
- Apreciar el valor de tener todos los sentidos y dos brazos, dos piernas...para relacionarnos con el mundo.
- Solidarizarse con las personas que presentan minusvalías.
- Comprender el funcionamiento de nuestros sentidos, para aprender a cuidarlos mejor.

Material.

- Lector de CD
- Cuerda, globos inflados, colchonetas, bancos
- Especias, perfumes, aceite, vinagre, limón, sal, lija, seda...

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO (15 minutos)

Caminata musical. Distribuidos por todo el espacio, los alumnos/as caminan en todas direcciones, con la prevención de evitar choques con los demás compañeros y atender a las consignas del profesor. Cada consigna será ejecutada mientras suena la música y cuando ésta cese, volverán a caminar hasta escuchar una nueva consigna:

- Una palmada, pararse y mirar fijamente y sin reírse a los ojos del compañero más próximo.
- Dos palmadas, Cerrar los ojos y caminar lentamente extendiendo los brazos para no chocar con nadie.
- Tres palmadas, elegir pareja y ponerse espalada contra espalda para bailar. Uno dirigirá el movimiento y otro compañero lo secundará.

Parejas con globo. Por parejas, pasar un globo con un solo brazo (sujetando el otro en la espalda), sin brazos (sujetando los dos en la espalda). Sin vista (cerrando o vendando los ojos). Encontrar el globo por el oído, por el olfato, por el tacto...

Más cerca. Se materializa con una cuerda una línea que enlaza dos lados de la sala. Los alumnos se sitúan sobre una paralela a cuatro o cinco metros de la línea y deben acercarse a ella lo más posible, con los ojos cerrados.

CUESTIONES previas: ¿Cuántos sentidos tenemos? ¿Qué sentido es el que utilizamos más? ¿Cómo sería nuestra vida sin la vista? ¿Cómo funcionan nuestros sentidos? ¿Cómo funciona el oído?

Cuestión para la creación. ¿Cómo podríamos dramatizar el funcionamiento del oído?

B) RELAJACIÓN (10 minutos)

Ver-recordar. Un surtido de objetos diversos está dispuesto en el centro de la sala. Los alumnos/as tienen unos minutos para observarlos antes de que el maestro los esconda debajo de una tela. Después, sentados en el suelo, se trata de encontrar de memoria el mayor número posible de objetos. Por último comprobarán cuales habían olvidado.

Oír-recordar. Tendidos en el suelo, con los ojos cerrados y en silencio, escuchar todos los sonidos posibles. Contar después todo lo que se ha escuchado. Empieza un alumno y continúa otro añadiendo algo que el anterior no haya escuchado.

C) ELABORACIÓN (20 minutos)

Los alumnos/as se reparten en dos grupos A y B y se sitúan en dos aulas diferentes. (Gimnasio y salón de actos, aula y taller, aula y biblioteca, aula y aula) Cada uno de ellos realizará por turnos las siguientes actividades:

Heuridrama. El grupo A tendrá que inventar la manera de representar el funcionamiento del oído. El maestro adopta una actitud de observador permitiendo que surjan espontáneamente los líderes para organizar la representación y que todos puedan opinar y participar. Sólo si es necesario, dirige el proceso de manera indirecta a través de preguntas. Por ejemplo, ¿Qué alumnos/as van a formar el pabellón de la oreja? ¿Cómo lo van a representar? ¿Qué postura o qué movimientos harán? ¿Quiénes simularán el oído externo, el tímpano, los huesecillos, el caracol, el laberinto, el nervio auditivo y el cerebro? ¿Cómo simularemos el funcionamiento de todo el conjunto?

Si no es suficiente con las preguntas se pueden hacer sugerencias de posiciones y movimientos concretos. Por ejemplo: Dos alumnos formando un arco con sus cuerpos y sus brazos unidos simulan el pabellón de la oreja; unidos a ellos, dos filas de tres alumnos cada una forman el estrecho pasillo del conducto auditivo externo y agitando los brazos extendidos hacia el centro del pasillo, simularán los pelillos de este conducto para limpiar el aire que entra en el oído. A continuación, dos alumnos sujetan una tela o un trozo grande de papel continuo, manteniéndolo bien tenso para simular el tímpano. Detrás de ellos,

cuatro alumnos formando una cadena en contacto con el tímpano, simularán los cuatro huesecillos que vibrarán cuando llegue la onda sonora. Otros, situados en espiral simularán el caracol y un alumno en conexión con ellos girará cada vez que le llegue el sonido. Otro, como un mensajero se desplazará para llevar el sonido hasta otro alumno que hará las veces de cerebro.

Para simular el funcionamiento, se puede jugar a pasar un mensaje. El maestro dirá en voz baja un mensaje a un alumno que simulará ser la onda sonora. Este entrará hasta el tímpano y volverá a salir; el mensaje seguirá de unos a otros hasta llegar al cerebro.

Se permitirán otras propuestas para jugar con esta simulación, intercambiar roles, etc.

Circuito Happening. El grupo B se encarga de organizar un circuito por el que pasarán todos los componentes de A. Este circuito incluirá actividades para realizar con los ojos vendados, tales como reconocer objetos por el tacto, el olor o el sabor, atravesar rampas, o llegar hasta un lugar determinado. El grupo A podrá inventar a su gusto este recorrido y sus componentes servirán también de guía, con sumo cuidado, a los componentes del grupo B cuando estén haciendo el recorrido, para que nadie se haga daño.

Si es posible, se pueden utilizar sustancias olorosas como especias, perfumes...que también se puedan probar como aceite, vinagre, limón, sal...melodías diversas, etc. Todo lo que esté al alcance, previamente aportado por el profesor o por los alumnos.

D) COMUNICACIÓN (15 minutos)

Cada grupo comentará las sensaciones experimentadas en el circuito happening, destacando cuales han sido las mas agradables, placenteras, sorprendentes, etc.

Cada grupo mostrará ante el otro su representación del funcionamiento del oído, haciendo sugerencias y propuestas de mejora.

Se propone realizar individualmente un esquema del funcionamiento del oído.

6. LA TIERRA EN EL UNIVERSO

OBJETIVOS:

- Conocer el sistema solar, su formación, composición y movimientos.
- Identificar las características que diferencian a la Tierra de otros planetas y que permiten la vida en ella.
- Conocer el planeta Tierra, su composición, representación, líneas imaginarias, localización de lugares, movimientos y sus consecuencias (días noches y estaciones).

Material.

- Lector de CD
- Pelotas de distinto tamaño. Plastilina
- Foco luminoso.
- Tarjetas con información sobre los planetas y sus satélites más conocidos.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

Fuerza centrífuga. Por parejas, cogidos de las manos, uno hace de centro centrípeto y el otro gira rápido a su alrededor hasta que es soltado por el primero y sale despedido (con cuidado de no caer al suelo, o hacerse daño). Después, cambio de roles.

- Repetir el ejercicio, quedando el que sale despedido girando a cámara lenta sobre sí mismo y alrededor del que lo ha soltado. Cambio de roles.

Doble desplazamiento. Los alumnos/as repartidos alrededor del profesor, girarán lentamente sobre sí mismo cuando el profesor diga “rotación”, caminarán en círculo cuando diga “traslación”, girarán desplazándose en círculo cuando diga “rotación-traslación”, sin chocar con otros compañeros y descansando si sienten mareo.

Nueve mas uno. Formar grupos de diez alumnos/as. Un grupo evoluciona mientras los demás observan. El grupo que evoluciona lo hará de la siguiente manera: uno de sus componentes se sitúa en el centro del espacio; cada uno de los restantes camina eligiendo un recorrido elíptico fijo alrededor del que está en el centro procurando pasar siempre por el mismo camino y no chocar con sus compañeros. Este recorrido se realizará a distintas velocidades siguiendo el ritmo de las palmadas del profesor (rápido, normal, lento)

Día y Noche. Situar un foco luminoso (bombilla, vela, linterna...) en el centro de la clase. Todos los alumnos girando a su alrededor. Cuando el profesor diga STOP se paran todos y comprueban si es de día o de noche en su rostro (si les da o no la luz en la cara).

Eclipses. Dividir la clase en dos grupos. Los componentes de un grupo son “planetas” y se sitúan girando sobre sí mismos alrededor de un foco luminoso situado en el centro de la clase; los componentes del otro grupo son “satélites” de los primeros y se sitúan girando alrededor de cada uno de ellos. Cuando el profesor diga STOP, se paran todos y comprueban qué componentes tienen un eclipse de luz en su rostro (cuando un satélite haya quedado entre su rostro y el foco luminoso). Repetir tres veces.

CUESTIONES: ¿Qué te gustaría saber sobre este tema?: ¿Cómo se formó el sistema solar? ¿Qué astros lo integran? ¿Cómo es el planeta tierra? ¿Por qué se producen los días y las noches y las estaciones y los eclipses? ¿Cómo podemos orientarnos y situar y buscar un lugar en el planeta tierra?...

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos representar la formación del sistema solar? ¿Se te ocurre algún juego para aplicar la localización de puntos sobre un mapa, longitud y latitud?

B) RELAJACIÓN (5 minutos)

La galaxia. Con los ojos cerrados y los brazos extendidos, desplazarse por todo el espacio siguiendo el ritmo de la música y procurando adaptarse al movimiento de otros compañeros cuando entren en contacto con ellos al rozarles con los dedos. Encontrar un moviendo rítmico al unísono. Sentir que somos astros en el espacio.

C) ELABORACIÓN. (30 minutos)

Actividades de gran grupo.

¿Qué astro soy? Se reparte a cada alumno/a una tarjeta realizada previamente con el nombre y las características de cada planeta (situación en el sistema solar, color, aspecto, atmósfera, temperatura, habitabilidad, satélites...) y de algunos de sus satélites más conocidos como la Luna, Io y Europa. Cuando ya sepan todos qué astro son, forman un gran círculo y van saliendo al centro para hacer su presentación diciendo su nombre y sus características. Inventar variantes:

- Cuando se hayan presentado todos, se hace otra ronda, pero esta vez el que sale al centro dice sus características ocultando el nombre de la cartulina y la descubrirá cuando los demás acierten de qué planeta se trata.

- Formar dos grupos A y B con los componentes del sistema solar del ejercicio anterior, mostrando sus nombres: sol, planetas y satélites. Se pide a estos grupos que inventen formas de averiguar si el otro grupo conoce bien la situación de los astros en el sistema solar. Por ejemplo, los componentes de A se sitúan de manera errónea y piden al grupo B que los sitúe correctamente. Luego los grupos A y B cambian sus roles.

Actividades en grupos reducidos.

Historias con enigma. Formar cinco grupos de cinco o seis alumnos. Cada grupo debe inventar historias con enigmas dando pistas para que otro equipo pueda localizar un coche, o un barco, o un avión... dándole sus coordenadas de longitud y latitud y algunos datos sobre su misión en la litosfera, hidrosfera o en la atmósfera. Cuando van terminando de escribir los enigmas se los van intercambiando, de tal manera que todos los grupos conozcan todos los enigmas inventados y puedan encontrar la respuesta escribiendo de qué vehículo se trata, y en qué país o mar se encuentra. (Se utilizan mapas, atlas...)

D) COMUNICACIÓN (10 minutos)

- Comprobar si todos los grupos han obtenido las mismas respuestas. Si no es así habrá que repasar los que no coinciden para determinar si fue un fallo del planteamiento o de la resolución y poder corregirlo.

- Explicar por escrito e individualmente, cuales son las características que hacen que la tierra sea el único planeta habitable del sistema solar.

7. EL AGUA Y EL AIRE

OBJETIVOS:

- Conocer los estados en que se puede encontrar el agua en la naturaleza y explicar el ciclo del agua.
- Conocer la composición y propiedades del aire.
- Valorar la necesidad del agua y del aire para la vida y reconocerlos como bienes escasos que debemos ahorrar y conservar. Desarrollar actitudes de consumo de agua responsable.
- Valorar la intervención de las plantas en el ciclo del agua y en la renovación del aire.

Material.

- Lector de CD
- Folios y bolígrafos.
- Libros de consulta.
- Material y objetos propios del aula.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

Mimos narrados. Mimar la narración propuesta por el maestro. Por ejemplo: *“Estás caminando por la selva y tienes mucha sed... Encuentras una laguna...pero el agua está sucia y salada y no puedes beber, te bañas en ella, nadas y te refrescas; empieza a llover y abres la boca para beber el agua de la lluvia; empieza a caer granizo, proteges tu cara, coges los granizos con tus manos y los pones en la boca, están muy fríos como cubitos de hielo y poco a poco se derriten en tu boca y puedes beber el agua. Seguimos caminando. Llegamos a una ciudad donde hay mucho humo y respiramos con dificultad, hay algo en el aire que nos produce asma y parece que nos ahogamos y nos hace toser. Necesitamos aire limpio ¿Dónde podemos conseguirlo? Nos vamos al parque. Allí bajo los árboles podemos volver a respirar”.*

Disfraces de agua. Los alumnos repartidos por toda la sala tendrán que encontrar la expresión corporal adecuada para cada estado del agua, cuando el maestro lo indique: primero nos movemos como agua sólida de un bloque de hielo, después como agua líquida y después como vapor de agua, esforzándonos en dar un movimiento y autonomía a cada parte del cuerpo: rotación de la cabeza, extensión y flexión del cuello, movilidad de los

músculos faciales, flexión del torso, movimientos circulares de brazos, de piernas, desplazamientos ágiles, etc.

Sentir el aire. Planteamos la cuestión ¿Cómo podemos sentir la presencia del aire? Y vamos proponiendo maneras, siempre esperando a que los alumnos hagan sugerencias: Agitamos las manos para sentir el aire que llena la habitación. Soplamos. Lo olemos. Miramos los objetos movidos por el viento...

Bamboleado por las olas. Se forman grupos de 10 o 12 alumnos/as. Los miembros de cada grupo entrecruzando sus manos, forman un lecho sobre el que se tiende uno de ellos. Este lecho convertido en superficie del mar, hace ondas, se levanta y se baja... Todos los miembros del grupo pasaran a ser bamboleados por las olas. Durante todo el ejercicio los portadores acompañarán la evolución de sus acciones con la improvisación de sonidos cadenciosos y envolventes que se asemejen al flujo y reflujo de las olas marinas.

CUESTIONES. ¿Se puede beber el agua del mar? ¿Cuánta agua potable hay en nuestro planeta, mucha, poca o poquísima? ¿Dónde hay agua potable y en qué forma? ¿Qué pasaría si no hubiera agua potable? ¿Cómo se puede hacer agua potable? ¿El agua de la lluvia cae siempre limpia, es potable? ¿Por qué se contamina el agua y el aire? ¿Qué sustancias puede tener el agua disuelta que pueden ser nocivas? ¿Y el aire? ¿Pueden las plantas ayudarnos a tener agua potable y aire respirable? ¿Qué fracción de agua forma nuestro cuerpo? ¿Qué más cosas te gustaría saber sobre el agua y el aire?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos representar el ciclo del agua en la naturaleza?

B) RELAJACIÓN. (10 minutos)

Caricias del mar. Los alumnos se sientan en círculo, uno detrás del otro, y cada uno masajea la cabeza, el cuello y los hombros del que le precede.

