

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE DESARROLLO
DE HABILIDADES CREATIVAS
PARA PADRES DE FAMILIA DE NIÑOS PREESCOLARES

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

MARÍA DE JESÚS SÁNCHEZ REYES

SINODALES:

DIRECTORA: DRA. MA. ESTELA JÍMENEZ HERNÁNDEZ

REVISORA: MTRA. PIEDAD ALADRO LUBEL

MTRO. FERNANDO GARCÍA CORTÉS

MTRA. LILIAN DABDOUB ALVARADO

LIC. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPÉAN

ASESOR ESTADÍSTICO: LIC. MARCOS VERDEJO

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Doctora y querida maestra Estela Jiménez por su comprensivo acompañamiento a lo largo de todo este trabajo

Agradezco a la Maestra Piedad Aladro por su interés en el proyecto

Doy las gracias a los sinodales que con sus comentarios me enriquecieron :

Mtro. Fernando García Cortés

Mtra. Lilian Dadboud Alvarado

Li. Ma. Eugenia Martínez Compéan

También agradezco al Lic. Marcos Verdejo por su apoyo en el análisis estadístico

Con afecto al Centro de Desarrollo Infantil "Ospi" y a sus directoras Aída Osorio y Ma. Eugenia Pitalúa

Doy las gracias a las mamás y los niños que participaron en el estudio

Entrego esta tesis:

Con un profundo agradecimiento a mi alma Mater la Facultad de Psicología de
la Universidad Nacional Autónoma de México

Como un auténtico tributo a mis padres Ofelia y Marcelino

Con amor a Ángel, mi amante esposo

Como una donación a mis amados hijos, Ángel y Belén

Con cariño a mis queridos hermanos,
que sé que siempre están ahí cuando los necesito
Marcela, Cuauhtémoc Alejandro y María de Lourdes

Con cariño a mis sobrinos César Alberto, Arturo, Patricia y Alejandro

Con cariño a mis tíos y primos

Con afecto a los amigos y amigas que me han acompañado desde hace
muchos años:

Nilvia, Rafael, Gloria, Gina, Maru, Ada, las mamás del Ascot y del Suizo,
Ana Ma., Adriana, Irma Luz

-

Indice	pág.
Resumen -----	9
Introducción -----	11
Primera parte. Marco teórico -----	15
Capítulo 1. Creatividad -----	17
1.1 Definiciones de creatividad-----	17
1.2 Criterios para identificar la creatividad-----	20
1.2.1 Cómo es un persona creativa-----	23
1.3 La creatividad y otras formas de pensamiento-----	28
1.4 Factores del pensamiento creativo-----	33
Capítulo 2. Desarrollo de la capacidad creadora -----	37
2.1 Desarrollo de la conducta estética-----	39
2.1.1 La capacidad creadora-----	41
2.2 Formas de expresión de la creatividad-----	45
2.3 Ambientes primarios donde se desarrolla la creatividad-----	48
2.3.1 La importancia de la familia-----	48
2.3.2 El ámbito escolar-----	51
2.4 Estimulación de la creatividad-----	54
Capítulo 3. Investigaciones sobre la creatividad -----	61
3.1 Estudios sobre las aproximaciones más representativas de la creatividad	63
3.2 Estudios sobre factores relacionados con la creatividad-----	64
3.2.1 Estudios sobre factores generales de la creatividad-----	64
3.2.2 Estudio sobre los aspectos psicodinámicos de la creatividad en el arte	66
3.2.3 Estudios sobre los ambientes de enseñanza y la creatividad-----	67
3.2.4 Estudios sobre percepción de los adultos acerca de la creatividad----	69
3.2.5 Estudios sobre ambiente físico favorecedor de la creatividad -----	71
3.2.6 Estudios sobre experiencias tempranas en la niñez y la creatividad -	72
3.2.7 Estudios sobre las características personales, familiares y la Creatividad-----	73
3.2.8 Estudios en universitarios-----	75
3.3 Estudios sobre estrategias para desarrollar la creatividad-----	76
3.3.1 Estudios en educación preescolar-----	76
3.3.2 Estudios en educación primaria -----	77
3.3.3 Estudios en educación primaria y secundaria-----	79
3.3.4 Otros estudios -----	80

Capítulo 4. Educación de padres -----	83
4.1 Educación-----	85
4.1.1 Educación permanente-----	85
4.2 Aprendizaje de adultos-----	87
4.2.1 El modelo andragógico-----	87
4.2.2 Principios y características del aprendizaje de adultos-----	89
4.2.3 Barreras en el aprendizaje de los adultos-----	92
4.3 Estrategias contemporáneas para la educación de padres-----	93
Segunda parte. Metodología -----	101
Capítulo 5. Método -----	101
Objetivos del estudio-----	103
5.1 Tipo de estudio-----	103
5.2 Definición de variables-----	103
5.3 Tipo de diseño-----	103
5.4 Participantes-----	104
5.5 Escenario-----	104
5.6 Instrumentos-----	104
5.7 Equipo y materiales-----	109
5.8 Procedimiento-----	109
Capítulo 6. Resultados -----	113
6.1 Características de las madres participante-----	115
6.2 Asistencia de las madres al taller-----	117
6.3 Resultados obtenidos de la evaluación de la estimulación de las mamás a la creatividad de sus hijos-----	119
6.4 Resultados del Inventario de Percepción Creativa Khatena-Torrance-----	128
6.5 Resultados obtenidos de la evaluación de la creatividad de las Madres en cada sesión-----	131
6.6 Resultados obtenidos de la evaluación de las mamás a la Creatividad de sus hijos-----	134
6.7 Opiniones de las madres participantes sobre las sesiones del taller-----	134
Capítulo 7. Discusión -----	137
Capítulo 8. Conclusiones -----	145
8.1 Conclusiones-----	147
8.2 Limitaciones y sugerencias-----	148
Referencias -----	151
Bibliografía -----	156
Anexos -----	157

RESUMEN

Los propósitos principales del presente trabajo fueron: desarrollar la creatividad en madres de niños(as) preescolares e incrementar sus habilidades para promoverla en sus hijos. Participaron nueve mamás y una abuelita de 10 niños (5 niñas y 5 varones) de 3 a 5 años de edad. Los niños asistían a una escuela preescolar privada de clase media de la Ciudad de México y la edad promedio de las madres fue de 35 años.

Se empleó un diseño pretest-postest de un solo grupo. Para el desarrollo de habilidades creativas en las madres se diseñó y aplicó el taller “Al rescate de la creatividad”, que tuvo una duración de 6 sesiones con las madres y dos sesiones con ellas y sus hijos(as). El trabajo con las madres siguió un Modelo de Colaboración. Antes y después del taller las madres respondieron al Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance y a un cuestionario diseñado para medir la estimulación que brindaban a la creatividad de sus hijos en el hogar. Asimismo, al final de cada sesión, las madres respondieron a dos cuestionarios tipo Likert que evaluaron la creatividad que ellas manifestaron y la creatividad de sus hijos cuando trabajaron con ellos.

Los resultados obtenidos demuestran que el taller tuvo resultados positivos, ya que se observó que las madres disfrutaron las actividades del taller, expresaron satisfacción por su desempeño creativo y también opinaron positivamente sobre los efectos del taller en ellas y en sus hijos(as). Además se incrementó significativamente la percepción de las madres como personas creativas y el conocimiento que tenían de sí mismas. No se hallaron cambios estadísticamente significativos en la estimulación de las madres a la creatividad de sus hijos en el hogar; sin embargo, en la descripción que ellas realizaron, se notó que aumentaron las actividades creativas y artísticas. La evaluación de las madres sobre su propia creatividad y la de sus hijos al concluir cada sesión, mostró que ellas no percibían cambios importantes; empero, sus opiniones sobre el desarrollo de su propia creatividad al final del taller, fueron satisfactorias.

Se concluye sobre la necesidad de trabajar permanentemente la creatividad con los niños(as) y con sus padres, madres y maestros, con el fin de promover su flexibilidad en el actuar, incrementar su sensibilidad para analizar los problemas y necesidades emocionales, y también favorecer vivencias de satisfacción y realización personal.

INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del Siglo XX la creatividad despertó el interés de diferentes estudiosos del comportamiento humano tales como Guilford y Torrance y es hasta finales del pasado milenio que las investigaciones sobre esta área fueron aumentando.

Uno de los defectos fundamentales de la sociedad contemporánea según Marín (1984) es que proporciona pocas posibilidades para la expresión personal y para el desarrollo y ejercicio de las capacidades creadoras del individuo. En la actualidad hay una marcada tendencia hacia la especialización que impide que alguien sea responsable de una obra en su totalidad, pareciera que sólo unos pocos tienen la capacidad o el derecho de crear, sin embargo como dice Guilford (en Strom, 1991) la creatividad es la clave de la educación en su sentido más amplio y la solución de los problemas más graves de la humanidad, por lo que es necesario que las capacidades creadoras se mantengan frescas y la estimulación de la creatividad sea un imperativo de tipo cultural.

En los primeros años de vida de los niños es común que sus padres les permitan explorar, una mayor movilidad, que hagan constantes preguntas, que trabajen diferentes materiales, que garabateen en cualquier papel, que inventen cosas o juegos; que se expresen con mayor libertad y espontaneidad, etc.; les permiten que sean creativos.

Los descubrimientos de Torrance (citado por Strom, 1991) han demostrado que en el período comprendido de los tres a los cinco años, los niños son altamente creativos. Cuando ingresan al jardín de infantes o al primer grado se produce una baja repentina. Durante el segundo y tercer grado tiene lugar un período de pensamiento creativo. Al final del tercer grado y comienzo del cuarto, se da una declinación repentina y drástica. Sólo unos cuantos resisten las presiones y siguen desarrollando su pensamiento creativo. Algunos investigadores han descubierto que el niño de los ocho o nueve años al parecer es menos creativo y en los primeros años de la escuela secundaria, nuevamente aparece una disminución de la capacidad creadora (Torrance, 1977, y Torrance, citado por Lowenfeld, 1992). Es evidente que las exigencias de padres, maestros y compañeros pueden pronosticar un comportamiento conformista en la adolescencia.

Los padres o maestros suponen que los niños son menos dotados de lo que realmente son (Torrance, citado por Lagemann, en Strom, 1991). Los descubrimientos hechos por este autor demuestran que al principio los pequeños tienen un valioso potencial creativo, que es obstaculizado, en la mayoría de los casos, en la época que llegan al cuarto grado. No es que los padres y educadores deliberadamente sofoquen la creatividad, sino más bien, que no logran reconocerla. Con frecuencia la toman por desobediencia, excentricidad e incluso estupidez. Descubrió, que incluso cuando los padres permitían que sus hijos aprendieran y pensarán de manera creativa, realmente se sentían perturbados y molestos por las diferencias que observaban en sus pequeños. Este autor considera que a los padres les debería preocupar el que un niño creativo se vuelva conformista y no preocuparse por las diferencias que tienen con respecto a otros.

Generalmente esto sucede en la etapa preescolar, pero cuando el niño ingresa a la escuela primaria vamos dejando de lado muchas de estas experiencias; padres y maestros centran su atención en los contenidos académicos de la escuela. Esta situación persiste en los siguientes años de escolaridad y al llegar a la edad adulta se ha perdido gran parte de esa creatividad.

Los psicólogos norteamericanos constataron que ni la sociedad ni la educación nos han preparado para tener ideas. Se considera que en la cultura de los Estados Unidos el individuo no es preparado para la frustración y el fracaso, se le evita lo que perjudique su éxito; por el contrario, se procura que los individuos se conformen con ciertos modelos y han ridiculizado la expresión de su potencial creativo, cuando lo que requieren es plantearles problemas complejos. Las presiones de los semejantes para adaptarse a una situación provoca efectos inhibidores sobre la mente creadora, así las ideas originales e insólitas, la realización destacada y casi cualquier tipo de comportamiento divergente tiende al conformismo (Torrance, 1977).

En nuestro país algunos estudios realizados por psicólogos señalan que al estimular la expresión y la comunicación en el niño, ya sea en el aula o en otros espacios, por ejemplo museos, a través del arte se fomenta la creatividad y el desarrollo integral del niño. Cuando

se da reforzamiento social la creatividad también puede ser favorecida, asimismo se encontró que al trabajar con padres se logra una disposición positiva hacia la acción creativa (Castillo y González, 1982; De Llano, 1984; Leyba, 1984; Aguilar y Pérez, 1991; Corchado y Hernández, 1992).

Es necesario que los niños se preparen para un futuro imprevisto, que respondan a situaciones nuevas, insospechadas, insalvables; se preparen para que sus decisiones sean responsables, a definir con precisión los problemas y disponer de métodos múltiples para alumbrar un rico abanico de soluciones, a encontrar soluciones creadoras (Marín, 1984).

Realmente los primeros años de vida son muy importantes para el desenvolvimiento futuro de todos los niños, es entonces cuando desarrollan su propia identidad, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (SEP, 2004).

En México se cuenta con el Programa de Educación Preescolar, PEP 2004, que atiende la función de este nivel educativo, la cual consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Las competencias se agrupan en seis campos formativos, aún cuando esta investigación no se enfocaba a ellas en particular, si se vincula con tres de los campos. Expresión y apreciación artísticas, fue al que se le dio mayor énfasis, seguido de Lenguaje y comunicación y Desarrollo personal y social. Algunas actividades tuvieron relación con los tres campos restantes, pero en menor grado: Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo y Desarrollo físico y salud (SEP, 2004).

Respondiendo a la necesidad de fomentar la creatividad la finalidad de este trabajo es elaborar un programa para que el adulto, como padre o madre de familia, a través de la posibilidad de expresar su creatividad de diferentes formas (plástica, corporal, escrita y oral) se sensibilice hacia la importancia que ésta tiene en la educación de sus hijos y que además incremente sus habilidades para promoverla en ellos.

La presente investigación tiene como fin primordial mostrar a los padres distintos ejercicios a través de los cuales aprendan, para posteriormente compartirlos en actividades lúdicas con sus hijos, propiciando el desarrollo de la creatividad.

Esta obra describe en el primer capítulo el tema de la creatividad, lo qué es. El capítulo segundo se refiere a cómo se desarrolla la capacidad creadora. En el capítulo tercero incluye diversas investigaciones al respecto. El cuarto capítulo trata de la educación de padres, del aprendizaje de adultos y de las estrategias contemporáneas para la educación de padres. El capítulo quinto explica el método que se siguió para aplicar el programa de desarrollo de habilidades creativas. El capítulo sexto se enfoca a los resultados, el séptimo a la discusión. El octavo son las conclusiones, limitaciones y sugerencias.

PRIMERA PARTE
Marco teórico

CAPÍTULO 1.
CREATIVIDAD

CAPÍTULO 1. CREATIVIDAD

¿ QUÉ ES LA CREATIVIDAD?

El ser humano se distingue de los demás entes, por sus capacidades, entre las cuales destacan el poder de la imaginación, el trabajo consciente y transformador y la creatividad. En este capítulo se describirán distintas definiciones de lo que es la creatividad , los criterios para identificarla, su relación con otras formas de pensamiento y los factores del pensamiento creativo.

1.1. DEFINICIONES DE CREATIVIDAD

Creatividad es un concepto que se ha estudiado más detalladamente en las últimas décadas, actualmente se encuentra en la literatura una gran cantidad de autores que se refieren a ella de formas muy diferentes.

En 1950, Guilford da un discurso sobre la creatividad ante la APA que marca un aumento del interés sobre el tema. Define a la personalidad creativa según la combinación de rasgos característicos de las personas creativas. La creatividad incluye actividades tales como la invención, la elaboración, la organización, la composición y la planificación. Los individuos que dan pruebas manifiestas de estos tipos de comportamientos son considerados creativos (citado por Strom, 1991 y Monreal, 2000). En un principio se decía que eran los artistas los que tenían creatividad, aún cuando Fromm en 1959 decía “ No es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona” (citado por De la Torre, 1995).