-Variante. Alineados en dos filas, por turnos, cada uno masajea el rostro del que se encuentra enfrente de él, alternando de manera enérgica y suave

Sólido-líquido. Los participantes tendidos en el suelo sobre la espalda, contraen toda su musculatura cuando el profesor dice la palabra “sólido” y la relajan cuando dice “líquido”. Estamos en una montaña helada notamos como se hacen sólidos los músculos de nuestro cuerpo: pies, pantorrillas, muslos, nalgas, vientre, pecho, brazos, manos, cuello, cara, labios y ojos...se ha hecho hielo, muy, muy duro. Empieza a hacer calor y se hace líquido (en sentido inverso a la solidificación)

C) ELABORACIÓN. (25 minutos)

Heuridrama. Se forman dos grupos A y B y cada uno debe idear la manera de representar el ciclo del agua utilizando la expresión corporal y todo lo que les pueda ser útil para conseguir mayor expresión.

Por ejemplo: unos alumnos, pueden ser las gotas de agua; otros, los rayos del sol que las elevan desde el mar hasta formar las nubes; otros, los árboles de los bosques que licuan el vapor de agua para que llueva; otros, las montañas frías que solidifican las gotas de agua para que caigan en forma de nieve o granizo; otros, el viento que empuja a las gotas de agua hasta los árboles o hasta las montañas...

Se debe dejar libertad para que los propios alumnos organicen el juego a su gusto, interviniendo sólo si es necesario, aconsejando tranquilidad cuando haya discusiones para poder seguir adelante o animando cuando falten ideas para llevarlo a cabo.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

Cada grupo mostrará ante los demás su representación del ciclo del agua. Se harán propuestas de mejora y valoración de los resultados.

Propuesta para una nueva sesión:

Se propone jugar a “ser un Científico”. La clase se divide en cuatro grupos de cinco o seis alumnos para resolver estas cuestiones:

1- El agua en peligro. Clasificar sustancias en solubles y no solubles en agua (sal, arena, azúcar, aceite, detergente, productos tóxicos...) Representarlo en una tabla.

2- ¿Qué fracción de agua forma nuestro cuerpo? ¿Cual es tu peso en agua? ¿Qué es el resto de tu peso?

3- ¿Cómo se renueva el aire en nuestro planeta? ¿Por qué no se acaba el oxígeno?

4- ¿Pesa el aire? ¿Cómo podemos demostrarlo? ¿Qué gases componen el aire?

Cuando las cuatro cuestiones hayan sido resueltas, se hará una puesta en común de los resultados para hacer propuestas de mejora y corregir los errores. Al final cada alumno/ entregará al profesor la ficha con las cuestiones resueltas más otras cuestiones propuestas que sean de su interés, para otro día.

8. LA MATERIA

OBJETIVOS:

- Identificar las propiedades de la materia para determinar su naturaleza.
- Identificar los estados de la materia y conocer sus características de forma y volumen.
- Distinguir los componentes de una disolución. Disolvente y soluto
- Reconocer los cambios químicos como cambios que originan materias diferentes.
- Valorar el reciclaje de basura como transformación de materias desechables en otras útiles para reducir la contaminación ambiental por el exceso de residuos.

Material.

- Lector de CD y música seleccionada.
- Folletos de supermercado con toda clase de productos: alimenticios, sin embasar y embasados en latas, botellas, plásticos...; de limpieza, higiene, decoración...
- Cajas para residuos orgánicos, plásticos, vidrio y papel.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

Desplazamientos individuales.

Mimos moleculares. Para expresar las Propiedades de la materia, se explica a los alumnos que está formada por átomos y moléculas de cuyas características y posibilidad de movimientos depende su aspecto exterior.

Se les pide que se desplacen por todo el espacio como si fueran moléculas de diversas sustancias siguiendo las indicaciones. Primero podrán desplazarse libremente por todo el espacio, dejándose llevar por la música, realizando los movimientos espontáneos que ésta les sugiere. Después el profesor irá dando consignas para que las exploren vivenciándolas por el espacio. Dichas consignas se referirán a propiedades de la materia que los alumnos tendrán que relacionar con su movimiento corporal:

Estado: sólido/ líquido/ gas – movimiento: mínimo/controlado/libre

Peso: ligero /pesado – movimiento: ágil/ dificultoso.

Densidad: denso/fluido – movimiento: rápido / lento

Dureza: blando / duro – movimientos: tembloroso/firme

Elasticidad: elástico/rígido – movimiento: deformable/ indeformable.

En principio, se dará una sola consigna para matizar los contrastes, después se puede jugar a combinar dos o más categorías, por ejemplo: moverse de forma directa y ligera, indirecta y pesada...etc.

Cambio de estado. Repartidos por todo el espacio, cada alumno/a debe encontrar la manera de expresar con su cuerpo los tres estados de la materia: sólido, líquido y gas. Se explicará el significado de los cambios de estado (solidificación, fusión, sublimación) y todos reaccionarán a las indicaciones adoptando la postura y la movilidad correspondiente.

Por ejemplo: partimos de estado líquido, moviéndonos suavemente y con cierta libertad por todo el espacio. Al oír la palabra “solidificación”, pasamos al estado sólido, nos quedamos rígidos y con pocas posibilidades de movimiento. Al oír “fusión”, pasaremos al estado líquido; si oímos “sublimación”, pasaremos al estado gaseoso, con gran movilidad corporal y mucha libertad de desplazamiento, etc.

CUESTIONES: ¿Qué propiedades tiene la materia que compone la mayoría de nuestros residuos o basura? ¿Cómo podemos evitar la acumulación de residuos contaminantes? ¿Qué es el reciclaje? ¿Cómo podemos reciclar mediante disoluciones, aleaciones, reacciones químicas...? ¿Qué te gustaría saber de este tema?

Cuestión para la creación: ¿Crees que es importante aprender a reciclar? ¿Cómo podríamos realizar una dramatización para mentalizar a los demás de la necesidad que todos tenemos de reciclar diariamente?

B) RELAJACIÓN. (10 minutos)

Desplazamientos colectivos.

Frío-calor. El grupo clase buscará la manera de desplazarse al unísono como si fueran:

- Moléculas de un gas, con mínimo contacto; tan solo los dedos de las manos llegan a tocarse a veces, con los brazos extendidos, girando y ocupando todo el espacio disponible.
- Moléculas de un líquido, cogidos de las manos, explorando posibilidades de movimiento sin soltarnos.
- Átomos de un sólido, con todo el contacto posible entre nosotros, formando un bloque con pocas posibilidades de movimiento.

Repetir todo el proceso como si cambiáramos de estado sólido, líquido y gas y viceversa. Con los ojos cerrados y escuchando música, empezar repartidos por todo el espacio sin contacto, cogerse de las manos y acercarse lentamente unos a otros, hasta llegar a apretarse al máximo sin asfixiarse. Después, poco a poco, ir separándose con un

movimiento continuo y flexible hasta ocupar todo el espacio posible sin llegar a soltarse de las manos. El profesor dirigirá el proceso indicando “frío, frío más frío” y “calor, calor, más calor”.

Esculturas. Cada alumno/a se aísla de los demás, se sienta en el suelo adoptando una postura totalmente cerrada, como un bloque de metal (por ejemplo, rodillas recogidas, brazos sujetando las piernas, cabeza hundida contra las rodillas y espalda arqueada). Partimos de esta posición compacta, ocupando el mínimo espacio posible y sin libertad de movimiento. Escuchamos las indicaciones del profesor quien, a modo de escultor, calienta el bloque y empezamos a liberarnos con movimientos flexibles, expandiendo el cuerpo hasta quedar totalmente extendidos en el suelo, ocupando el mayor espacio posible. Después, lentamente vamos adoptando la forma que diga el escultor (jarrón, hombre corriendo, bailarina, perro, flor...) y nos enfriamos quedando en esa postura.

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

Juego dramático. Reciclaje cotidiano. Se forman dos equipos.

- El grupo A jugará improvisando la vida cotidiana de una familia desde que compra estos productos, los utiliza en la cocina y deposita los restos en cada caja correspondiente. Se pueden añadir otras secuencias como que el padre le explica al hijo, o el hijo al padre, lo que se puede hacer con algunos de estos residuos para ser reciclados.

- El grupo B tendrá que representar el interior de una planta de reciclaje en la que se llevan a cabo procesos de reciclado, aplicando procesos de disolución, mezclas, fundición, aleaciones, etc. para obtener otros productos útiles. Pueden incluir otros procesos inventados por ellos a parte de los ya conocidos.

Se podrán utilizar objetos, materiales o recortes de ilustraciones aportados por ellos mismos previamente, como cajas para los distintos residuos (orgánicos, vidrio y papel) y folletos de los supermercados se pueden recortar todo tipo de productos: alimenticios, sin embasar y embasados en latas, botellas, plásticos...; de limpieza, higiene, decoración...

D) COMUNICACIÓN. (15 minutos)

- El juego dramático dará lugar a una representación que se muestra ante los demás y se comenta haciendo propuestas de mejora.

- Individualmente completar una ficha en la que figura una rejilla de doble entrada en la que deben anotar las propiedades de materiales diversos de uso cotidiano: pan, aceite, detergente, lata, vidrio, papel...

9. LA ENERGÍA EN NUESTRAS VIDAS

OBJETIVOS:

- Reconocer la energía como una fuerza o poder invisible que cambia o produce cambios a nuestro alrededor.
- Relacionar el consumo de energía con la contaminación ambiental .Valorar las fuentes de energía renovable frente a las no renovables: contaminan menos, son más económicas.
- Valorar la importancia de la energía en nuestra sociedad y la necesidad de tomar medidas para su consumo responsable.
- Conocer aspectos de la electricidad: naturaleza, producción, usos, ahorro...

Material.

- Lector de CD
- Varitas de madera o plástico (de 30 o 40 cm.)
- Cuerdas largas. Pueden ser las que se utilizan en E. Física para la comba en grupos.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (25 minutos)

Actividad en parejas

Acción-reacción. Situados uno frente a otro, servirse de una varita de madera, o similar, que sujetan ambos ligeramente por cada extremo, de tal manera que uno guíe suavemente al otro a través del espacio de la sala, primero moviéndole la mano, el brazo...hasta hacerle desplazar el cuerpo entero. Después, cambian de rol.

- Variante. Uno hace un movimiento y el otro debe complementarlo: si avanza la cabeza, el otro debe retrocederla; si retira la mano, el otro debe adelantarla; si saca el vientre, el otro debe meterlo, etc.

Actividades en gran grupo

Mimos. La energía. Repartidos por todo el espacio, los alumnos/as representan varias acciones que se les indica. Por ejemplo:

-Acción 1. *“Somos un vehículo (coche, moto, camión...) y que están realizando un largo trayecto; aceleran, frenan, vuelven a acelerar...se van quedando sin energía, es decir sin combustible, y tienen que reponerla, o sea, echar gasolina”.*

- Acción 2. “Somos una planta. Cuando es de día los rayos del sol nos dan energía y podemos crecer. Cuando es de noche dejamos de crecer. Y así vamos alternando: día, crecer; noche, descansar”. Se puede utilizar la luz de la sala, simulando el sol, encendiendo y apagando y un fondo musical apropiado. Finalmente dejar la luz apagada y preguntar ¿Qué pasaría si los rayos del sol no pudieran llegar hasta las plantas? ¿Y si ya no hubiera plantas? ¿Se extinguirían por eso los dinosaurios? Encender la luz y dar la palabra para hacer comentarios sobre el tema. Incidir en que afortunadamente ahora el sol sale cada día y haremos todo lo posible para que siga siendo así. Para esto debemos encontrar la manera de reducir el humo de los coches, las fábricas, etc.

Pasa la corriente. De pie, formando un gran círculo y cogidos de la mano, un alumno/a situado en el centro del círculo tendrá que detectar el paso de la corriente que consiste en ejercer presión sobre la mano del compañero en una u otra dirección y de manera continua. Si detecta el movimiento de una mano, pasa a integrarse al círculo en ese punto y el compañero cuya mano ha visto mover, pasa al centro del círculo.

CUESTIONES

- ¿Qué es la energía? ¿Para qué sirve? ¿Cómo la obtenemos? ¿Puede agotarse? ¿Puede contaminar? ¿Cómo podemos evitarlo? ¿Qué podemos hacer para reducir el humo de los coches, las fábricas, etc.? ¿Cuál es la energía que mas consumimos actualmente? ¿En qué consiste la electricidad? ¿Qué quieres saber de este tema?

Cuestiones para la creación: ¿Conocéis un juego que funciona con pilas eléctricas y consiste en que una bombilla se enciende cuando emparejas correctamente cada hueso con su nombre? ¿Sabéis cómo funciona? ¿Podríamos idear otros juegos similares formando otras parejas de conceptos? ¿Cómo podíamos representar dramáticamente su funcionamiento?

B) RELAJACIÓN. (10 minutos)

Zapato energético. Sentados en el suelo, formando un gran círculo, con uno de sus zapatos quitado y situado delante de ellos, siguiendo el ritmo de la música, todos los alumnos/as pasarán el zapato a su vecino de la derecha y estarán atentos a las consignas que les digamos: Brazo izquierdo levantado, cambio de sentido en la circulación del zapato; dos brazos alzados, stop; brazo derecho levantado, volver a cambiar el sentido de circulación hacia la derecha; brazos agitados, aumentar la velocidad, etc.

Pasados unos minutos, se les indica dejar los zapatos en el centro del círculo y tenderse hacia atrás con los ojos cerrados. Con un fondo musical relajante, explicaremos que si estamos cansados es porque se agota la energía que hay en nuestro interior, gracias a la cual podemos, movernos, caminar, correr...según decide el cerebro. ¿Cómo conseguimos reponer la energía? comiendo, bebiendo y descansando. Y nos quedamos descansando, escuchando la música durante un minuto.

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

Heuridrama. Mecanismo. Dividimos el total de alumnos/as en grupos de seis componentes. Cada grupo debe idear un juego que funciona con un circuito eléctrico, como se propuso en la fase de planteamiento. Dejaremos que surjan ideas para emparejar conceptos o podemos sugerir y asignar a cada grupo las siguientes propuestas: 1) Formas de energía y donde se encuentran. 2) Fuentes de energía renovable y no renovable, contaminante y no contaminante. 3) Centrales de producción eléctrica, el dibujo y su nombre. 4) Formas de ahorrar energía.

Representar el funcionamiento simulando un circuito eléctrico elemental, con una bombilla que se enciende porque se cierra el circuito cuando aciertas, poniendo en conexión dos opciones correctas.

Dar tiempo para que surjan sus ideas. Ayudar haciendo sugerencias cuando sea necesario. Por ejemplo: los cables pueden ser cuerdas. Un alumno/a puede ser la bombilla, realizando un gesto determinado cuando está encendida, si se produce un acierto. Los elementos del tema, pueden estar dibujados y rotulados sobre una cartulina o papel continuo, y junto a ellos estarán marcadas las zonas que actúan como interruptores del circuito, unidos en la posición correcta por líneas en la parte de atrás de la cartulina; otro alumno/a hace de pila o generados del que salen los dos cables del circuito, etc.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

- Una vez concluida las representaciones de los juegos, se hace una puesta en común para que cada grupo pueda simular el funcionamiento del juego propuesto por los otros y jugar con él. Tendrán también que detectar y corregir los posibles errores.