A continuación se presentan definiciones que han dado estudiosos del tema de acuerdo a la orientación que prevalece en ellas; si es una capacidad o aptitud, si hacen hincapié en el proceso, si genera ideas, productos o soluciones, si se obtiene algo inusual o útil, si tiene relación con el ambiente o con la vida, o de acuerdo a las características personales.

Capacidad o aptitud

Guilford en 1971 retoma el término diciendo que es una “Capacidad o aptitud para generar alternativas a partir de una información dada poniendo el énfasis en la variedad, cantidad y

relevancia de los resultados”. Más tarde De la Torre asevera que la creatividad es la “Capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”. Gervilla en 1992 agrega que es la “Capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (citados por De la Torre, 1995).

Proceso

De la Torre (1995) cita a diversos autores que conciben a la creatividad como un proceso: Thustone en 1952 asegura “Es un proceso para formar ideas o hipótesis, verificarlas y comunicar los resultados, suponiendo que el producto creado sea algo nuevo”. Stein en 1967 dice “Es aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en determinado temporal”; Murray asevera en 1959: “Es el proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva”; Torrance en 1976 complementa las definiciones anteriores, señalando que: “Es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

Ideas

De la Torre (1995) cita a Osborn quien en 1953 asevera que la creatividad es la “Aptitud para representar, prever y producir ideas, es la conversión de elementos conocidos en algo nuevo, gracias a una imaginación poderosa”; también refiere a Parnes quien en 1962 concibe a la creatividad como la “Capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos”. Mitjans (2008) dice que la creatividad es una función del sujeto quien produce novedad y valor a partir de las configuraciones subjetivas constituidas en su historia de vida y de las características de la situación social en la que está inmerso tal como son percibidas por él.

Inusual

Barron (citado por De la Torre, 1995) afirma en 1955 que es “La capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales”.

Producto

Barrer afirma que se trata de un “Producto esencialmente nuevo” y también Parnes en 1962 y Gervilla en 1992 hablan de que la creatividad genera un producto (citados por De la Torre, 1995)

Soluciones

Aznar en 1973 asevera (citado por De la Torre, 1995) la creatividad “Designa la aptitud para producir soluciones nuevas, sin seguir un proceso lógico, pero estableciendo relaciones lejanas entre los hechos”. Asimismo Papalia (1999) ve a la creatividad como la “Habilidad para ver las cosas con una nueva luz, ver los problemas que otros no reconocen y dar soluciones nuevas, eficaces y poco comunes”. De forma semejante Monreal (2000) asegura que es “La capacidad de utilizar información y los conocimientos de forma nueva, y de encontrar soluciones divergentes para los problemas”.

Ambiente

Por otro lado, Taylor en 1975 plantea que “los procesos de creatividad implican que una persona da forma o diseña su ambiente transformando problemas básicos en salidas fructíferas facilitadas por un ambiente estimulante” (citado por Monreal, 2000).

Utilidad

En el año 2000 De Bono dice que “La creatividad puede definirse como una búsqueda de alternativas, trata más bien de producir alternativas útiles”.

Relación con la vida

Rodríguez en 1997 se enfocó en su aplicación a la vida cotidiana: “ La creatividad es el dominio del hombre sobre la naturaleza, planteándola en términos de colaboración y

alianza; crear es aliarse con la naturaleza para producir cultura, aprovechar las fuerzas naturales y producir innovaciones valiosas que mejoren la calidad de vida del hombre ”.

“ Es un modo de ser que permea toda la personalidad, es una actitud ante la vida; una proyección de los dinamismos más profundos que rigen a la persona ” .“ Viene a ser la síntesis de la autorrealización de una persona; el mejor modo de dar significado a la vida. Debe estar al servicio del individuo y de la comunidad ”. Para Flores (2004) la creatividad más que una habilidad, la considera una actitud a tomar a lo largo de la vida, ante cualquier situación y aspecto que se presente.

Características personales

Ausubel (citado por Flores, 2004) enuncia que además del pensamiento creativo, la creatividad de una persona comprende motivaciones, intereses y varios rasgos de carácter.

A la luz de las coincidencias y diferencias encontradas, para el presente trabajo la creatividad se define como:

***“Las habilidades y el proceso que
en un ambiente estimulante o aún adverso
lleva a las personas a
lograr ideas, soluciones o productos
novedosos e inusuales
son comunicables y útiles a la sociedad”.***

1.2 CRITERIOS PARA IDENTIFICAR LA CREATIVIDAD

En este punto se va a desglosar los criterios que se usan para identificar la creatividad, los cuales son: análisis del producto creativo, novedad, valor, verdad, utilidad, aceptación cultural del producto, placer, complejidad y condensación.

Para identificar al individuo creativo la psicología se apoya en el análisis del producto creativo, siendo éste el puente para ir de lo observable (un cuadro, una sinfonía) a lo no

observable (el mundo interior y los procesos del autor). Los productos se convierten en el criterio observable principal, que permite diferenciar a la persona creativa de la no creativa. Los expertos fungen como jueces para diferenciar un producto creativo del que no lo es.

Sternberg y Lubart en 1997 (citados por Monreal, 2000) proponen dos tipos de rasgos para el producto creativo: *dos necesarios* (que sea *original* y *apropiado*) y *dos adicionales* (de *alta calidad e importante*).

Los psicólogos consideran como características del producto creativo: su novedad, valor, verdad y utilidad. La novedad se ha presentado como sinónimo de originalidad y se interpreta en relación con los significados de la sociedad: una respuesta es nueva porque es única en un grupo determinado o porque el individuo se evade de un sistema conceptual previo y construye uno nuevo que afecta tanto a las ideas como a las personas.

Boden en 1994 (citado por Monreal, 2000) distingue entre el sentido psicológico y el sentido histórico de la creatividad. En cuanto al primero, la novedad se entiende con relación a la mente del individuo; si éste crea nuevos productos según los que ya conoce, se le llama *P-creativo*. Al considerar el sentido histórico, la novedad se considera respecto a lo ya hecho por otros, se da la auténtica y real creatividad al crear un producto nuevo en la historia; a este individuo se le denomina *H-creativo*.

Para Rodríguez (2005) la creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas; pero tras la aparente sencillez y precisión de esta definición se pregunta ¿qué es lo nuevo? ¿qué es lo valioso?, ¿para quién?, ¿absoluta o relativamente?, ¿con qué criterios se miden la novedad y el valor? La novedad puede ser grande y trascendente o puede ser modesta. El valor también es evasivo y subjetivo. En términos generales, este autor distingue tres grados o niveles para valorar el producto:

- I. El producto es valioso para el círculo afectivo del sujeto creador.
- II. Es valioso para su medio social.
- III. Es valioso para la humanidad.

De ello resultan tres niveles de creación que llama:

- I. El Nivel elemental o de interés personal y familiar
- II. El Nivel medio o de resonancia laboral o profesional
- III. El Nivel superior o de la creación trascendente y universal.

Csikszentmihalyi (1998) añade el criterio de la aceptación cultural del producto. El producto nuevo y original debe tener eficacia social y adecuación; por lo tanto, debe ser valioso, verdadero, útil, de alta calidad e importante. El criterio de verdadero se refiere a la realidad concreta del producto en la que éste ha sido generada con procedimientos, métodos y materiales auténticos. La utilidad se determina con base en su aplicación al servicio del hombre y de la sociedad atendiendo cualquiera de sus necesidades. Tratar el punto de la calidad es algo relativo, ya que depende de lo que estimen los expertos; considera que la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino que es un hecho social, que está en el sistema ambiental y que se da en la interacción entre los pensamientos de un individuo y un contexto sociocultural; defiende que hay creatividad sólo si añade algo nuevo a la cultura, que la cambia en algún aspecto importante.

La creatividad es un proceso que únicamente puede observarse en la intersección donde interactúan el individuo, el contexto cultural (*dominio*) y el contexto social (*campo*); tiene como una de sus tareas modificar los *memes* (unidades de imitación que existen en la sociedad y que son los elementos de los bloques culturales), los cuales dan pautas de acción social y cultural, son muy estables y cambian lentamente. El *dominio* es el patrón simbólico existente en función del cual se dice lo que es nuevo. Si una persona cambia algo en el dominio y se estabiliza en el tiempo, se dice que ha ocurrido la creatividad. El *campo o contexto social*, se refiere al consenso general acerca de la validez social de un producto creativo; alude a algunos miembros de la sociedad (profesores, críticos, periodistas, galeristas, directores de museos, etc.), ellos validan los cambios que se llegan a dar en los memes. Un punto importante es observar si el dominio tiene o no criterios definidos y claros de lo que es una novedad; cuando no se especifican los criterios del dominio, el campo tiene mucha más libertad de juicio en la delimitación de la creatividad (Csikszentmihalyi, 1998; Monreal, 2000).

Para que una persona pueda ser considerada como creativa, debe acceder primero al dominio, adquirir conocimientos sobre el dominio y sus reglas, tener alta motivación para que cognitivamente interactúe con el dominio y el campo. La persona debe tener las características del individuo creativo: capacidades cognitivas (pensamiento divergente, capacidad de hallar y solucionar problemas, etc.), de personalidad (rasgos que favorecen la asunción de riesgos y ruptura de reglas) e historia personal que le incite a la novedad (experiencias tempranas que la fomenten). Csikszentmihalyi (1998) plantea que la persona tendría que convencer al campo (contexto social) de que lo que propone como novedad es valioso; debe tener habilidades para comunicar que su innovación es valiosa; por lo tanto, la creatividad es un hecho cultural y social, más que psicológico.

Taylor y Sandler (Monreal, 2000) hablan de los criterios de placer, complejidad y condensación. Un producto creativo produce placer a las dos partes, al que lo hace y al que lo disfruta; es un objeto complejo, no es elemental; la condensación se refiere a que está lleno de significados válidos para otros objetos y puede generar horizontes nuevos.

Como se observa existen diferentes criterios para identificar la creatividad. A continuación se tratarán las características de la persona creativa las cuales estas relacionadas con los rasgos del Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance que se ocupó en esta investigación.

1.2.1 Cómo es una persona creativa

Los argumentos que presentan los investigadores acerca de las características de la persona creativa son muy diversas, en este punto se tratarán detenidamente.

Khatena en 1969 presenta su Inventario de Percepción Creativa que identifica a la persona creativa mediante los rasgos siguientes: sensibilidad al ambiente, iniciativa, intelectualidad, fuerza de voluntad, individualidad e intereses artísticos. Torrance en 1976 también menciona como factores los siguientes: aceptación a la autoridad, la autoconfianza, la curiosidad, la consideración a los demás y la imaginación disciplinada (Otero, 2006).

Rodríguez (2005) nos habla de características de la persona creativa relacionada con las áreas cognitivas, afectivas y volitivas las cuales son semejantes a las propuestas por Khatena y Torrance:

Cognoscitivas: Fineza de percepción, capacidad intuitiva, imaginación, capacidad de crítica, curiosidad intelectual.

Afectivas: Autoestima, soltura y libertad, pasión, audacia, profundidad.

Volitivas: Tenacidad, tolerancia a la frustración, capacidad de decisión.

Eysenck (Monreal, 2000) afirma que se necesitan tres tipos de variables para que se den las realizaciones creativas: las cognitivas (inteligencia, conocimientos, habilidades técnicas, talento especial), las ambientales (factores político-religiosos, culturales, socioeconómicos y educacionales) y las de personalidad (motivación interna, confianza, disconformidad).

Por otro lado, Martindale (Monreal, 2000) asevera que los creativos no son consistentes en sus rasgos, recurren al estado de proceso primario, en el que predomina el pensamiento asociativo, la atención flotante, la amplitud de asociación y la desinhibición cognitiva. Tienen una mayor amplitud de categorización, pero además estructuran su mundo en torno a su propio yo y ofrecen una imagen mucho más estructurada de su mundo mental y personal sin considerar posiciones socio-éticas.

Con base en las ideas de numerosos autores, Monreal (2000) señala los posibles rasgos de personalidad de una persona creativa.

Complejidad.- Sienten preferencia por la complejidad y cierto grado de aparente desequilibrio en los fenómenos (Barron). Poseen un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad. Prefieren el desorden, al menos en las formas visuales, pero con deseo de resolver la ambigüedad y el desorden (Guilford).

Impulsividad.- Son impulsivos, no disciplinados (Guilford). Son menos controlados. (Rees y Goldman). Rechazan la supresión como mecanismo de control del impulso: de aquí que se prohíben menos pensamientos (Barron). La creatividad está asociada con la falta de negativismo y con el entusiasmo positivo más que con actitudes críticas (Thurstone). Son personas genuinamente serias y responsables (Mckinnon y col.), aunque Rees y Goldman los hallan menos graves y reflexivos. Tienen gran sentido del humor (Guilford; Getzels y Jackson). Necesitan de la aventura, con tendencia al riesgo (Guilford; Brim y Hoof).

Identidad sexual.- Califican alto en femineidad del MMPI, que puede ser debido a su amplitud de intereses. El individuo original tiene imperfectamente internalizadas las reglas paternas, particularmente las acompañadas por una clase contrastante de reglas: la fuerza del superyó es baja (Anderson).

Sociabilidad.- Es baja y a la vez tienen seguridad y valentía ante el grupo social (Guilford, Thurstone). Son menos amistosos, más hostiles y agresivos, pudiendo ser resultado de inseguridad (Rees y Goldman). Son introvertidos (Guilford). Son menos extravertidos y sociales que el promedio de las personas (Thurstone).

Disposiciones para el cambio.- Los creativos tienen un alto nivel de intereses (Mckinnon). Son menos sumisos a la realidad: no aceptan las cosas como son, quieren mejorarlas. Sienten necesidad de variedad (Guilford). Son más flexibles y fluidos (Crutchfield y Guilford, Barron, Mckinnon, Taylor, etc.).

Autoconfianza.- Su autoevaluación y autoconfianza son altas (Guilford; Taylor y Ellison), aunque Rees y Goldman, los perciben inseguros y por eso agresivos. Son más líderes que seguidores. Sienten fuerte necesidad de ser reconocidos por los otros (Guilford). Tiene altas aspiraciones para sí mismos (McKinnon).

Autosuficiencia.- Guilford los ve con un alto nivel de autosuficiencia, pero con fuerte necesidad de autonomía y autodirección. Mckinnon por el contrario, los ve preocupados por la suficiencia como personas.

Independencia de juicio.- Valoran su propia independencia o autonomía (Mckinnon). Son inconformes (Anderson). Barron piensa que las personas originales son más independientes en sus juicios, y se caracterizan por tres factores: a) una evaluación positiva del entendimiento y la originalidad cognitiva, así como libertad de prejuicios, b) un alto grado de implicación personal, c) falta de habilidad social, o ausencia de las virtudes sociales comúnmente evaluadas.

En relación con la crítica: son críticos de sí mismos, pero soportan la crítica objetiva (Matussek, 1984, Flores, 2004).

Otros autores enumeran las siguientes características del individuo creativo (Matussek, 1984; Sternberg y Lubart, citados por Monreal, 2000; De la Torre, 2003; Gómez y Parra, 2006):

- Perseverancia ante los obstáculos* tanto exógenos (que provienen del ambiente) como endógenos (bloqueos mentales o rigideces del pensamiento).
- Voluntad de asumir riesgos sensibles*: si una persona opta siempre por lo seguro, difícilmente hará nada creativo: las personas más creativas asumen más riesgos
- Voluntad de crecer*, sin ser personas de una sola idea, o con temor al fracaso.
- Tolerancia a la ambigüedad*, es decir, con capacidad de soportar la incertidumbre y el caos que existen cuando un problema no está bien definido.
- Apertura a la experiencia* (a la fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores), para ser capaces de buscar en todas las direcciones.
- Fe en sí mismos y coraje ante sus propias convicciones*: consideran que son complementarios entre sí y además básicos para la realización de las acciones creativas.
- Desinterés por el trabajo en grupo*. Las personas en vez de ser un impulso, aparecen como un impedimento.