- Se puede proponer que para otro día, materialicen los juegos trabajando en el mismo equipo y utilizando en lo posible materiales de reciclado. Necesitaremos una caja de zapatos o similar, como soporte, una pila de petaca de 4,5 voltios; restos de cable sencillo,

una bombilla de menos de 4,5 voltios, cartulina y rotuladores de colores para la presentación del juego.

Dentro de la caja se fija la pila con fijo ancho y se establecen las conexiones en la posición correcta, en la base de la caja se sitúa la cartulina con los dibujos y palabras del tema elegido en el que aparecerán números con extremos de conexiones. Fuera del dibujo, las palabras correspondientes a los números con sus correspondientes extremos de conexiones, de tal manera que cuando toquemos estas conexiones con los dos extremos correctos el circuito quede cerrado y se encienda la bombilla.

Se propone que cada grupo elija un tema para el juego, relacionado con los conceptos estudiados hasta ahora. Por ejemplo: mapa de los continentes del mundo o de las provincias andaluzas, las partes de una flor, tipo de centrales, esqueleto humano con el nombre de los huesos principales...etc.

10. LOS AVANCES TECNOLÓGICOS CAMBIAN NUESTRAS VIDAS.

OBJETIVOS:

- Valorar la influencia de los avances científicos y técnicos como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas.
- Conocer a grandes rasgos los principales hitos del progreso en los principales campos de avance tecnológico en el siglo XX: transporte, comunicaciones salud e industria
- Conocer las máquinas simples, palanca, polea y plano inclinado y sus aplicaciones
- Valorar el respeto por nuestros antepasados cuyos descubrimientos hacen más fácil la vida en la actualidad.

Material.

- Radio caset con lector de CD.
- Micrófono (real o fingido)
- Cronómetro.

PROCEDIMIENTOS.

A) PLANTEAMIENTO. (20 minutos)

Contar segundos. Formaremos dos filas A y B de alumnos/as, situadas frente a frente y a la misma distancia de una línea central pintada en el suelo de la sala. Situados en un extremo de la línea central, empezamos a dar palmadas correspondientes a los segundos de un cronómetro, los componentes de la fila A tendrán que ir contando estas palmadas e interiorizando la medida del tiempo en segundos, ya que transcurridos 15'' dejaremos de dar las palmadas y los alumnos/as tendrán que seguir contando hasta llegar a 30'', que es el momento justo en que darán un paso al frente. Los componentes de la fila B observarán la coincidencia de este paso con el sonido del nuestro silbato cuando el cronómetro marque los 30''. Repetiremos el proceso hasta que todos consigan hacerlo en el momento justo. Después las filas intercambian sus roles.

La palanca. Dos alumnos se sitúan de espaldas con los brazos agarrados. Uno de ellos se inclina hacia delante balanceando así al otro sobre su espalda. Se agacha y se levanta...y de este movimiento, que se va haciendo cada vez más suave, debe surgir una armonía de balanceo continuo.

Transporte humano. Dos alumnos transportan a un tercero que está lesionado: a “la sillita de la reina”, si tiene una pierna rota; en cama de brazos si la lesión es en los muslos o en el tronco...etc. (pedir otras propuestas)

Conceptos mimados. Formar cuatro grupos de alumnos/as de un número similar de participantes y en cada grupo se nombra un representante. Se distribuye a cada representante una misma tarjeta en la está escrita una palabra y un tema determinado (Medios de Comunicación: teléfono, radio, periódico, radio, cine, televisión... Medios de Transporte: avión, tren, bicicleta... Medios para la Salud: vacuna, radiografía, pastillas... Máquinas simples: tijeras, cascanueces, polea...). Se trata de que cada representante haga descubrir lo más rápidamente posible a su equipo cada palabra y el tema haciendo mimo de ella; podrá hacer mimo de toda la palabra o bien sílaba por sílaba, como en los jeroglíficos. Cuando un miembro de un equipo ha reconocido la palabra, el representante va a preguntar al profesor la segunda palabra y así hasta conseguir descubrirlas todas. Se pueden consultar los libros de texto si es necesario, para identificar las palabras relacionadas con cada tema.

CUESTIONES ¿Cómo ha sido la evolución de la medida del tiempo a lo largo de la historia? ¿Cómo han evolucionado a través de la historia de la humanidad los medios de comunicación, transporte, salud e industria? ¿Cómo sería nuestra vida sin estos adelantos? ¿Qué avances tecnológicos cotidianos proceden de la investigación espacial? ¿Cómo imaginas la vida en el futuro? ¿Qué te gustaría saber de estos temas?

Cuestiones para la creación: ¿Podrías inventar juegos basados en el uso de los medios de comunicación de masas? ¿Podrías inventar un objeto para mejorar la calidad de vida?

B) RELAJACIÓN. (5 minutos)

Mimos en el espacio. Distribuidos libremente por toda la sala, mimar a cámara lenta las acciones de una narración sobre los viajes espaciales. Por ejemplo, podemos narrar lo siguiente:

“Despertamos en la capsula espacial, tenemos sed, vamos hacia el lugar donde están almacenados los tubos de agua y alimentos. Al tomar el agua, unas gotas se escapan y quedan flotando. Intentamos atraparlas con la boca, las perseguimos por el interior de la capsula, por fin conseguimos tomarlas. Nos sentamos al lado de la ventanilla y desde allí vemos la Tierra diminuta. Cerramos los ojos y pensamos en las cosas que se hicieron para la navegación espacial, pero que ahora se usan también en la vida cotidiana de los humanos. Como los trajes de tela acolchada, los alimentos deshidratados...”

Pasado un minuto pensando en silencio, haremos una puesta en común para descubrir la influencia de los viajes espaciales para mejorar nuestra calidad de vida.

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

Actividades en grupos reducidos

Mensaje radiofónico. Dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco componentes. Estos se sientan en corro poniendo en medio de ellos un objeto personal de cada uno. Cuando suena la música, cambian de lugar, pasando a sentarse cada grupo en torno a un conjunto de objetos distinto al suyo y cogiendo prestado cada uno el objeto que sea de su agrado. Después cada componente, ayudado por su grupo, inventará un texto radiofónico, para encontrar al dueño del objeto perdido, y cada grupo ideará la manera de emitir esos mensajes, formando parte de la programación radiofónica, intercalados con canciones o noticias, en una sección especial para objetos perdidos, etc. También podrán improvisar la manera como se realizará la emisión radiofónica, en función del material de que se disponga, con micrófonos reales, utilizando la megafonía del colegio, del salón de actos, la radio y un micrófono inalámbrico, o simplemente con micrófonos imaginarios, hablando tras un telón o detrás de un trozo de papel continuo, etc.

Juego de los inventos. Cuando todos los componentes de cada grupo hayan recuperado sus objetos, deberán inventar un nuevo objeto, aparato o máquina basado en la fusión de esos objetos o de algunos de ellos, con la finalidad de mejorar de alguna manera la vida de alguna persona en particular o de todos en general.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

- Cada grupo mostrará ante los demás su representación de la emisión radiofónica. Se comentará la precisión y eficacia de los mensajes radiofónicos y las propuestas de mejora.
- Después se propondrá un debate sobre el tema “Televisión, radio y prensa. ¿Cómo deberían utilizarse estos medios para mejorar nuestras vidas?”

11.- LA VIDA EN EL PASADO. PREHISTORIA Y EDAD ANTIGUA.

OBJETIVOS:

- Conocer la medida del tiempo histórico a través de su representación espacial, como la línea del tiempo.
- Conocer las características de la forma de vida de las personas en la prehistoria, qué ha cambiado a través del tiempo y qué se mantiene todavía.
- Valorar las aportaciones de los pobladores de la Península Ibérica durante la Edad Antigua, sobre todo de los romanos, tanto a nivel económico como político y cultural y la necesidad de cuidar este patrimonio.
- Valorar el arte como expresión de los sentimientos de la humanidad.

Material.

- Lector de CD. Música de distintas épocas, desde la más ancestral de percusión reiterada hasta la más actual electrónica.
- Postales o fotografías de obras de arte, pinturas y esculturas desde la Prehistoria hasta la actualidad, con objetos típicos y representativos de distintas épocas.

PROCEDIMIENTOS.

A) PLANTEAMIENTO. (20 minutos)

Actividades de gran grupo.

Mimos musicales. Expresar danzando libremente las sensaciones que les produce una audición de música de distintas épocas, empezando por las más antiguas, como música étnica africana, sudamericana, hindú, china...en la que predomine la percusión y los instrumentos más ancestrales. Después seguir con música medieval, renacentista, Barroca, contemporánea: pop, rock, electrónica... Dedicar al menos un minuto a cada una.

La línea del tiempo. Dividir la clase longitudinalmente en cinco zonas, que corresponderán a la Prehistoria y las distintas edades de la Historia: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Cada vez que se pasa por estas zonas se debe adoptar una actitud característica de las personas de esa época, ayudándose con vestuario real o imaginario, para que todo sea expresado a través de la actitud corporal y los gestos significativos de la vida cotidiana.

Diálogos en el tiempo. Repartidos por todo el espacio, a la señal del profesor, improvisar un diálogo con el alumno/a más cercano, uno será una persona de la Prehistoria y otro de la edad actual. Después cambiar los roles.

CUESTIONES previas. ¿En qué etapas o épocas se divide para su estudio la Historia de la Humanidad? ¿Cuándo empieza la Historia? ¿Qué acontecimientos marcan el comienzo de las edades Antigua, Media, Moderna y Contemporánea? ¿Qué pueblos destacaron en la Edad Antigua y por qué? ¿Cuál es el legado de fenicios, griegos, romanos y visigodos?

Cuestión para la creación: ¿Cómo simularemos, para que cobren vida, las obras de arte más famosas de la Edad Antigua?

B) RELAJACIÓN. (5 minutos)

Los/as alumnos/as se distribuyen sentados formando un círculo en mitad de la sala. Indicaremos a uno de ellos que se levante y evolucione alrededor del círculo y comience a narrar la historia de su propia vida pasados 30'' le indicaremos que interrumpa su narración y elija a otro para continuar, sentándose él de nuevo en su sitio. Si alguno da por terminada la narración, se empieza de nuevo desde el principio, añadiendo cada vez más matices. Y así hasta que hayan intervenido los que lo deseen.

C) ELABORACIÓN. (25 minutos)

Cobrando vida. La clase reúne previamente documentos fotográficos de cuadros y bajorrelieves famosos en los que se representan escenas de la vida en la Edad Antigua y de acontecimientos importantes de esa época. Después, por grupos, se elige uno y se toma la misma pose que la de los personajes, trasladando a un espacio de tres dimensiones lo que figuraba sobre una superficie. A partir de esa pose se pide improvisar una secuencia con o sin diálogo, sugerida por la actitud de los personajes del cuadro.

Variante. Con la ayuda de documentos fotográficos, reproducir la pose de estatuas antiguas (el gladiador, el discóbolo, Diana cazadora...) a partir de esas poses, improvisar una secuencia con o sin diálogo de los hechos imaginados en relación con las personas representadas en las esculturas.

D) COMUNICACIÓN. (20 minutos)

Cada grupo mostrará ante los demás sus improvisaciones y se harán propuestas de mejora en el sentido de incluir más datos sobre hechos y costumbres más destacables.

12.- ANDALUCÍA EN LA EDAD MEDIA

OBJETIVOS:

- Ordenar cronológicamente los grandes hechos de la Edad Media en Andalucía.
- Conocer los aspectos más destacados de Al-Ándalus y valorar sus aportaciones a la cultura y a la ciencia, como transmisores de los conocimientos de culturas anteriores.
- Valorar el hecho de la convivencia en Al-Ándalus de las tres culturas medievales: cristianos, judíos y musulmanes y destacar la importancia de la tolerancia para la paz y las mutuas influencias culturales para el bien de la humanidad.
- Resaltar la labor de los monasterios en la Edad Media como lugares donde se conservó la cultura y los conocimientos de la Edad Antigua.

Material:

- Lector de CD y fragmentos de música árabe y andaluza.
- Cuerdas o cintas de tela de colores vivos, de 5 cm. de ancho y unos 3 m de largo.
- Imágenes y objetos típicos de las culturas árabe, judía y cristiana.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (20 minutos)

Actividades de gran grupo.

Danza libre. Expresar con todo el cuerpo las sensaciones y movimientos que les produce una audición de música árabe y andaluza. Seleccionar fragmentos de ambas intercaladas, para apreciar la similitud y las diferencias.

Campo de batalla. Formar dos grupos de alumnos/as y dividir la clase en dos espacios uno central que habrá que conquistar, y otro alrededor ocupado por los conquistadores. El grupo A se sitúa en el centro formando una barricada con los elementos a su alcance, el grupo B tendrá que conquistar el territorio de A entrando en su espacio. Cuando lo haya conseguido, los componentes de A salen del espacio y se convierten en conquistadores. (Se pueden hacer barricadas con los elementos al alcance y utilizar como proyectiles bolas de papel para reciclar, no se puede tocar al enemigo, sólo con astucia se puede entrar en la zona central).

Campo de juegos. Jugar juntos a juegos cooperativos y productivos en los que todos participan a la vez sin vencedores ni vencidos, para obtener algún producto creativo, o donde un grupo lo prepara todo para que otro lo pase bien y viceversa. Por ejemplo:

- Hacer dos filas con pasillo central formando un túnel con las manos unidas. Los últimos de cada fila pasan debajo del túnel danzando al ritmo de la música y se incorporan a él al final. Evolucionar así hasta que hayan pasado todos bajo el túnel.

- Formar grupos de seis componentes. En cada grupo, un componente ocupa el lugar central sujetando el extremo anudado de cinco cintas de colores. Los demás componentes sujetan cada uno el otro extremo de cada cinta y se van entrecruzando pasando por debajo o por encima de las cintas para formar un tejido de diversas maneras. Después se exponen juntos los tejidos.

CUESTIONES. ¿Cómo era la organización política, social y religiosa de los musulmanes, judíos y cristianos en Al-Andalus? ¿Cuáles eran sus ocupaciones y sus aficiones? ¿Qué manifestaciones artísticas nos han dejado? ¿Qué más te gustaría saber sobre este tema?

Cuestión para la creación: ¿Podríamos representar algún acontecimiento de la vida cotidiana en Al-Ándalus en el que participaran las tres culturas?

B) RELAJACIÓN (10 minutos)

Mimos. Dramatizar con expresión corporal la labor de la escuela de traductores de Toledo (para traducir la cultura árabe o los textos que a su vez ellos habían traducido de otras culturas anteriores), siguiendo las indicaciones del profesor. Por ejemplo: *“Estamos en la escuela de Traductores de Toledo. Buscamos libros árabes de matemáticas, medicina, filosofía...Cogemos uno de ellos, el que más nos guste; lo llevamos a nuestro estudio y nos sentamos para empezar a traducirlo; nos cuesta trabajo comprender algunos conceptos y tenemos que solicitar la ayuda de un interprete. El traduce lo que no comprendemos y lo vamos escribiendo en otro libro en castellano. Cuando ya llevamos varias horas traduciendo, sentimos cansancio. Nos acostamos y pensamos en todos los conocimientos que hemos traducido, correspondientes a la cultura de los griegos, fenicios, árabes...y nos sentimos muy satisfechos con nuestra labor porque gracias a nosotros todos estos conocimientos no se perderán, aunque nos cueste mucho trabajo escribir todos estos libros a mano. ! Ojala se invente pronto alguna forma de hacer esta labor más fácil;”*

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

Banco de datos. Reunir previamente imágenes (fotos, tarjetas, recortes...) de objetos, pinturas, esculturas y arquitecturas árabes, judías y cristianas célebres en la historia de Andalucía, así como objetos de enseres y vestuario. Colocarlos todo sobre una mesa en el

centro de la clase a modo de exposición. Pedir propuestas para realizar varias actividades por ejemplo:

- Clasificar por autores o por estilos...
- Individualmente. Cada alumno/a coge una imagen al azar y la comenta diciendo la época, autor, etc. Si no la conoce tiene que dejar en prenda sobre la mesa algo de su pertenencia que podrá recuperar cuando sea capaz de identificar correctamente la imagen.
- Foto colectiva. Todos juntos posar representando diferentes imágenes de monumentos andaluces medievales para una foto. El profesor dirá “ahora sois... un arco de triunfo, un monasterio, un castillo árabe, etc. Cuando la imagen esté formada dice “stop” y hace la foto (real o imaginaria). Se puede pedir que ellos mismos propongan lo que van a ser.

Juego dramático. Se forman tres grupos de alumnos/as. Cada grupo recreará el ambiente de cada una de las tres culturas de la Edad Media en Al Ándalus. Buscar información sobre las costumbres de las tres culturas medievales (judíos: artesanos y comerciantes; musulmanes: agricultores, científicos, arquitectos; cristianos: el feudalismo...) y dramatizar escenas de la vida cotidiana (clases sociales, culto religioso, gastronomía, indumentaria, costumbres típicas...). Recrear el ambiente de un espacio árabe (en los jardines: fuentes, artistas artesanos, aromas, música...), el ambiente de un espacio judío (la judería: calle de artesanos y comerciantes) y el ambiente de un espacio cristiano (el monasterio: lectura y escritura de libros sagrados y científicos, el trabajo, la oración)

Finalmente, imaginar y representar algún acontecimiento social o cultural en el que pudieran participar representantes de las tres culturas a la vez. Si no surge ninguna propuesta se puede sugerir la celebración de una boda árabe a la que son invitados todos los vecinos del barrio.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

- Mostrar cada grupo sus trabajos ante los demás. Comentar y hacer propuestas de mejora.
- Presentar individualmente un trabajo escrito resumiendo las características de las tres culturas árabe, judía y cristiana. (Organización social, religión, ciencia y arte).
- Buscar información sobre tres, o mas culturas que actualmente conviven en Andalucía (andaluces, anglosajones, sudamericanos, árabes, chinos...) y dramatizar escenas de la vida cotidiana en las que se destaque la tolerancia como clave para la convivencia pacífica de la diversidad de pobladores actuales de Andalucía.

13. LA ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE ANDALUCÍA

OBJETIVOS:

- Comprender la necesidad de una organización política y social que gestione los asuntos comunes.
- Conocer básicamente la organización política y social de la comunidad autónoma de Andalucía: estatuto de autonomía, instituciones y gobierno, características de la población, costumbres y tradiciones.
- Valorar las actitudes del ciudadano democrático que son imprescindibles para la convivencia y para conseguir objetivos que no serían posibles individualmente: solidaridad con los otros, respeto a las diferencias y conservación de la riqueza cultural.

Material.

- Lector de CD y música apropiada.
- Tarjetas en las que aparece el nombre de individuos de los distintos sectores sociales de un municipio
- rotuladores, cintas de tela o cuerdas de colores diversos.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

Juego cooperativo. Pasar la esfinge. Este juego requiere poner en práctica la solidaridad, el respeto a las diferencias culturales y a las tradiciones de la comunidad, para conseguir el éxito:

Dividida la clase en ocho grupos, a cada grupo se le asigna el nombre de una provincia andaluza y a cada componente de cada grupo tiene que informarse con el libro de texto sobre las características de su correspondiente provincia andaluza: monumentos, folklore, gastronomía, costumbres... Cada grupo debe hacer todo lo posible para que todos sus miembros consigan retener esta información e intercambiarla con los demás grupos. Finalmente todo el grupo clase actuará unido para que cada uno de sus miembros consiga pasar entre dos “esfinges” (pueden ser dos mesas...), situadas en el centro de la clase, contestando a las preguntas que éstas (profesor) le plantean. Todos deben ayudarse para que todos consigan pasar. La prueba sólo se supera si todos logran pasar para formar la comunidad autónoma de Andalucía.

CUESTIONES previas: ¿Qué es el estatuto de autonomía? ¿Cómo se organiza la comunidad autónoma de Andalucía?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos representar la organización de la comunidad autónoma andaluza?

B) RELAJACIÓN. (10 minutos)

Mimos. Representar mimada una narración sobre derechos y deberes con final relajante. Por ejemplo: *“Llego a casa cansado del trabajo. Ha sido un día muy duro. Me ducho y me pongo cómodo/a. Preparo la cena y después de cenar veo un rato la tele. Tengo mucho sueño y me voy a la cama. Pero entonces escucho la música que me vecino tiene puesta muy alta. Le llamo por teléfono para que la quite puesto que no me deja dormir y yo tengo derecho a descansar y mi vecino tiene el deber de respetar las normas que prohíben poner la música alta después de las 12 de la noche. Llamo a la policía y se lo explico. Al rato viene la policía a casa y ellos también escuchan la música molesta. Salen y al rato deja de oírse la música, seguro que los policías ya han estado en casa del vecino. Por fin ahora podré dormir después de tantos nervios. Me acuesto y poco a poco me quedo dormido”.*

C) ELABORACIÓN. (25 minutos)

Juego dramático. Representar dramatizada una Reunión de Pleno del Ayuntamiento para comparar sus funciones con las del parlamento andaluz.

Se distribuye el mobiliario de la clase formando la estructura típica de una sala de plenos del Ayuntamiento. Se reparten las tarjetas previamente realizadas en las que aparece el nombre de individuos de los distintos sectores sociales del municipio: gobernantes (alcalde, secretario, y concejales), vecino en general, policía, comerciante, barrendero, joven... para constituir equipos de modo que en cada grupo debe haber un representante, elegido democráticamente, que hará de portavoz.

Antes de la reunión del pleno, cada individuo de cada grupo escribe en un folio un problema surgido en el municipio que le afecta a él personalmente (Por ejemplo: una anciana que no tiene quien la cuide. Un niño que necesita una operación y la familia no tiene dinero. Un padre de familia que ha quedado en paro. Un niño que sufre malos tratos de sus compañeros...) y una petición para el alcalde para resolverlo. Luego junto con los demás miembros de su sector, entregan el folio a los portavoces, quienes resumirán las peticiones agrupándolas por temas bien definidos y se los entregarán al concejal

correspondiente. Reunidos los concejales con el alcalde, organizan el orden del día (los temas a tratar) para el próximo pleno.

Se constituye el pleno ocupando cada miembro su lugar correspondiente. El secretario va leyendo cada punto del orden del día y ordena el turno de palabra para que puedan intervenir los concejales y los portavoces asistentes. Todos los demás podrán asistir al pleno como espectadores y tendrán que utilizar a los portavoces si quieren decir algo más.

Se selecciona un tema general o un problema que debe quedar bien definido dentro del conjunto y se dan las siguientes instrucciones:

1. Ir aportando soluciones al problema que nos hemos planteado, teniendo en cuenta que todas las ideas propuestas van a ser aceptadas y que no admiten discusiones o críticas en este momento. Sólo es conveniente evitar en lo posible la repetición”.

2. Todas las aportaciones las va registrando el secretario en folios o en la pizarra y sobre ellas se abre un turno de debate para clasificarlas en dos columnas, los elementos de AYUDA que llevan al grupo a cumplir sus fines y los elementos de OBSTÁCULO que se lo impiden. Se pide al grupo que piense en todas las fuerzas de ayuda y obstáculo que se les ocurra en que son enunciadas, se van describiendo en su columna respectiva.

3. Una vez rellenas ambas columnas, se examinan con detalle y se abre un debate para ver cómo pueden fortalecerse las ayudas y ser puestas en práctica. Para opinar hay que respetar el turno de palabra. Finalmente, se votan las soluciones y se elige la mas votada.

4. El secretario toma nota de los acuerdos tomados para que sean publicados con el visto bueno del Alcalde. Estos acuerdos deben ser cumplidos por todos los ciudadanos, proponiéndose las sanciones oportunas para quienes no los cumplan.

-Variante. Se puede realizar el mismo proceso para tratar temas reales surgidos en el ámbito escolar.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

La puesta en común es simultánea a la realización de este juego dramático. Así pues, sobre la misma representación se pueden hacer sugerencias sobre los siguientes aspectos:

- Escuchar atenta y reflexivamente la negociación realizada por otros en la que uno no va a intervenir directamente.
- La aptitud de los negociadores para comprender los mensajes y aceptar los comentarios en contra de los demás.
- La actitud para aceptar las decisiones de la mayoría.

14. LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN ANDALUCÍA

OBJETIVOS:

- Valorar la importancia de todos los trabajos para el bienestar común.
- Reflexionar sobre lo prescindible que resulta el dinero para otras culturas y en algunas situaciones de la nuestra. (Importancia del trueque o intercambio de productos sin monedas)
- Valorar la satisfacción de ayudar a las personas que lo necesitan. La labor de las organizaciones altruistas como Médicos sin Fronteras.
- Conocer y describir las características de los tres sectores económicos en Andalucía: primario, secundario y terciario.
- Valorar la importancia de los medios de transporte para los tres sectores económicos.
- Destacar los valores: **respeto a la actividad de los demás y la actitud crítica ante criterios materialistas.**

Material

- Lector de CD. Y música seleccionada.
- Cuaderno de anotaciones y bolígrafo o lápiz.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

Baúl imaginario. Diremos que en un lugar concreto de la clase se encuentra un baúl imaginario. Un alumno/a se acercará al baúl invisible, lo abrirá y sacará de él un objeto, el que se le ocurra relacionado con una profesión (de la indumentaria o herramientas que se utilizan en esa profesión).

Mostrará el objeto, (que, por supuesto, también será invisible, al resto del grupo), e intentará describirlo utilizando para ello solamente gestos, es decir, el lenguaje mímico.

Todos los demás del grupo tratarán de adivinar de qué objeto se trata, la profesión en la que se utiliza y el sector laboral económico al que pertenece.

Una vez realizada la descripción oral se guardará el objeto dentro del baúl para sacar otro y continuar el juego, hasta que hayan participado todos los que lo deseen.

CUESTIONES previas: ¿Cuáles son en la actualidad las actividades laborales propias de nuestra comunidad autónoma? ¿En qué sectores las podemos clasificar? ¿Qué trabajadores pertenecen al sector primario? ¿Y al sector secundario? ¿Y al sector terciario o de servicios? ¿Son todas igualmente importantes? ¿Qué pasaría si faltara uno de estos sectores? ¿Cuáles son las materias primas mas abundantes en Andalucía y en qué provincias se encuentran? ¿Y cuáles son las industrias más destacables? ¿Qué importancia tiene el turismo en la economía de Andalucía? ¿Qué organizaciones altruistas para ayudar a las personas más necesitadas conoces? ¿Por qué crees que actúan así estos trabajadores?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podríamos dramatizar la actuación de cadenas de trabajadores de los distintos sectores y dependientes unos de otros?

B) RELAJACIÓN. (15 minutos)

Masajistas y masajeados. Hacemos dos filas de alumnos/as. En una fila están de pie y en la otra están sentados. Mientras se escucha música de ritmo lento, cada alumno/a que está de pie prestará un servicio al que está sentado. Por ejemplo: masajear su cabeza, hombros, espalda; hacerle un peinado, arreglarle las uñas... (se pide añadir otros servicios) Luego se hace cambio de roles.

Variantes:

- Después de un duro día de trabajo en el campo. Varios alumnos/as actuarán como sirvientes de otro que llega muy cansado y le colmarán de atenciones.
- Un enfermo en el hospital, rodeado de enfermeros/as que le atienden.

Se propone plantear otras situaciones de ayuda a los demás.

C) ELABORACIÓN. (20 minutos)

Juego dramático. Cadenas de trabajo. Se pide a todos los componentes del grupo de alumnos/as que propongan cadenas de trabajadores que desempeñan tareas relacionadas y dependientes unas de otras para vivir en sociedad, teniendo en cuenta incluir en estas cadenas trabajadores de los tres sectores básicos:

- Sector primario, formado por agricultores, ganaderos, mineros...(que obtienen la materia prima);
- Secundario, formado por fabricantes, transportistas, empresarios...(que transforman la materia prima en productos elaborados) y

- Sector terciario, integrado por oficinistas, médicos, enfermeros, maestros, hostelería...(que realizan un servicio a la comunidad).

Si no surge ninguna idea, se pone un ejemplo, con la condición de no utilizarlo posteriormente. Por ejemplo: *el agricultor cultiva el algodón y lo recolecta. El camionero lo lleva a la desmotadora. El obrero lo limpia en la desmotadora. El camionero lo lleva a la fábrica donde es pesado y empaquetado. Después el farmacéutico lo vende. El enfermero lo utiliza para su trabajo. El enfermo lo usa para limpiar sus heridas.*

Después se divide la clase en grupos reducidos de 5 o 6 componentes y cada grupo idea la manera para dramatizar estas cadenas, inventando un diálogo para mostrar la acción.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

Cada grupo mostrará su juego dramático a los demás. No es necesario fijar la acción en todos sus detalles, tampoco el diálogo debe ser concreto, sino que es conveniente improvisar sobre una idea general o línea argumental básica.

Se valorará esta comunicación en base a los siguientes criterios de evaluación:

- a) Interés mostrado por el alumno/a al realizar la actividad.
- b) Clima de colaboración que ha existido durante la realización.
- c)) Capacidad para presentar una situación, exponiendo de la manera más clara posible, para dar como resultado el diálogo.
- d) Capacidad para tomar conciencia de la frecuencia en que los que buscan juntos una solución olvidan, sin embargo, algún elemento comunicado.

15.- EL PAISAJE EN ANDALUCÍA

OBJETIVOS:

- Identificar los principales elementos del paisaje andaluz: natural y humanizado.
- Identificar y localizar en mapas los elementos principales del relieve andaluz.
- Relacionar y valorar la flora y la fauna típica de cada paisaje andaluz.
- Valorar la necesidad de proteger los espacios naturales.
- Conocer la existencia de los parques naturales andaluces.
- Comprender la responsabilidad de todos en el cuidado de nuestro medio ambiente y el respeto por la naturaleza, tanto por los paisajes, como por los animales y plantas que forman parte de ella.