Carrillo en 1978 (citada por Otero, 2006) menciona las características de los adultos, niños y alumnos creativos que también tienen similitud con los rasgos del Inventario de Percepción Creativa Khatena Torrance (IPCKT). Para dicha autora, los adultos creativos

son: autosuficientes, laboriosos, con capacidad de insight, desordenados, especialistas y con un nivel variable de adaptación.

Los niños creativos según descripciones de padres de niños norteamericanos son: hiperactivos física o mentalmente, su curiosidad es molesta, tienen buen sentido del humor, imaginación, sensibilidad, son olvidadizos, ausentes, no participan en clase, disfrutan de la naturaleza, gustan de la lectura y son buenos alumnos en algunas materias (Carrillo, citada por Otero, 2006).

Según descripciones de los docentes, los niños creativos son: tendientes a la complejidad, a la variedad de ideas, originalidad en el pensar y el hacer, proponen constantemente soluciones, respuestas y enfoques poco comunes, son curiosos, inquisitivos, cuestionadores, penetrantes, soñadores, imaginativos, preocupados, persistentes, perseverantes, independientes al pensar y actuar, autosuficientes, individualistas y experimentadores; los alumnos creativos probablemente se mostrarán satisfechos de enfoques nuevos, discernirán nuevas implicaciones, serán persistentes, autodisciplinados, con imaginación activa, interés en los problemas no resueltos, fluidez de ideas, crearán historias originales, piezas de teatro, poemas, juguetes, canciones, usarán materiales, palabras e ideas en formas nuevas, verán defectos en las cosas, aún en sus propios trabajos, formularán muchas preguntas y harán experimentos con el propósito de obtener respuestas (Carrillo, citada por Otero, 2006).

Como se pudo apreciar, las características de la persona creativa son muy diversas de acuerdo a lo planteado por los distintos autores; sin embargo encontramos que son coincidentes con los rasgos que contiene el Inventario de Percepción Creativa de Khatena y Torrance, situación favorecedora al propósito de esta investigación, ya que es uno de los instrumentos que se va a usar.

1.3 LA CREATIVIDAD Y OTRAS FORMAS DE PENSAMIENTO

En la literatura se observa que la creatividad frecuentemente ha sido asociada con diferentes tipos de pensamiento. En este punto se describirán los pensamientos reproductivo y productivo; convergente y divergente; lineal y lateral.

Según Gallardo (1997) y Monreal (2000) existen dos tipos de pensamiento: el reproductivo y el productivo:

El *pensamiento reproductivo* ocurre cuando el sujeto resuelve un problema aplicando soluciones que ya ha utilizado antes: se limita por lo tanto, a usar conductas que ya ha experimentado. A diferencia de ello el *pensamiento productivo* es aquel que aporta una reorganización de los elementos del problema, es una idea nueva que responde al objetivo necesario para resolver el problema, lo cual concuerda con el *pensamiento creativo*. Lo que lo define es la capacidad de encontrar soluciones nuevas.

El pensamiento también se ha clasificado en: *convergente* y *divergente*. El *pensamiento convergente* consiste en organizar los estímulos en clases; incluye la sensibilidad a los problemas, significa pensar para generar una respuesta única a un problema, sin importar que ésta sea de razonamiento, memorización, etc. El *pensamiento divergente* consiste en extraer significados de los estímulos, pensar en muchas respuestas posibles para un problema. El *pensamiento divergente* es básico para el desarrollo de la creatividad y tiene cuatro características principales (Torrance, 1977; Matussek, 1984; Amestoy, 1991; De la Torre, 1995).

Para Guilford son las habilidades que intervienen en la creatividad (Carrillo, citada en Otero, 2006):

- *Fluidez*, es la producción de muchas ideas, hipótesis o soluciones a un problema específico, la cual se potenciará pidiendo relaciones entre hechos, conceptos, sucesos, palabras, etc. La fluidez de expresión consiste en ideas nuevas para acomodar un sistema o estructura a otra organización de elementos. Es la facilidad

con que se usa la información almacenada cuando se necesita. Puede ser verbal, ideativa, figurativa, semántica, simbólica, asociativa o expresiva.

- *La flexibilidad*, se refiere a generar alternativas, aceptar las ideas de otros, seleccionar ideas para librarse de la inactividad del pensamiento o para resolver un problema a partir de un conjunto de posibilidades, cambiar enfoques o puntos de vista, las ideas pasan de un campo a otro con mayor rapidez y frecuencia, es la facilidad para abordar de diferentes maneras un mismo problema o estímulo. La flexibilidad adaptativa nos llevaría a romper con los convencionalismos, métodos o estructuras dadas, reemplazándolos por los diferentes puntos de vista. Se distingue de la flexibilidad espontánea que es menos frecuente.

- *La originalidad*, implica encontrar respuestas poco comunes, soluciones únicas y novedosas a problemas, realizar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas. Es la producción de respuestas infrecuentes e ingeniosas a situaciones específicas; es en sí el ingenio. Se refiere al estilo personal en el pensar y en el hacer. Se manifiesta en reacciones y respuestas imprevisibles, ingeniosas y poco comunes.

-*Elaboración*, significa percibir deficiencias, redefinir ideas, incluir muchos detalles; permite imaginar los pequeños pasos que han de darse para verificar un plan propuesto; requiere la especificación de detalles que contribuyen al desarrollo de una idea general. Es la capacidad para desarrollar ideas y llegar a una realización. Esta habilidad pone a prueba la aptitud creadora; no basta tener ideas originales, es preciso llegar a su realización.

El pensamiento también se ha clasificado en *lineal* y *lateral*. El *lineal* es secuencial. El orden de las ideas está determinado por la cadena de razonamiento que se establece. Cada paso debe justificarse y no es posible incluir ideas equivocadas. El proceso es analítico y se divide en tres tipos:

-*Natural* o primitivo, el cual tiende a ser dominado por necesidades internas o por impulsos; es emocional, usa imágenes concretas y corresponde al pensamiento que realizamos de manera espontánea, sin capacitación ni técnicas.

-*Lógico* o secuencial, que tiene mecanismos selectivos, se presenta en cadenas y su uso implica capacitación.

-*Matemático*, consistente en ejecución mediante símbolos y reglas, utiliza canales preestablecidos.

En el *pensamiento lateral* la información se organiza de manera no convencional y genera arreglos que infringen lo establecido. Puede ocurrir por saltos, considera ideas intermedias, falsas, irrelevantes o irreales, permite explorar, buscar rutas desconocidas, genera ruptura de patrones convencionales de pensamiento y estimula la creatividad. Se activa mediante el uso de herramientas y técnicas especiales y además puede practicarse (Amestoy, 1991).

De Bono (2000) afirma que *el pensamiento lateral* se ocupa directamente de cambiar los conceptos y las percepciones, lo cual es la base de la creatividad que implica la obtención de ideas nuevas. Además se fundamenta en el comportamiento de los sistemas de información auto-organizados. Explora las percepciones y los conceptos en lo general y en lo específico o creativo, los cambia. El pensamiento lateral no es lo mismo que el “divergente”, éste último es sólo un aspecto del primero; se ocupa de las “posibilidades” y de “lo que podría ser; se superpone con el pensamiento perceptual, en cierto sentido el pensamiento lateral es el pensamiento perceptual.

De acuerdo a Getzels y Csikszentmihalyi (1976) la deducción directa lógica y la racionalidad son el sustrato de la producción creativa, pero sea el proceso de pensamiento por deducción o inducción, el énfasis está en la racionalidad y la lógica. Mencionan que las nuevas ideas resultan de asociaciones de viejas ideas por ensayo y error. Presentan un modelo donde el primer paso es darse cuenta que hay un problema, es descubrir el problema, aún cuando éste no está presente, debe ser descubierto; el hallar el problema es para ellos una característica del proceso creativo. Consideran que la curiosidad puede expresarse libremente en la forma de intereses intelectuales y producción creativa, ya que pocos impulsos humanos son tan inexorables como la necesidad de novedad.

Para dichos autores el proceso creativo consiste en tratar de formular los parámetros del conflicto vagamente percibido en un problema que puede ser resuelto, tratando de resolverlo directamente de su significado simbólico. Las tensiones que están bajo el trabajo creativo no son problemas ya estructurados. Para obtener el significado y la sustancia, las tensiones inicialmente ambiguas deben ser incluidas y formuladas como problemas. La tarea crucial de la persona creativa es precisamente transformar el potencial en un problema actual. El trabajo creativo es la declaración concreta de problemas existenciales que fueron experimentados previamente sólo como una tensión difusa. El objetivo de la actividad creativa no es restaurar un equilibrio previo, pero si alcanzar uno emergente.

Getzels y Csikszentmihalyi (1976) describen la creatividad artística como el proceso por el cual el individuo 1) experimenta un conflicto en la percepción, la emoción o el pensamiento, 2) formula la articulación de un problema de un conflicto previamente inarticulado, 3) expresa el problema en forma visual, 4) logra resolver el conflicto directamente del significado simbólico, 5) por ello consigue un nuevo balance emocional y cognitivo. La llave de la realización creativa es la transformación de un conflicto intangible en un problema simbólico tangible del que la solución creativa será la respuesta. Por lo que es esencial para el artista considerar una variedad de elementos potencialmente expresivos, ya sea diferentes arreglos, pigmentos, superficies o herramientas.

El enfoque creativo transita por caminos de pensamiento muy diferentes, en lugar de seguir un camino analítico utiliza el resultado final como punto de partida sintético (Flores, 2004).

Los tipos de pensamiento que coinciden con el proceso creativo son el productivo, el divergente y el lateral; como ya se mencionó éste último es parte del divergente.

Pasos o fases del proceso creativo

En este apartado se tratará la perspectiva de diversos autores sobre lo que son las fases del proceso creativo, inicialmente se consideraron cuatro fases , después se dijo que son tres, seis, siete, se presentarán estos planteamientos.

Según la teoría de Wallas de 1926 (citado por Guilford, 1977, por Monreal, 2000 y por Otero, 2006) la producción creativa se realiza en cuatro fases:

- a) *Preparación*. Consiste en la determinación del problema, hay un proceso de obtención de información en torno al mismo, es cuando se recoge la información.
- b) *Incubación*. Se generan de manera inconsciente las posibles soluciones del problema. Se trata del potencial creativo, inaccesible entonces a la mente del sujeto, es la elaboración inconsciente.
- c) *Iluminación*. Se trata del descubrimiento consciente. El sujeto tiene la sensación de que descubre algo en ese momento; es cuando surgen las soluciones “inspiradas”, es la fase del *insight*, en la que se produce la intuición y la clarividencia de la solución del problema.
- d) *Verificación*. Aquí se evalúan las soluciones encontradas y se comprueba su adecuación.

Rodríguez (1997, 2005) afirma que son seis los pasos del pensamiento creativo:

1) Cuestionamiento, consiste en percibir algo como problema, en tomar distancia de la realidad para distinguir un poder ser, es fruto de una inquietud intelectual. 2) Acopio de datos y/o materiales, el creador potencial necesita procurarse el mejor material para que la mente trabaje sobre terreno sólido y fértil. 3) Incubación y 4) Iluminación, ambas etapas coinciden con la descripción de Wallas. 5) Elaboración, es el paso de la idea luminosa a la realidad externa; el puente de la esfera mental a la esfera físico social. 6) Comunicación, lo describe diciendo “ si la esencia de la creatividad es lo nuevo junto con lo valioso, lo nuevo-valioso, pide a gritos darse a conocer, y tanto más cuanto más nuevo y valioso sea. Menciona que algunas personas tienen ideas brillantes y son ingeniosas, pero no creativas, ya que no realizan los dos últimos pasos.

Rossmann (citado por Guilford, 1977) después de examinar el proceso creador de 710 inventores por medio de un cuestionario propuso siete pasos.

1. Observación de una necesidad o dificultad
2. Formulación del problema o análisis de la necesidad
3. Revisión de la información disponible
4. Formulación de soluciones en busca de ventajas o desventajas
5. Examen crítico de las soluciones
6. Formulación de nuevas ideas y
7. Experimentación para probar las soluciones más prometedoras, análisis y aceptación de las nuevas ideas.

Lowenfeld (1992) engloba los pasos del proceso creativo en tres: 1) El problema o el conjunto de circunstancias que es preciso modificar o resolver o que provocan, por lo menos inquietud, 2) La reunión de las experiencias pasadas, para atacar de frente el problema y 3) La resolución y evaluación del éxito del abordaje.

Mota (2004) en su trabajo sobre psicoterapia infantil a través del dibujo y la pintura compara las fases del proceso creativo con el proceso terapéutico. En la fase preparatoria formula el problema analizando lo sano y lo problemático. En la fase incubatoria el paciente se siente solo e incomprendido porque no se entiende a sí mismo. La fase de inspiración o descubrimiento a menudo se presenta de repente, cuando algún suceso coincide con algo sentido o dicho anteriormente y se toma conciencia de una reacción repetitiva. En la fase de verificación el paciente llega a una capacidad de comunicación, traduciendo su experiencia subjetiva interna en formulaciones objetivas referidas a la realidad.

Como se puede apreciar el número de fases que refieren diversos autores es variable, casi todos parten de las mencionadas por Wallas o las hacen equiparables al proceso científico.

1.4 FACTORES DEL PENSAMIENTO CREATIVO

De la Torre (1995) clasifica los factores de la creatividad en aptitudinales y actitudinales. En los primeros resalta los factores mentales atribuidos a la creatividad tales como: la fluidez o productividad, la flexibilidad o variedad, la originalidad, la elaboración y la

inventiva. Los factores actitudinales vienen a ser: la sensibilidad a los problemas, la tolerancia, la formación en la independencia y la libertad, y la estimulación de la curiosidad.

Según Lowenfeld (1992) los factores implícitos en cualquier proceso de creación son: ambientales, sobre los que el maestro ejerce un control directo, por ejemplo: la estructura física del salón de clase y los materiales, los valores sociales, el ambiente psicológico y la personalidad del alumno. Dicho autor también afirma que la actitud que la persona ha desarrollado hacia sí misma, y hacia su propia contribución, influyen sobre el proceso de creación.

Por otra parte Figueroa (2000) menciona otros factores que inciden en la creatividad: barreras de percepción, falta de interés emotivo, contexto cultural, barreras ambientales, y factores intelectuales y de imaginación.

Con respecto a la influencia del ambiente Guilford (1967) concluye que aunque las grandes ciudades parezcan ser la Meca de las personas creadoras no son, aparentemente muy buenas para la crianza de los que serán los futuros creadores. También encontró que los científicos creativos generalmente eran los primogénitos; ante este hecho argumentó que el niño mayor tiene generalmente la responsabilidad de cuidar a sus hermanos más pequeños además de otras responsabilidades, y lo que le permite desarrollar más sus hábitos de pensamiento, iniciativa propia e independencia.

Csikszentmihalyi (1998) considera que los individuos creativos dan a su ambiente una tónica personal, la cual de algún modo refleja el ritmo de sus pensamientos y sus hábitos de actuación. Para este autor el lugar donde se vive es importante porque se debe estar en situación de acceder al campo en que se desea trabajar.