Material:

- Reproductor de CD. Sonidos del bosque.
- Cartulinas blancas. Rotuladores de colores.
- Atlas y mapas de Andalucía.

PROCEDIMIENTOS

A) PLANTEAMIENTO. (15 minutos)

- Círculo para recordar. Elementos del paisaje andaluz.

Cada componente del grupo clase, incluido el maestro, recibe el nombre de un elemento del paisaje andaluz (un río, una cordillera, o un parque natural...).

Todos los componentes del grupo clase se ponen de pie formando un círculo, menos uno que se queda en el centro con una pelota en la mano.

Primero el que se encuentra en el centro le tira la pelota a uno que se encuentra a su alrededor, quien tendrá que gritar su nombre al recibir la pelota, salir al centro y volver a gritar su nombre antes de lanzar la pelota a otro que está alrededor. Y así hasta que todos se hayan presentado.

Después, el que se encuentra en el centro le tira la pelota a uno de los que se encuentran a su alrededor y el grupo deberá decir al unísono cual es el nombre del que tiene el balón antes de volver a lanzarlo. Si el grupo no conoce el nombre del miembro que posee el balón, éste tendrá que castigar al grupo de alguna manera: Andar en círculo, sentarse en el suelo, andar en círculo a 4 patas... y decirle al grupo cual es su nombre.

Posteriormente se reanuda el juego colocándose otro miembro del grupo en el centro.

CUESTIONES previas: ¿Cuáles son los principales ríos andaluces? ¿Y las montañas? ¿Y los parques naturales? ¿Cómo podemos proteger nuestro medio ambiente?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podemos organizarnos para solucionar problemas relacionados con el medio ambiente?

B) RELAJACIÓN. (5 minutos)

Sonidos del bosque. Imaginar que vamos paseando por un parque natural. Nos sentamos en la hierba, junto a un árbol, cerramos los ojos y escuchamos para identificar los sonidos del bosque contenidos en una audición musical.

C) ELABORACIÓN. (30 minutos)

- **Asamblea** para resolver problemas actuales que afectan al medio ambiente:

1- Se plantea la reunión del grupo con la finalidad de tratar algún asunto o problema que afecta al medio ambiente en Andalucía. El problema lo deben sugerir los propios alumnos o el profesor (problemas detectados en la propia comunidad, o a través de los medios de comunicación, o generalizados, como la desertización, la sequía, la contaminación de los ríos, del mar, etc. Se establecerá un diálogo que tiene como meta informar y tomar acuerdos generales.

2- Se pide un voluntario para que tome nota de lo que se comente. Al final de la asamblea, éste sintetizará los aspectos más relevantes, la opinión mayoritariamente sobre el tema, la continuidad de la asamblea, el nombramiento de comisiones para temas puntuales y específicos, etc.

D) COMUNICACIÓN. (10 minutos)

Se hace una puesta en común en gran grupo sobre las aportaciones de cada equipo, para valorar la eficacia de las soluciones y hacer propuestas de mejora.

También se puede hacer una lectura detallada de las aportaciones anotadas por cada equipo para seleccionar por votación la que se estima ser más idónea.

ANEXO II.

APLICACIÓN DEL PROYECTO EJE EN UN TEMA TRANSVERSAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA:

TALLER TEÓRICO-PRÁCTICO DE RECEPCIÓN, CREACIÓN Y REALIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES PUBLICITARIOS.

INTRODUCCIÓN.

Los spot publicitarios son una manifestación de la cultura del momento. Los niños y adolescentes son especialmente sensibles a los mensajes publicitarios. Su acceso al mundo de la cultura pasa en muchas ocasiones por el medio audiovisual televisivo. Las horas que los niños españoles pasan delante de los televisores hacen que sean receptores pasivos de una serie de valores que se transmiten a través de los programas infantiles o para adultos. En especial los spots publicitarios juegan con sus deseos y transforman la percepción que tienen de ellos mismos y del medio que les rodea. Es importante preocuparnos por la manera en la que ellos perciben el medio audiovisual y sus contenidos. Los spots publicitarios llaman su atención movilizándolo su deseo. Utilizan los valores predominantes como elementos de persuasión pero al mismo tiempo están construyendo su percepción moral de la realidad. Así, por ejemplo, la publicidad reafirma tendencias de comportamiento sexista, presentes también en el seno familiar: la distinción entre “juguetes para niños y “juguetes para niñas” consolidan una visión disgregada del género.

Consideramos que es de suma importancia que los niños aprendan a percibir de una forma adecuada los mensajes publicitarios. Para ello, nos proponemos dotarles de herramientas para analizar estos productos y establecer una visión crítica de los mismos para que entiendan cómo los componentes persuasivos del spot publicitario condicionan su conducta como consumidores y como ciudadanos. Ayudarles a entender que los spots no solo sirven para vender productos sino que también puede ser una fuente de transmisión de valores sociales es fundamental para la infancia. Educarles hacia una correcta percepción del medio audiovisual publicitario, dotándoles de una batería de recursos para percibir estos productos como transmisores de cultura y no solo como un entretenimiento.

Por otra parte, tratamos de hacer que los alumnos vivenciaran dramatizándolas, situaciones problemáticas surgidas en el contexto escolar, relacionadas con la integración. Con este análisis de situaciones conflictivas se pretendía concienciar a los alumnos que participaban haciendo el spot de cuáles eran los problemas reales que se estaban

produciendo en su colegio y la necesidad de hacer lo posible para mejorar esas situaciones. Los alumnos seleccionados para realizar el spot eran los propios alumnos que estaban actualmente sufriendo o generando situaciones de discriminación y desintegración escolar, por lo que estas actividades se convirtieron a la vez en una especie de terapia de grupo a modo de sociodrama del que se esperaba conseguir objetivos de educación en valores y aprendizaje de habilidades sociales que pudieran mejorar la integración escolar de los mas rechazados.

Así, esta investigación plantea una aplicación de los contextos teóricos de la creatividad y la teoría del spot al contexto escolar, a través de la aplicación del Proyecto EJE como técnica de pedagogía creativa. Se trataba de inducir al alumnado para generar su propio mensaje basado en hechos reales de problemática escolar, crear su propio spot, construir esta percepción crítica al mismo tiempo que utilizan la creatividad para expresarse desde el contexto audiovisual y vivencia las situaciones conflictivas planteadas para la adquisición de correctos hábitos sociales. Establecer una posición para el niño no solo como receptor pasivo del producto audiovisual, sino también como emisor activo de sus propias inquietudes y conflictos con la intención de mejorarlos.

Dentro de la perspectiva de la creatividad aplicada intentamos demostrar que es posible que el alumno pase de tomar una posición pasiva a adquirir un compromiso activo en su propia educación.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL SPOT.**ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO****TEMA: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN****TEMA TRANSVERSAL: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA.****OBJETIVOS GENERALES.**

- Desarrollar el pensamiento creativo en la construcción de un mensaje publicitario.
- Desarrollar las capacidades literarias, plásticas y dramáticas.
- Motivar la consecución de los objetivos de contenido.
- Fomentar la adquisición de habilidades sociales mediante el trabajo en equipo y las actividades de cooperación.
- Capacitar para descubrir los valores de nuestra sociedad contenidos en el spot, relacionados con temas transversales: educación para la paz, educación para la convivencia.
- Fomentar la valoración del spot como creación artística y como medio de comunicación.
- Valorar la actitud crítica ante los criterios materialistas contenidos en el spot.
- Modificar la conducta de los alumnos a favor de una actitud positiva hacia la integración escolar y respeto a la diversidad.
- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica del producto audiovisual televisivo.
- Conocer y comprender los mecanismos básicos de persuasión publicitaria.
- Presentar, a grandes rasgos, los procesos y herramientas implicadas en la realización del producto audiovisual.
- Reconocer en el mensaje implícito del spot publicitario los reflejos de conductas negativas que transmite: consumismo, rivalidad, competitividad, machismo, racismo, etc. y la carencia de valores como salud, tolerancia, solidaridad etc.
- Utilizar correctamente el vocabulario del tema.
- Utilizar el lenguaje audiovisual del spot para la transmisión de valores. (Los elegidos)

MATERIAL

- Papel y cartulinas
- Lápices y ceras de colores. Bolígrafos.
- Reproductor de DVD
- Televisor
- Cámara de video digital.

TEMPORALIZACIÓN.

Se realizarán cinco sesiones de dos horas cada una con la siguiente distribución de actividades:

1ª SESIÓN – INTRODUCCIÓN AL SPOT PUBLICITARIO. CÓMO SE HACEN LOS ANUNCIOS DE LA TELEVISIÓN. Se trata de ponerse en el lugar de un receptor crítico del mensaje televisivo.

2ª SESIÓN - HERRAMIENTAS Y PROCESOS EN LA REALIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES. Colocar a los alumnos en el papel del emisor de esos mensajes.

3ª SESIÓN - CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 1. PRÁCTICA DE ESCRITURA CREATIVA. Con esta sesión se da comienzo a la tercera parte de esta unidad didáctica.

En ella se realizará un pequeño taller de escritura creativa con el que se abrirá el proceso de generación del spot. La creación del spot publicitario se fundamenta principalmente en este primer nacimiento de la “idea” que dará forma al mensaje persuasivo.

La interpretación formal del mensaje partirá de la necesidad de transmitir un determinado contenido relativo, en este caso, a la educación en valores. Planteando los temas y objetivos persuasivos del spot.

Se utilizarán los conocimientos adquiridos en las dos primeras sesiones para desarrollar, de un modo oral y literario, un “texto” comunicativo que baraje los temas y objetivos presentes en el mensaje a tratar (valores sociales).

4ª CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 2 – PRÁCTICA DE NARRACIÓN AUDIOVISUAL.

En esta sesión se expondrá la línea básica de desarrollo del producto audiovisual, en este su apartado de “preproducción”; Toda esa serie de acciones que se desarrollan con el fin de alcanzar una acertada y óptima consecución del proceso de filmación.

Trataremos pues de transmitir la “dramaturgia del texto audiovisual” formulando los aspectos principales de la producción, en función de la “fórmula narrativa” escogida.

5º CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 3 – PRACTICA DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL.

El desarrollo completo de la unidad didáctica, desembocará en esta sesión con la práctica de realización audiovisual. Su secuenciación y estructura dependerá del transcurso de las dos últimas sesiones. Partiendo de un guión literario inicial, se habrá llegado a un guión técnico, posteriormente dividido en tareas por el “plan de producción”. Tras el fin de este proceso inicial obtendremos una idea concreta y los distintos pasos que harán posible su realización. El término “realización” da nombre a esta sesión, definiendo los grupos de trabajo y sus respectivas tareas: Vestuario, maquillaje, atrezzo, decoración, producción, dirección, realización, etc. que finalmente llevan a la realización del producto audiovisual, en este caso el spot publicitario.

1ª SESIÓN.**INTRODUCCIÓN AL SPOT PUBLICITARIO. CÓMO SE HACEN LOS ANUNCIOS DE LA TELE.****OBJETIVOS:**

- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica como receptor o target del producto audiovisual televisivo
- Conocer y comprender los mecanismos de persuasión publicitaria y maneras de utilizarlos y enfrentarse a ellos.
- Valorar el spot como medio de comunicación de masas y el poder persuasivo de la publicidad.
- Identificar y rechazar la carencia de valores en el spot y las conductas negativas que pueda transmitir de manera explícita o implícita.
- Valorar la labor creativa del spot.

PROCEDIMIENTOS.**A) PLANTEAMIENTO**

Presentación y visualización de diferentes bloques de anuncios:

- Comerciales, donde las intenciones persuasivas queden palpables y sean sensibles a un análisis formal y de contenido por parte de los alumnos, identificando cada vez el target o receptor objetivo al que van dirigidos: adultos o niños (juguetes, bollería industrial, ropa...). Los alumnos, de pie frente al televisor en un espacio amplio, visualizarán estos spots, haciendo comentarios sobre los mismos.
- No comerciales en los que se trata de fomentar una serie de valores sociales contra el hambre en el mundo, el racismo, maltrato infantil, etc... (Igualmente comentados).

Representación de los anuncios visionados. Esta vez los alumnos deben imitar con gestos y movimientos la acción y los sentimientos que le transmiten los spots simultáneamente al visionado.

CUESTIONES previas. ¿Qué es el target de un spot? ¿Cuáles son los mecanismos persuasivos mas frecuentes? ¿En cuales de los anuncios visionados se hace un abuso de algún mecanismo de persuasión, como el ritmo rápido, cambio muy frecuente de imágenes, colorido deslumbrante, recurrir a los sentimientos de grandeza, envidia, machismo, etc.? ¿Cuáles son las diferencias entre un spot comercial y no comercial? ¿Qué es el mensaje implícito y el mensaje explícito en publicidad?

Cuestión para la creación: ¿Qué cambiaríamos en estos anuncios para mejorar el contenido en la transmisión de valores?

A) RELAJACIÓN

Sentados en el suelo, formando un círculo, los alumnos compartirán, a modo de debate, sus reflexiones sobre los anuncios visionados.

A continuación, completarán una ficha eligiendo el anuncio que más les haya gustado y explicando por qué.

Por último, manteniendo unos minutos los ojos cerrados, imaginarán posibles modificaciones del anuncio elegido.

C) ELABORACIÓN

- Trabajo en grupos reducidos.

Juego dramático. Una vez analizados los spots, y elegido el favorito, se seleccionará el que halla sido elegido más veces para trabajar sobre él.

Se formarán grupos de cuatro o cinco alumnos. A los grupos así constituidos se les asignará la misión de improvisar a su manera, como en un juego dramático, la realización del spot elegido, introduciendo las modificaciones que crean oportunas para destacar algunos valores sociales y suprimir las partes no deseables, haciendo propuestas para modificar el mensaje implícito en base a valores como tolerancia, autoestima, solidaridad...

Finalmente se elaborará en grupo una definición de spot publicitario televisivo, teniendo en cuenta su estructura más habitual y el tipo de intencionalidad persuasiva que este producto audiovisual representa.

D) COMUNICACIÓN

- Corrección de la ficha en relación con los mecanismos de persuasión de cada spot.

- Cada grupo mostrará ante los demás su versión modificada del spot elegido para hacer una valoración grupal de la presencia de conceptos, creatividad, etc. y hacer propuestas de mejora.

- Valoración de la participación, cooperación, responsabilidad y grado de implicación en las actividades propuestas.

NOTAS DE CAMPO. 1ª SESIÓN

Todos los participantes han mostrado interés por conocer el contenido de las sesiones y una actitud muy positiva hacia la realización de las actividades, propuestas, incluso los que en clase ordinaria les cuesta prestar atención.

El spot elegido para la improvisación ha sido el que muestra la intolerancia de las personas por razones de prejuicios diversos, racistas, sexistas, etc.

Cuando han tenido que representar ellos mismos el spot elegido para realizar propuestas de mejora, una niña se ha negado a representar el papel de árabe porque algunos niños han empezado a reírse. Luego los niños que se han reído han realizado esta parte. Finalmente la niña lo ha realizado también.

2º SESIÓN.

HERRAMIENTAS Y PROCESOS EN LA REALIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES.

OBJETIVOS:

- Presentar los procesos y herramientas implicadas en la realización del producto audiovisual.
- Conocer la cadena de procesos creativos necesaria para hacer un spot y los personajes implicados en el proceso: el cliente, la agencia publicitaria, la productora, el rodaje, la emisora televisiva y el receptor el creativo, el productor, los actores, el técnico de imagen, el técnico de sonido
- Desarrollar básicamente la capacidad como emisor del producto audiovisual televisivo
- Reconocer el poder educador de la publicidad.
- Responsabilizar ante la transmisión de valores implícitos en el spot.
- Despertar el interés por conocer y poner en práctica los procesos para realizar un spot.

PROCEDIMIENTO

A) PLANTEAMIENTO

Exposición audiovisual. Se expondrán al grupo los principales elementos presentes en la gestación del producto audiovisual, centrándonos en la explicación de la consecución de los distintos procesos presentes en la creación y realización de los spots televisivos. Para ello se mostrará un documental sobre el tema o se repartirán folletos con esta información.

- Los alumnos/as realizarán tarjetas en las que se especifique la labor de cada personaje implicado en la cadena de producción de un spot y el sector al que pertenece. Se dividirán en grupos responsabilizándose de la realización de las tarjetas de cada una de las áreas que actúan en este macro proceso, desde el cliente (comercial o institucional) hasta el receptor, pasando por la agencia de publicidad, la productora, el elenco del rodaje y la emisora televisiva.
- Dramatizando en gran grupo. Una vez realizadas las tarjetas, el profesor las mostrará una tras otra y todos los alumnos representarán mímicamente las acciones propias de ese personaje.

CUESTIONES previas: ¿Cuáles son los elementos de la cadena de producción para hacer un spot? ¿Qué personas están implicadas en el proceso? ¿Cuál es la función de cada uno de ellos: el cliente, la agencia publicitaria, la productora, el rodaje, la emisora televisiva y el receptor el creativo, el productor, los actores, el técnico de imagen, el técnico de sonido...? ¿Aprendemos algo viendo spot? ¿Qué puede tener de bueno o de malo este aprendizaje?

Cuestión para la creación: ¿Cómo podríamos hacer una representación de todo el proceso de producción de un spot?

B) RELAJACIÓN.

Mimos musicales. Caminando libremente por la sala, respirando despacio, con música relajante de fondo, mimar el contenido de una breve narración sobre la influencia de la publicidad en la cultura de masas, que les iremos contando. Por ejemplo: “Estamos en el futuro

C) ELABORACIÓN.

Juego dramático:

- Primero todo el grupo clase asumirá la labor de una agencia publicitaria para crear un producto a petición del cliente. En este caso el cliente puede ser el propio profesor que pide la creación de algo que pudiera sorprender en el mercado actual, por ejemplo, una gorra.

Todos los alumnos trabajarán en el diseño y el slogan de una gorra especial de manera individual. Cada cual mostrará ahí su ingenio poniendo en práctica los conocimientos adquiridos para la persuasión comercial. (Ver anexo).

- Después cada alumno mostrará ante los demás una exposición de su proyecto para persuadir a los clientes de que su producto es el mejor. Los profesores, actuando como clientes, elegirán entre todos ellos. Pero para evitar situaciones conflictivas, se puede decir que todas nos parecen estupendas y realizar la elección al azar.

- Una vez seleccionado uno de los productos ideados, se forman grupos reducidos y a cada uno de ellos se encargará de la realización improvisada del spot para promocionar ese producto actuando cada grupo como una productora.

Cada grupo mostrará ante los demás su propuesta básica para realizar dicha promoción en el medio audiovisual. Todas las propuestas se grabarán y se visualizarán a continuación en la televisión, para elegir la mas adecuada.

D) COMUNICACIÓN.

- Valoración objetiva escrita del proceso de producción del spot.
- Valoración de la propuesta más adecuada del spot improvisado para promocionar el producto elegido. En esta elección participarán todos los alumnos con sus votaciones y comentarios.
- Valoración subjetiva de unos grupos hacia otros del grado de implicación y cooperación.

NOTAS DE CAMPO. 2ª SESIÓN.

El proyecto que ha resultado elegido ha sido la gorra con una hélice en la parte superior de la marca “luna gitana” realizado por el N^o, uno de los niños más rechazados del grupo.

El resto de los alumnos han tenido que superar así la doble frustración de no ser el suyo el producto elegido y ser un producto de un alumno rechazado.

Pese a todo, no ha habido excesiva manifestación de enojo. Tan solo el N^o ha intentado rectificar la elección y ha manifestado que esa no le parecía la mejor forma de elegir, que sería mejor una votación, y nos ha vuelto a explicar las características estupendas de su gorra. Finalmente ha aceptado la decisión de los clientes.

Después hemos dividido el grupo en tres equipos. Cada uno ha actuado como una productora para realizar un proyecto de spot televisivo para el producto *gorra “luna gitana”*.

Todos los alumnos han colaborado animados y divertidos para la realización de estos spots a modo de juego dramático. Han tenido total libertad para elegir la acción y las palabras, el sonido, los efectos especiales, etc.

Los tres spots improvisados han sido gravados en vídeo. ANEXO

Con esta actividad el grupo ha dado un gran paso para alcanzar el nivel de cooperación y superar la competitividad.

3º SESIÓN.

CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 1 – PRACTICA DE ESCRITURA CREATIVA.

OBJETIVOS:

- Desarrollar el pensamiento creativo a través de la construcción de un mensaje publicitario.
- Desarrollar las capacidades literarias, plásticas y dramáticas.
- Desarrollar la capacidad de análisis y crítica del producto audiovisual televisivo.
- Conocer e identificar los elementos básicos para la realización del spot: la idea, tema y subtema del mensaje, el mapa conceptual
- Elaborar un mapa conceptual consultando el “diccionario ideológico” o buscando información para desarrollar el tema y los subtemas.
- Redactar el guión literario.
- Valorar el spot como medio de comunicación de masas, como medio de expresión artística literaria y como la transmisión de valores implícitos en el guión literario.

PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS.

A) PLANTEAMIENTO

Información. Iniciaremos la sesión mostrando a los alumnos información sobre cómo precisar el tema y los subtemas para un spot y realizar el mapa conceptual, teniendo en cuenta el problema formulado y los objetivos principales sobre los que gira el mensaje, definiéndolos y expresando con claridad sus intencionalidades.

Liberación de la expresión. Una vez concretado el mapa conceptual se realizarán ejercicios de expresión corporal en torno al tema y los subtemas, utilizando músicas sugerentes para despertar la imaginación en relación a personajes, lugares, situaciones en los que pudiera transcurrir la acción. Para que cada uno piense cómo desarrollaría la acción, tomando el rol del creativo, visto en la sesión anterior y encargado de idear la acción. Por ejemplo, se puede plantear la necesidad de crear un spot no comercial con el que persuadir a los alumnos de todos los colegios de la localidad de tener un mayor respeto hacia las normas de convivencia, para mejorar las situaciones problemáticas que surgen en la vida cotidiana escolar del centro.

Para liberar la expresión, se pedirá a los alumnos que recuerden y se concentren para exteriorizaran mímicamente y de manera individualizada, alguna situación conflictiva vivida o presenciada en el patio del recreo, en los pasillos o en el aula, como si la estuvieran viviendo en ese momento. Se utilizará música de fondo con matices dramáticos que sugiera situaciones problemáticas y les dejaremos evolucionar libremente para ayudarles a recrear la situación.

B) RELAJACIÓN.

- Pedir a los alumnos que se tumben en el suelo boca arriba, con los ojos cerrados y respiración lentamente y traten de interiorizar visionar en su cerebro las situaciones problemáticas antes representadas, mientras sigue sonando la música de fondo.

C) ELABORACIÓN.

Actividad individual.

Guión literario. De forma individual, los alumnos redactaran sobre papel sus impresiones, en forma de un pequeño guión literario, que plantee la línea narrativa principal del spot. También se les pedirá que lo acompañen de un dibujo ilustrativo, en forma de comic con varias viñetas (de seis a ocho viñetas, que en su forma ideal sería un story-board).

Es muy importante que el apoyo del docente sea en este caso personalizado; con el fin de que todos y cada uno lleven a cabo su proceso personal de reflexión y posterior proyección sobre papel de su “idea original”.

Este material será expuesto a continuación mediante la lectura de cada guión con la intención de que todos conozcan las ideas particulares de cada uno.

D) COMUNICACIÓN.

Se tendrá en cuenta valorar aspectos relacionados con:

- Los conceptos. A través de la corrección del guión literario
- Los procedimientos. Grado de implicación en los procesos de documentación y redacción del guión literario.
- Las actitudes. Valoración subjetiva del interés y responsabilidad en las diferentes etapas de la sesión.

Tras exponer las “ideas originales” de cada uno al grupo se iniciara un proceso de debate sobre la idoneidad de las más destacadas. En caso de que no se llegue a un acuerdo se procederá a una votación.

Una vez concluido este proceso, obtendremos una “idea” y trabajaremos todos sobre ella para transmitir nuestro mensaje. Para eso es necesario concretar el texto o “guión literario” que en la siguiente sesión convertiremos en un “guión técnico”.

NOTAS DE CAMPO. 3ª SESIÓN

En la fase de planteamiento todos se han mostrado concentrados en la tarea, en mayor o menor grado. Algunos han aportado gran riqueza de gestos, posturas y sonidos guturales (no se permitía hablar) para expresar el momento dramático.

Y en la fase de elaboración, cada componente del grupo ha buscado un sitio donde estar cómodamente sentado y aislado de los demás para escribir el guión literario del spot no comercial con el que poder persuadir para mejorar o evitar la situación conflictiva que habían vivenciado.

Han escrito durante el tiempo necesario y han acompañado sus guiones (ver ANEXO III) con dibujos. Se han concentrado muy bien para esta tarea, con decisión y entusiasmo. Pero el alumno N° ha dicho que tenía que marcharse y no podía hacerlo. Mas tarde he llegado a la conclusión de que no ha querido realizar este guión escrito dados sus problemas de ortografía y gramática. Le pediremos mañana que realice al menos el comic para explicar la situación problema.

Finalizada la sesión hemos recogido todos los guiones para estudiarlos y decidir de entre todos cual sería el tema para nuestro spot.

4º SESIÓN

CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 2 – PRACTICA DE NARRACIÓN AUDIOVISUAL.

OBJETIVOS:

- Conocer y practicar cuestiones referentes al guión técnico: tipos de planos apropiados a cada intención y movimientos de cámara más significativos.
- Seleccionar los planos y movimientos de cámara más adecuados para desarrollar la idea del spot elegida en la sesión anterior.
- Participar en la elaboración del story-board para desarrollar el guión literario elegido en la sesión anterior y hacer propuestas de mejora.
- Participar en la selección del criterio estético más adecuado.
- Observar los procesos implicados en el plan de producción.
- Improvisar en grupos reducidos la interpretación para el spot en base al story-board y al guión literario.

PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

A) PLANTEAMIENTO

Información. Iniciaremos esta sesión con información audiovisual sobre los aspectos básicos para la elaboración del Guión Técnico:

- Planos y encuadre: Dotaremos a los alumnos de los conocimientos básicos sobre tipo de planos y movimientos de cámara, con el fin de que ellos mismos decidan el encuadre y demás características de cada uno de los planos.
- Story-board. Se planteará la necesidad de recoger sobre de una manera gráfica, con viñetas, toda la secuencia que posteriormente se tendrá que grabar, para que sirva de guión a los realizadores.
- Definición del criterio estético. Se destacará la importancia de tener una perspectiva del estilo y la estética que vayamos a utilizar durante la realización del spot. Criterios sobre vestuario, decoración, fondos, y en general, estética de la producción.
- Plan de producción. Se comentará la necesidad de aunar en una estructura lógica todas las tareas necesarias para llevar a cabo la realización de este spot. Este plan será definido en tres de sus principales aspectos.

- Cada uno de estos apartados de la información irá seguido de un pequeño espacio para la prácticas de los conceptos, utilizando los alumnos la cámara (pueden traer ellos la suya) y el televisor para conseguir diferentes efectos).

- Cuando los conceptos básicos hayan sido asimilados, se abrirá un debate para concretar el guión literario. Se procurará llegar a un consenso para que el guión definitivo recoja algo de lo que ha sido aportado por cada alumno. Por ejemplo, el argumento puede girar entorno al tema de la integración escolar a través de los tres problemas reales más frecuentes que tienen lugar en la convivencia del centro:

- Un niño de raza negra que llega nuevo al colegio.
- Un niño con discapacidad física que tiene dificultad para subir la escalera.
- Una niña extranjera que es rechazada para jugar en el patio de recreo.

CUESTIÓN PARA LA CREACIÓN

¿Cómo vamos a llevar a cabo la realización del guión técnico para que todos puedan participar? Cada uno de los componentes del grupo podrá intercambiar ideas sobre cómo llevar a cabo toda la tarea una vez concretado el guión literario.

B) RELAJACIÓN

- Sentados frente al televisor, los alumnos visualizarán un documental sobre el desarrollo del guión técnico y la producción (making of) de un spot publicitario.
- A continuación, cada uno de manera aislada, efectuará una improvisación mímica, sin palabras, y con movimientos muy lentos, que desarrolle todo el contenido del mensaje que se quiere comunicar, utilizando un fondo musical relajante.

C) ELABORACIÓN.

- Divididos en grupos reducidos, cada grupo realizará el guión técnico de un apartado del argumento, así todos participarán para concretar en su consolidación general y podrán ser a la vez actores vivenciando las situaciones que se plantean.
- Sobre grandes cartulinas cada grupo dibujará la “imagen referente” de cada plano del spot para completar su secuencia. Si no hay ningún alumno del grupo que se decida a realizar el story-board, el profesor será quien lo realice, pero siguiendo las sugerencias de los alumnos realizadas en las viñetas en la sesión anterior.

- Una vez completado al story-board, se pedirá a cada grupo que realice la interpretación o puesta en escena de su secuencia correspondiente, siguiendo las indicaciones del story-board.

D) COMUNICACIÓN.

- Cada uno de los tres grupos mostrará ante los demás su interpretación y todos podrán realizar propuestas de mejora, como incluir efectos especiales sonoros (música, ruidos...) y visuales (vestuario, maquillaje, atrezzo...)
- Valoración de la asimilación de conceptos a través del nivel de participación en la elaboración del guión técnico.
- Valoración de la improvisación, en base a los criterios propuestos.
- Valoración de las propuestas de mejora y efectos especiales para potenciar la expresión y la claridad del mensaje que se quiere transmitir.

NOTAS DE CAMPO. 4ª SESIÓN

Esta sesión ha despertado aun más interés que las anteriores. Les ha gustado mucho conocer los tipos de planos de manera teórica y práctica. Han asimilado con rapidez los conceptos.

Para realizar el guión técnico hemos procurado unificar el contenido de los guiones literarios realizados por los alumnos en la sesión anterior, de manera que todos estuvieran representados. Así, el guión literario definitivo (ver ANEXO) recogerá las ideas generales de todos los participantes.

Los protagonistas de cada apartado han sido los niños con problemas de rechazo:

- Un niño de raza negra que llega nuevo al colegio: el alumno N° .
- Un niño con discapacidad física que tiene dificultad para subir la escalera: el alumno N° .
- Una niña extranjera que es rechazada para jugar en el patio de recreo. la alumna N° .

El escenario será la propia aula y el patio de recreo.

El vestuario se ha decidido que sea muy simple, como en la vida real, con la única particularidad de procurar para los alumnos rechazados camiseta de tonos de color naranja y para los demás camisetas de tonos verdes.

La alumna N° actuará como narradora.

5º SESIÓN:**CREACIÓN DE UN SPOT PUBLICITARIO 3 – PRACTICA DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL.****Objetivos:**

- Vivenciar situaciones problemáticas referentes a la integración escolar, para concienciar sobre la necesidad y la manera de evitarlas.
- Llevar a cabo la realización del spot ideado por los alumnos, para poder mostrarlo a todos los demás del colegio, de la localidad etc.,
- Presenciar y colaborar en la realización audiovisual del spot.
- Realizar como actores la interpretación del spot.

PROCEDIMIENTOS**A) PLANTEAMIENTO.**

La información previa para esta sesión, encaminada a la consecución de los distintos elementos, acciones y subprocesos del spot, estará supeditada a la “idea” creada en las dos sesiones anteriores. Pero podemos esbozar una secuencia lógica de la producción, aplicable a cualquier tipo de guión técnico resultante. Serán tres pilares determinantes básicos los que fundamenten la información para la secuenciación de esta sesión de realización:

- Número de planos: El número de planos, que secuenciarán la acción del spot, aparecerán como resultado de la realización del guión técnico.
- Localizaciones: Comprendemos las localizaciones, como los distintos espacios donde se desarrolla la acción. Se tenderá a reducir el número de estos espacios con el fin de facilitar esta fase de rodaje.
- Complejidad de la realización: Son muchos los factores que intervienen en esta fase; desde la interpretación actoral a la complejidad de los planos y movimientos de cámara. Como el tiempo dedicado a la realización está limitado por las condiciones del curso, tenderemos a la sencillez narrativa y la sinterización desde el punto de vista técnico.

Liberación de la expresión. Tras la información teórica realizaremos las siguientes actividades:

- Caminando por todo el espacio, repetir todos al unísono, en voz alta, el guión literario, enfatizando la pronunciación con diferentes intenciones, según las indicaciones del profesor: con tristeza, con alegría, con timidez, con arrogancia, con desprecio, con afecto... Empezar con el libreto en la mano y prescindir de él cuando ya no sea necesario.
- Formando un gran círculo, asignar a cada alumno su personaje. Después uno por uno, salir al centro del círculo y decir su texto improvisando con distintas matizaciones en la voz y con distintas posturas y movimientos. Continuar hasta que todos los alumnos hayan jugado con su texto.

B) RELAJACIÓN

Colaborar con el profesor y el resto del equipo de realización para conseguir el ambiente apropiado, elegir las localizaciones, observar la actuación de los compañeros, para extraer conclusiones y hacer propuestas sobre la propia actuación.

C) ELABORACIÓN

Cada grupo formado en la sesión anterior tendrá que desarrollar su actuación como actores, siguiendo las indicaciones del director (en este caso el maestro) para conseguir la interpretación deseada.

Posiblemente habrá que repetir una misma secuencia varias veces, cambiar el tono de voz, el gesto, la postura, etc... Los alumnos podrán aportar sugerencias basadas en su propia experiencia, para que todo resulte más acorde con la realidad.

D) COMUNICACIÓN

- Grupal: de la colaboración en grupo y redes de grupos de trabajo.
- Individual: del interés y cooperación para el desarrollo de una tarea propia del medio audiovisual.
- Colectiva: de la participación en el desarrollo colectivo de un producto creativo.

NOTAS DE CAMPO DE LA 5ª SESIÓN.

Para esta realización audiovisual hemos contado con la colaboración de un compañero que nos ha aportado su experiencia y una cámara de mayor calidad y precisión.

Los alumnos han mostrado un interés inusitado al ver este material más profesional, experimentar la sensación de ser actores y conocer los detalles concretos del proceso de grabación y los problemas que pueden surgir de iluminación y sonido.

Los problemas de sonido suelen ser los mas difíciles de subsanar, sobre todo cuando no se trata de expertos actores como es el caso de nuestros alumnos, no sólo por los problemas de vocalización si no también por la tendencia a la inmovilidad cuando tienen que añadir el texto. Así para potenciar la expresión corporal y gestual, hemos optado por utilizar una voz en off a modo de narrador que ha sido grabada a parte.

Todos han participado de alguna manera en alguno de los tres apartados del argumento. Cada apartado comprendía la exposición del problema y la propuesta de cambio de actitud para mejorarlo.

- La alumna N° 3 ha sido la voz en off con el siguiente texto:

“Cuando un alumno llega nuevo al colegio, le cuesta trabajo integrarse; por su raza, por su discapacidad o por su país de origen...Tú puedes hacer algo para que esto no ocurra; con tu aceptación, con tu tolerancia y con tu solidaridad.

Hagamos de nuestro colegio un lugar de integración”.

Después nos ha parecido mejor que todos juntos dijeran al final esta última frase.

- Para la primera parte, el Alumno N° 11 ha sido el protagonista dando vida a un problema que él mismo ha sufrido: ser un alumno de otra raza que llega nuevo al colegio. El alumno N° 7, el N° 4 y el N° 9 han sido los compañeros que le rechazan en principio no permitiendo que se siente a su lado y le aceptan en la segunda versión cediéndole el asiento.

- Para la segunda parte, el alumno N°10 ha sido el protagonista, encarnando también un problema experimentado por él mismo: ser un alumno con discapacidad temporal (cuando estuvo escayolado). El alumno N° 2 y el N° 6 han sido los compañeros que pasan junto a él por las escaleras ignorándolo, empujándole y causándole daño primero y ayudándole a subir en la segunda versión.

- Para la tercera parte, la alumna N°5 ha sido la protagonista igualmente vivenciando un problema suyo: ser una alumna extranjera con problemas de integración por no conocer el idioma español. La alumna N° 8, la N° 1 y la N° 12 han sido las compañeras que la rechazan impidiendo que juegue con ellas en el patio de recreo.

Los resultados han sido muy buenos. Los alumnos han colaborado al máximo de sus posibilidades, cooperando con responsabilidad y entusiasmo.

VISIONADO DEL SPOT Y CONTRASTE DE IMPRESIONES SOBRE EL RESULTADO FINAL Y EL TOTAL DEL PROCESO.

Como resultado de todo este proceso se obtendrá un material audiovisual que será editado por montadores profesionales. El resultado de esta última fase de “postproducción” se presentará a los alumnos tras su culminación. De este modo entenderemos que esta unidad didáctica encuentre su consecución en una última sesión de visionado del spot realizado, tras el cual se realizará un debate para que todos expresen sus impresiones sobre las distintas sesiones y sobre el resultado final en forma de “producto creativo” que será el spot definitivo. (ANEXO AUDIOVISUAL)

ANEXO FOTOGRÁFICO

MUSICALIDAD DE LAS PALABRAS



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 6



Foto 8



Foto 5



Foto 7

FRACCIONES

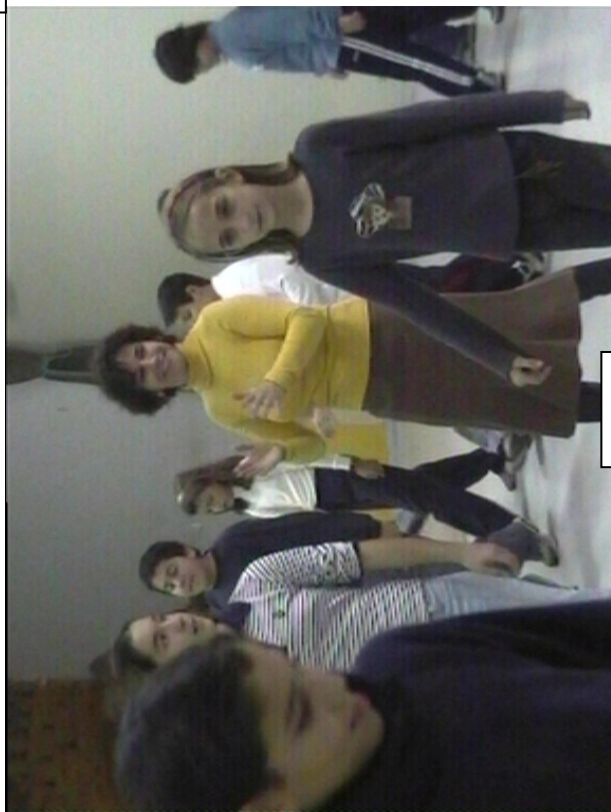


Foto 9



Foto 10



Foto 11



Foto 12



Foto 14



Foto 16



Foto 13



Foto 15

APARATO CIRCULATORIO



Foto 17



Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 22



Foto 24



Foto 21



Foto 23



Foto 26



Foto 28



Foto 25



Foto 27

ECOSISTEMAS



Foto 29



Foto 30



Foto 31



Foto 32



Foto 34



Foto 36

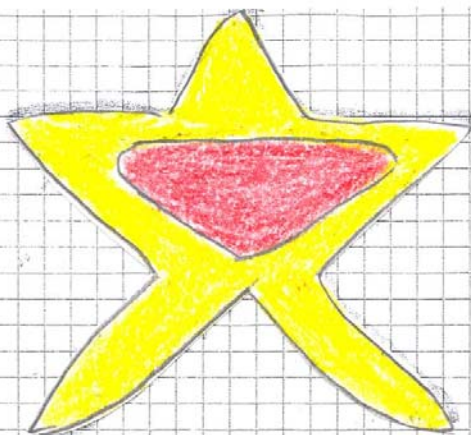


Foto 33



Foto 35

PRODUCTOS CREATIVOS DEL ALUMNADO

MUSICALIDAD DE LAS PALABRAS

Las estrellas no paran de brillar,
por la noche puede que los oigas cantar,
nunca dejan de soñar.
Solo cuando llega el sol se paran a descansar.
Cuando llega la luna empiezan a jugar
y en tus sueños a todas verás

EQUIPO 4

FRACCIONES COTIDIANAS

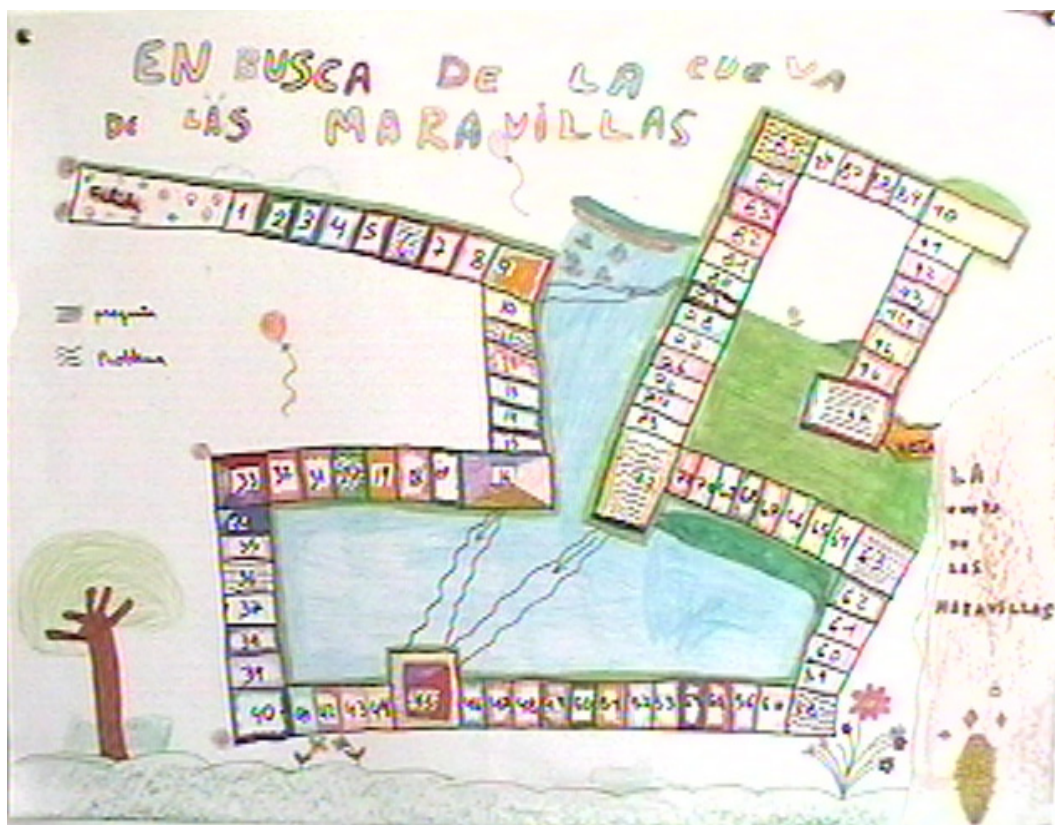
Javi, Alex, Sergio, Edu, Dani y Fendi.

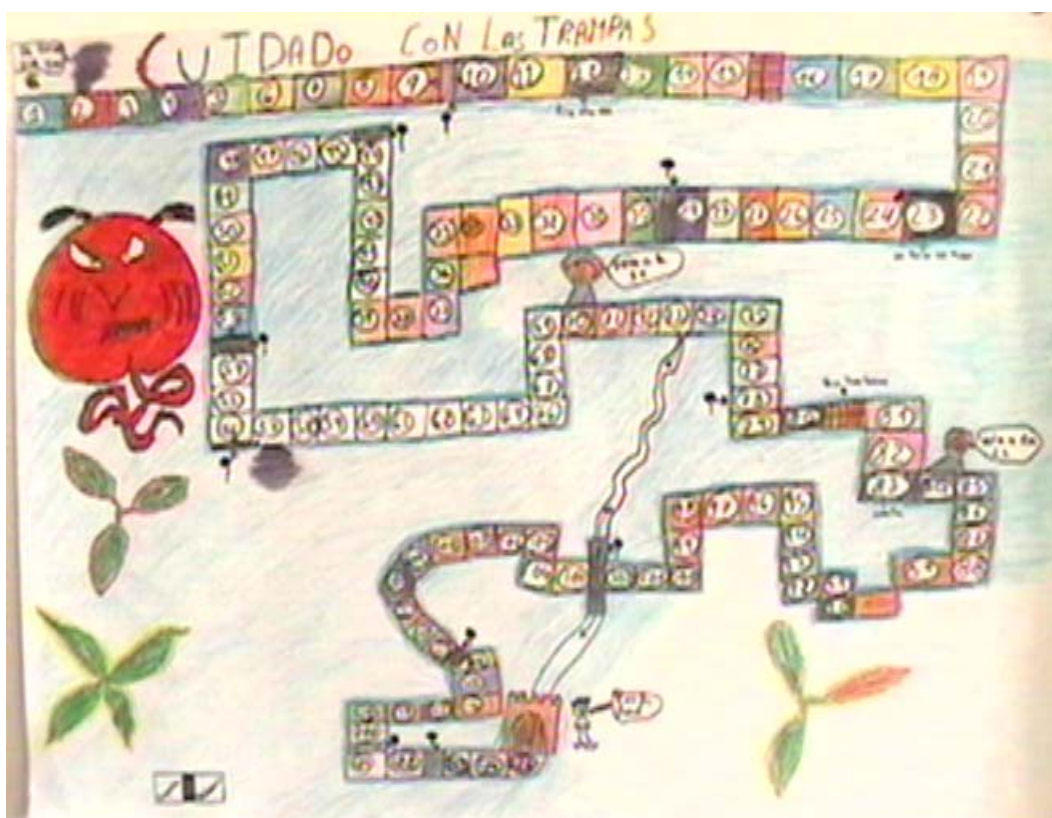
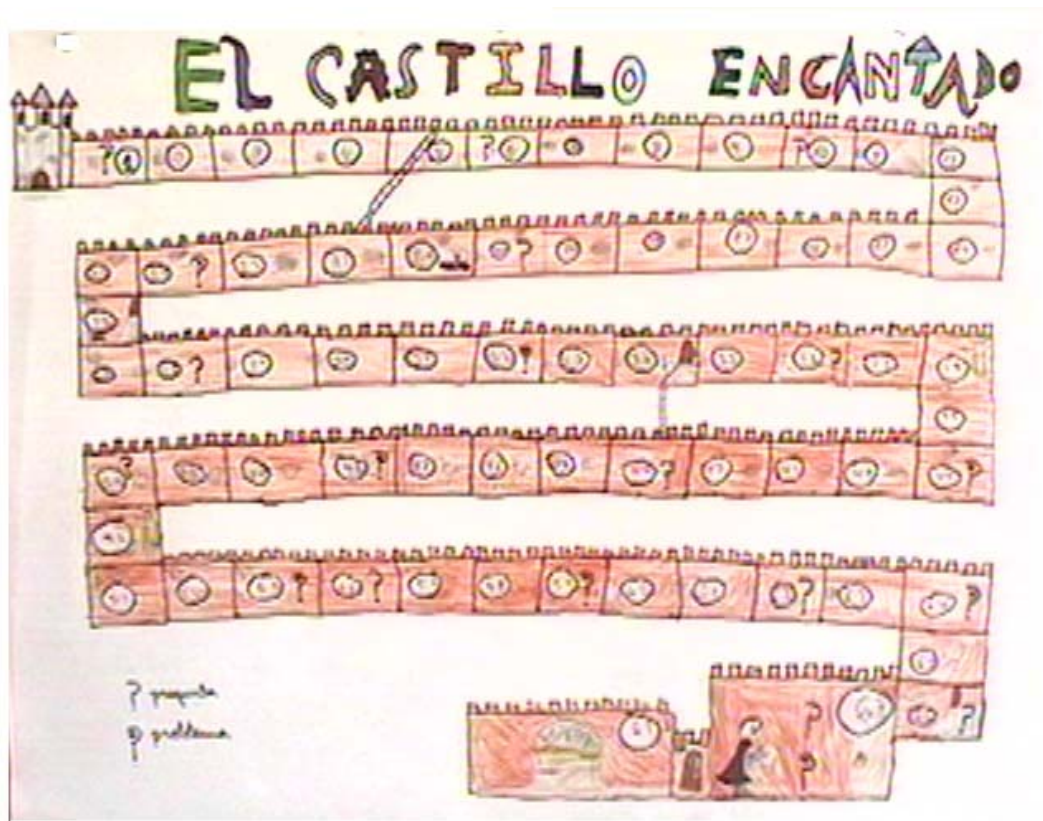
Salida $\Rightarrow$

$\frac{4}{3}$ (N)	$\frac{5}{4}$ (U)	$\frac{2}{8}$ (G)	$\frac{2}{13}$ (L)
$\frac{2}{4}$ (S)	$\frac{1}{3}$ (O)	$\frac{10}{8}$ (S)	$\frac{15}{13}$ (O)
$\frac{5}{3}$ (E)	$\frac{2}{4}$ (T)	$\frac{3}{8}$ (U)	$\frac{1}{11}$ (B)
$\frac{3}{4}$ (A)	$\frac{2}{3}$ (Z)	$\frac{11}{8}$ (F)	$\frac{12}{11}$ (T)

$\Rightarrow$ Meta

Avanza en todas direcciones por las fracciones que al restarlas de un número entero y descubiertas un mensaje.

FRACCIONES COTIDIANAS

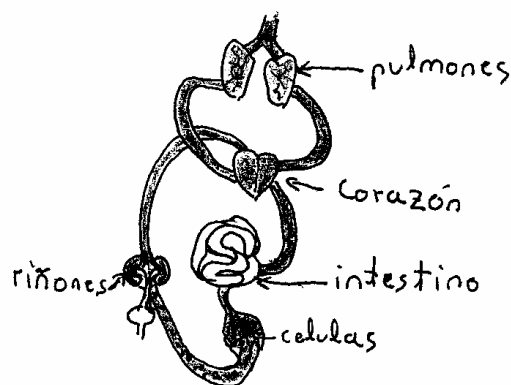
FRACCIONES COTIDIANAS

RECORRIDO DE UNA GOTA DE SANGRE

MISIONES DE LA SANGRE

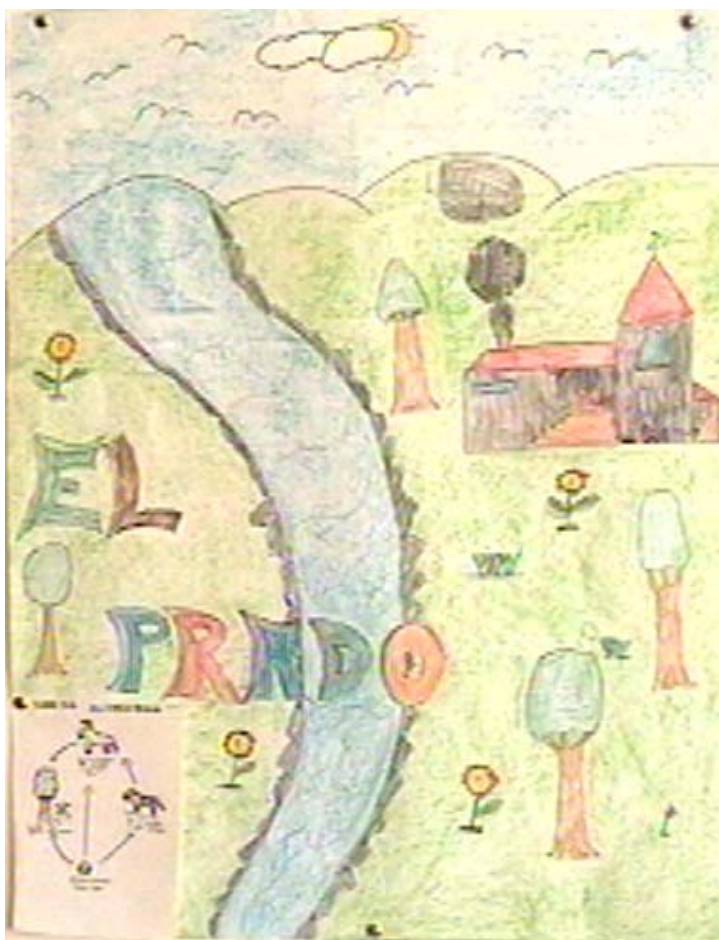
EQUIPO 2

- 1) La sangre sale del corazón y llega a los pulmones. En los alveolos pulmonares intercambia dioxido de carbono por oxígeno, y vuelve al corazón.
- 2) La sangre es impulsada otra vez pero esta vez hacia el intestino delgado, donde recoge las sustancias nutritivas.
- 3) La sangre lleva a las células el oxígeno y las sustancias nutritivas y las células le entregan dioxido de carbono y toxinas.
- 4) La sangre llega a los riñones; donde es limpiada de las toxinas. Cuando vuelve a los pulmones cambiara otra vez el dioxido de carbono por oxígeno. Estos procesos se repetiran sucesivamente.



ECOSISTEMAS EN ACCIÓN

ECOSISTEMAS EN ACCIÓN



ECOSISTEMAS EN ACCIÓNEL PRADO

Escenografía: Dibujo de un prado con mucha hierba y un río con mucha agua.

Personajes:

- Productor: la hierba
- Consumidor de 1º orden: la oveja
- Consumidor de 2º orden: El lobo
- Descomponedor: la bacteria
- Alterador de la cadena: El hombre

Diálogo

- Hombre. - Que bien se está en este prado. Pero la hierba está llena de bichos. le echaré insecticida.
(le echa mucho insecticida y luego se va)
- Oveja. - Que hambre tengo. ¡Puuji! esta hierba sabe un poco raro. Ay, ay, me duele la barriga. Ay, ay.
(se cae al suelo)
- Lobo. - ¡Pero que veo! una oveja dormida me la comeré.
(se come la oveja y al poco rato se cae y se muere)
- Bacterias. - ¡Cuanta comida! Nám, nám, nám.
(se lo come todo y se cae y muere)
- Hombre. - ¿Pero que ha pasado aquí?
Ahí ya lo entiendo. Yo eché insecticida en la hierba, la oveja se la comió y el lobo se comió a la oveja y todos han muerto.
(le rota la cadena alimentaria)
El insecticida es venenoso. Nunca más volveré a echar insecticida.

SPOT: HAGAMOS DE NUESTRO COLEGIO UN LUGAR DE INTEGRACIÓN

Fren H. 7

Guión

Está una clase a segunda hora haciendo sus deberes en silencio, cuando llaman a la puerta y aparece el director/la directora a presentar un niño que ve a estar en su clase; y resulta que aquel niño es de otra raza. Se sienta y ~~se~~ ~~se~~ cuando el director/la directora se va, toda la clase empieza a insultarle ~~y~~ y decirle cosas feas. Y cuando salen al recreo, otra vez los mismos niños empiezan a pegarle y insultarle otra vez. El día siguiente aparecen los niños que le pegaron arrepentidos de lo ocurrido y juegan con él.

~~SLC~~

X

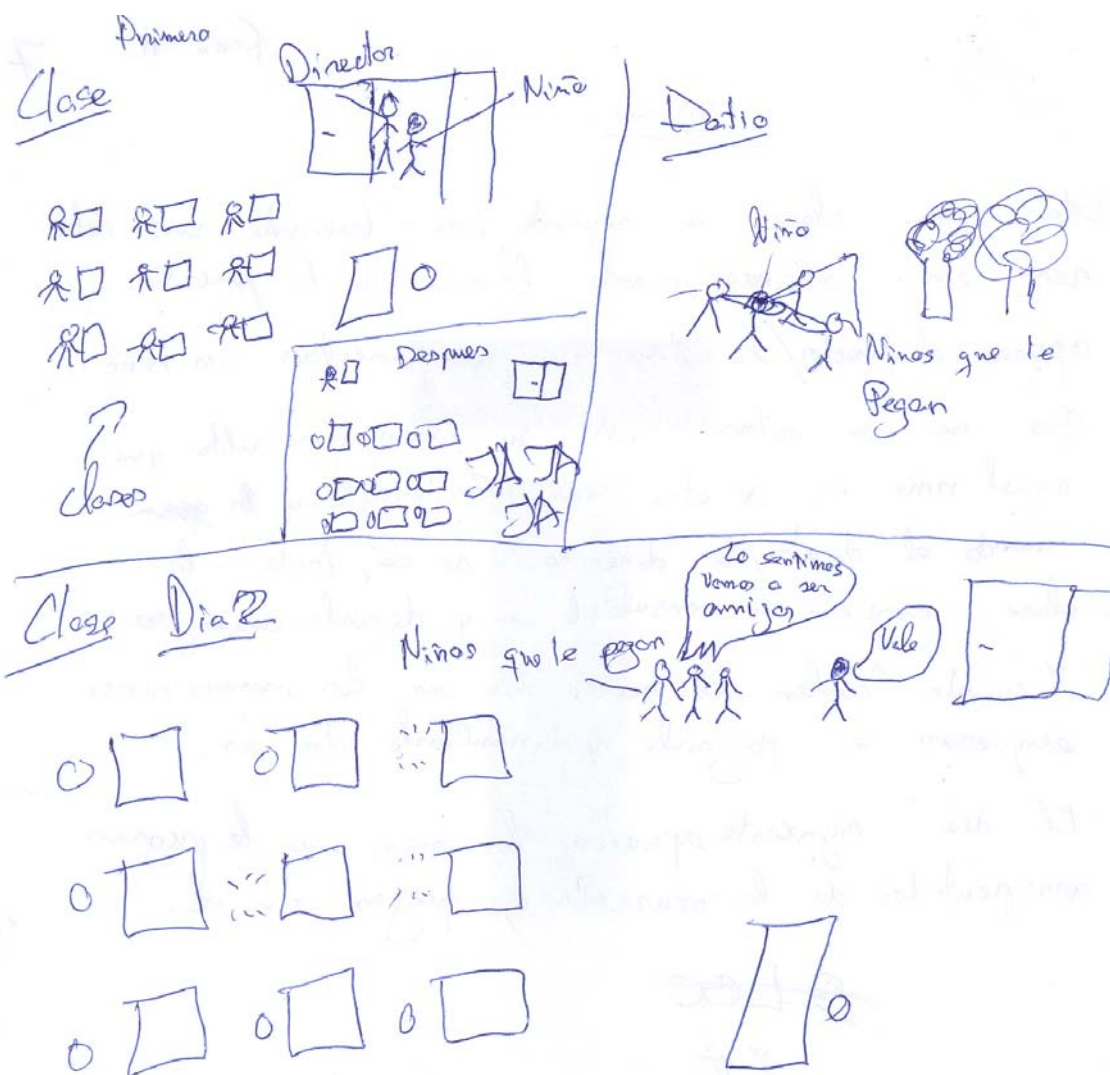
" EN ~~EN~~ NUESTRO PLANETA...

...RACISMO 0%..

Diálogo

Insultos.

Muñecos de arrepentimiento



(Narrador) ¿Por qué cambian?

Porque esos niños volviendo a casa ven muchos niños de diferente zonas jugando y se enteran de lo que han hecho

En una clase están todos los niños con el profesor.
El profesor se da la vuelta para explicar las fracciones
y en ese momento todos los niños le tiran bolas de
napel al niño 1 con mensajes: Tonto, Ja, Ja, Empollón...

El niño 1 intenta decirse al profesor pero suena
la sirena. El profesor va y todos los niños ~~se~~ salen
corriendo y gritando al patio, pero antes de salir el
niño 2 empuja al niño 1 y lo tira al suelo.

En el patio el niño 1 se va solo a un rincón del patio, pero
viene el niño 3, al verlo el niño 1 sale corriendo pero el
niño 3 va tras él le alcanza, le pega y le tira al suelo.

Al final sale en la pantalla:

¿Porqué tiene que ocurrir esto?

Ayuda contra el acoso escolar



EQUIPO 2