Csikszentmihalyi (1998) observó que las personas más creativas cuando están en contextos hermosos (una playa, un bosque, un parque), es probable que encuentren nuevas conexiones entre ideas, nuevas perspectivas a lo que están tratando. Ante ello, consideró

que tales ambientes proporcionan a los individuos mayor cantidad de experiencias sensoriales novedosas y complejas; no obstante, también en situaciones que amenazan la vida se han dado muestras de inspiración. Dicho autor también señala que a pesar de que la fase de intuición se favorezca en estos ambientes, las fases de preparación y evaluación pueden darse en ambientes conocidos y cómodos. Concluye que se puede llegar a controlar el entorno inmediato y transformarlo para que potencie la creatividad personal; para ello se recomienda considerar los gustos, preferencias y necesidades de las personas, hacer que se sientan a gusto.

Sobre la relevancia del ambiente, Vigotsky (2001) menciona que el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente; añade que todo inventor es fruto de su época y su ambiente; su creación partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él.

Aún cuando algunas corrientes psicológicas otorgan más importancia a unos aspectos que a otros, lo cierto es que la combinación de factores hereditarios (aspectos genéticos), factores individuales (experiencias infantiles, necesidades afectivas, etc.), y factores ambientales (condiciones y características del hogar, la escuela, la ciudad, etc.) determinan el desarrollo individual de la creatividad. La suma de estos factores constituye el material inicial, el potencial creativo que se ha de estimular. Es preciso que el niño desarrolle sus fortalezas y tenga en cuenta los aspectos que debe mejorar. Así podrá emplear la creatividad para sentirse satisfecho, llevar a cabo sus ideas o superar los obstáculos que se le presenten (Bronstein y Vargas, 2001).

En el siguiente apartado se tratará el desarrollo de la capacidad creadora con base en la combinación de factores ya mencionados.

CAPÍTULO 2.
DESARROLLO DE LA CAPACIDAD
CREADORA

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA

En este capítulo se va explicar el desarrollo de la conducta estética, de la capacidad creadora, las formas que tiene de expresarse, los ambientes primarios donde se desarrolla y las formas de estimularla.

2.1 DESARROLLO DE LA CONDUCTA ESTÉTICA

La estética puede definirse como el medio de organizar el pensamiento, los sentimientos y las percepciones en un forma de expresión que sirva para comunicar a otros estos pensamientos y sentimientos. No existen patrones ni reglas fijas aplicables a la estética; los criterios estéticos se basan en el individuo, en el tipo particular de actividad artística, en la cultura dentro de la cual se realiza el trabajo creador, y en el intento o propósito que hay detrás de la forma. En los productos de la creación de los niños, el desarrollo estético se revela por la aptitud sensitiva para integrar experiencias en un todo cohesivo. Esta integración puede descubrirse en la organización armónica y en la expresión de pensamientos y sentimientos realizada a través de las líneas, texturas y colores utilizados (Lowenfeld, 1992)

De acuerdo con Gesell (1993) la apreciación de las experiencias estéticas se establece mucho antes de que tenga lugar la expresión artística. A los dos años el niño es menos individual en su expresión artística que antes, pues tiene gran propensión a la imitación. A los tres años, el orden empieza a hacerse presente, paralelamente a una mayor precisión y control en el uso de los medios artísticos. Alrededor de los cuatro años la imaginación entra en juego, combinándose con el sentido del humor para producir obras que son la delicia del niño y sobre las cuales experimenta un sentimiento de propiedad. A medida que se torna más serio, aproximadamente a los cinco años, muestra un nivel más elevado en sus ambiciones que no le resulta fácil de alcanzar, se vuelve consciente de su capacidad y concentra su talento en temas más convencionales. Cuando sus tentativas artísticas tienen un carácter bien organizado, el niño puede perder algunos de los placeres de la expresión, pero este placer es reemplazado por la satisfacción más profunda de la cosa lograda. Las

diferencias individuales son quizá más marcadas en la expresión estética, que en cualquier otro campo de la conducta. Las variaciones mayores se observan en la aptitud musical.

Para Vigotsky (2001) el dibujo es el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana. Describe cuatro fases del desarrollo del dibujo en la edad infantil. No considera el período de los palotes, garabatos y expresión amorfa de elementos aislados, aunque para Lowenfeld (1992) sí, es la etapa inicial en la que el niño se dedica a sus dibujos vigorosamente; sin embargo, es lo suficientemente flexible como para cambiar sus movimientos cuando nuevas experiencias exijan esa variación.

La primera fase es aquella en la que los niños dibujan “cabeza-pies”, seres esquemáticos representados en lugar de figuras humanas y lo hacen de memoria, sin copiar del modelo; así el niño es más simbolista que naturalista; no se preocupa por el parecido total, mientras dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo, se fija para orientarse en el mundo que le rodea; son “dibujos radiografiados”. La fase siguiente se conoce como del sentimiento, aquí empieza a sentirse la forma y la línea, empieza a reflejar las relaciones de forma entre las partes, con una mayor cantidad de detalles. La tercera fase es la representación veraz en que el esquema ya desaparece totalmente del dibujo adoptando el aspecto de silueta o contorno; es denominada el comienzo del realismo por Vigotsky y pocos superan esta fase sin ayuda. En la cuarta fase, que ocurre más o menos a los 11 años, las diversas partes del objeto se representan con sentido del volumen y la perspectiva, usando colores y sombras; se da movimiento y se brinda ya la impresión plástica del objeto. Dibujar lo que se ve, dar la imagen real del objeto, es el grado más alto y más perfeccionado en el desarrollo del dibujo infantil (Vigotsky, 2001).

Luquet (citado por Vigotsky, 2001) dice que entre los 10 y 15 años hay un enfriamiento en el interés por el dibujo. Después de los 13 años incluso muchos renuncian por completo al dibujo; el entusiasmo se renueva entre los 15 y los 20 años, pero que los mejor dotados artísticamente son quienes experimentan el nuevo impulso con vigor.

Los adolescentes requieren el dominio de algunos materiales para ampliar su actividad de expresión artística más allá del dibujo. Luquet (citado por Vigotsky, 2001) considera que

hay que cultivar la inventiva, y que el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere conocimientos especiales, por lo que sólo desarrollando ambos aspectos la creación artística del individuo podrá desenvolverse justamente. También asevera que manteniendo en el adolescente su afán por el enfoque práctico del arte y por la asimilación del material puede darle un nuevo impulso en su formación, en su educación artística, atrayéndolo a la producción artística.

2.1.1 La capacidad creadora

El desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos, lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es sólo suya. Partiendo de este simple conjunto propio, hasta llegar a la más compleja forma de producción creadora, hay muchos pasos intermedios. No es indispensable que los niños posean destreza para ser creadores, pero en cualquier forma de creación hay grados de libertad afectiva o emocional, libertad para explorar, experimentar y compenetrarse de la obra, por que se concluye que todo producto artístico, si es realmente el trabajo de un niño, será una experiencia creadora en sí misma (Lowenfeld, 1992)

Como tarea creadora Vigotsky (2001) entiende toda actividad humana generadora de algo nuevo. En la actividad del hombre distingue un impulso reproductor y uno creador. El impulso reproductor se refiere a la reproducción o repetición de normas de conducta creadas y elaboradas previamente o al revivir rastros de antiguas impresiones. Cuando en la actividad del hombre se da la creación de nuevas imágenes o nuevas acciones es cuando aparece la función creadora, ya que es capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos.

Afirma que todo lo creado por el hombre, todo el mundo de la cultura, es producto de la imaginación y creación humana, basado en la imaginación. Ribot (citado por Vigotsky, 2001) dice “Toda invención grande o pequeña, antes de realizarse en la práctica y consolidarse , estuvo unida en la imaginación como una estructura erigida en la mente mediante nuevas combinaciones o correlaciones. Todos los objetos de la vida diaria, sin

excluir los más simples y habituales, vienen a ser algo así como la *imaginación cristalizada*”.

Existe creación no sólo allí donde se originan los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca. El combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación. La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación (Vigotsky, 2001).

La imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre. La imaginación tiene un enlace emocional con la realidad que hace que toda emoción se exhiba en determinadas imágenes concordantes con ella. Pero el factor intelectual también influye y es tan necesario como el emocional para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana (Vigotsky, 2001).

La actividad creadora no es sólo el resultado de un determinado modo de pensar, es según las últimas investigaciones, expresión de la personalidad (Matussek, 1984).

El desarrollo del potencial creativo en el transcurso de nuestra formación, pasa por una serie de frustraciones y alteraciones. Torrance (1977) resalta algunas consideraciones sobre la importancia del crecimiento creativo, como son:

1. Aunque es natural que el hombre aprenda de forma creativa, se ha insistido en una enseñanza autoritaria.
2. Se puede enseñar a los niños de manera tal que utilicen las habilidades creadoras de la mente .
3. Los maestros no se preocupan demasiado por desarrollar estas habilidades.
4. Los resultados en test de inteligencia carecen casi por completo de significado.
5. En todos los niveles educativos se hacen cosas que desbaratan los procesos de la mente.

Torrance (1977) asevera que para desarrollar una mente creativa, se debe dejar fluir la necesidad de preguntar de los niños, se les debe permitir jugar con objetos, palabras e ideas y promover la sensibilidad y la independencia. Dicho autor refiere que en la cultura norteamericana, la sensibilidad es considerada una virtud femenina y la independencia es un valor masculino, así algunos niños sacrifican su creatividad para no perder su “masculinidad” o su “femenidad”; aunque hay definiciones de personalidad sana, normal o malsana, las desviaciones de lo normal todavía no se aceptan; sobre la separación entre el trabajo y el juego, afirma que como el trabajo sirve para que los niños aprendan y no así la diversión, pocos maestros les dan oportunidad de aprender creativamente. Torrance (citado por Gallardo, 1997) concluye que desarrollar la creatividad en los niños es importante desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, de la salud mental, de la adquisición de conocimientos y del entendimiento de las cosas, sin disminuir la importancia al éxito profesional y al bienestar social.

La creatividad de los niños se pone de manifiesto por medio de la pintura o la escultura, lo cual no quiere decir que al crecer ellos se convertirán en pintores o escultores y tampoco implica que para realizar dichas actividades requieren de un talento artístico excepcional; por medio de la pintura o la arcilla los niños expresan las cualidades mentales necesarias para que algún día puedan convertirse en seres creativos, como médicos, científicos, estadistas, como esposos y esposas, padres y amigos (Torrance, citado en Strom, 1991).

Según Torrance (citado por Lagemann, en Strom, 1991) existen una serie de signos claves que se pueden utilizar para determinar la creatividad infantil entre los que se cuentan: curiosidad (formula preguntas de manera persistente y deliberada), flexibilidad (si un método no da resultados, piensa de inmediato en otro), sensibilidad ante los problemas (visualiza con rapidez las lagunas de información, las excepciones a las reglas y las contradicciones en lo que oye o lee), redefinición (puede ver significados ocultos en manifestaciones que los demás dan por sentado, descubrir nuevos usos para objetos familiares y visualizar conexiones nuevas entre objetos que parecen no guardar relación alguna con otros), conciencia de sí mismo (tiene conciencia de ser alguien en particular)

originalidad (sus ideas son interesantes, poco comunes, sorprendentes) y capacidad de percepción (accede con facilidad a esferas de la mente que las personas no creativas sólo visualizan en sueños). El niño creativo tiene dificultad para ser aceptado por los demás, debido a que no le satisface aprender lo que dictan las autoridades, sino que insiste en hallar la verdad por sí mismo, planteando interrogantes, explorando y experimentando.

En muchos ambientes se propicia la competencia, sin tomar en cuenta lo que el niño siente o quiere, de modo que los niños creativos que no son canalizados adecuadamente se convierten en niños con problemas de conducta, “señalados” por ser diferentes (Sefchovich y Waisburd, 1998).

Con respecto al papel que la sociedad juega en el desarrollo de la creatividad Lowenfeld (1992) plantea que se ha considerado a la capacidad creadora como el valor opuesto a la conformidad y no siempre es verdad. Explica que en nuestra sociedad tenemos que conformarnos en gran medida con ciertas reglas y restricciones que significan seguridad para nosotros y para los demás y que esta conformidad es fundamental para la sociedad, siempre y cuando las reglas puedan ser modificadas por los afectados. Lowenfeld asegura que la conformidad mental es la que puede ser peligrosa para la sociedad y lo que nos debe preocupar son las restricciones psicológicas y físicas que el medio pone en el camino del pequeño que crece inhibiendo su curiosidad y su comportamiento exploratorio.

De la Torre (2003) opina que las personas creativas buscan la transformación de aquello en lo que trabajan, por lo cual afirma que el conformismo y la creatividad rara vez se dan la mano.

El pensamiento creativo, al igual que el tipo de pensamiento requerido para solucionar los tests de CI, implica un proceso de resolución de problemas, pero, a la vez exige que el sujeto utilice sus propios conocimientos y experiencias para elaborar una respuesta que satisfaga una profunda necesidad de autoexpresión (Lowenfeld, 1992).

A continuación se presentan las formas y estilos de expresión de la creatividad explicadas por diversos autores.

2.2 FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA CREATIVIDAD

Formas de creatividad

Aún cuando se habla de personas creativas o no creativas, se parte de que sólo existen diferentes grados de creatividad. Gardner dice que hay creativos con creatividad ordinaria como la mayoría de las personas y otras creativas que provocan cambios históricos; Csikszentmihalyi habla de tres tipos de creativos: a) los que expresan pensamientos no frecuentes, b) los que experimentan el mundo de manera nueva y original y c) los que realizan cambios significativos en la cultura (citados por Monreal, 2000).

El sujeto influye mediante la expresión de su mundo interior en el ambiente de diversas formas (Taylor, citado por Matussek, 1984 y por Monreal, 2000):

-La *creatividad expresiva* ocurre en forma de lenguaje sugerente, baile libre, expresión corporal y dibujo de los niños; este tipo de creatividad se caracteriza por la espontaneidad y la libertad.

-La *creatividad técnica* es otra forma de creatividad, donde lo predominante es la habilidad del individuo que tiene enorme pericia en la creación de productos.

-La *creatividad inventiva* es la tradicional, la de los inventores, lo que tiene de característico es la ingeniosidad de los materiales. Quienes sobresalen en esta creatividad destacan en la intuición para establecer relaciones combinatorias no usuales entre objetos que existen previamente separados, con la finalidad de resolver problemas de modo nuevo, generalmente lo que hacen es darle nuevos usos a elementos antiguos y conocidos.

-Las personas que siguen al “maestro” y hacen modificaciones a la hipótesis inicial tienen una *creatividad innovadora*.

-Los individuos excepcionales que hacen nuevos planteamientos, tienen una *creatividad emergente*, porque rompen con los esquemas y marcos de referencia existentes y establecen nuevos tipos de relación con el mundo; son los “genios”.

Estilos de creatividad

Según Taylor (citado por Monreal, 2000) las formas de creatividad se combinan con los estilos de creatividad, los cuales atañen a la conducta final de cada individuo, afectan al proceso mismo de la creación. Los que generan ideas creativas, pero no pueden desarrollarlas tienen una *creatividad endógena*, que se genera dentro de la persona. Los que realizan las ideas iniciadas por otros presentan una *creatividad epígena*. Otras personas usan lo iniciado y desarrollado por otros y su originalidad se halla en su aplicación eficaz dentro de la línea creadora; su creatividad es *exógena*. Un creativo no lo es en todos los campos, Gardner (1995) dice que lo es en uno solo, pero lo es a lo largo de su existencia.

Esta investigación se enfocó a la creatividad expresiva, donde como se mencionó antes la libertad y la espontaneidad son primordiales. A continuación se explican las diferentes formas de expresarla.

Creatividad expresiva

La *expresión* nace con la vida, es la manifestación más natural del ser; es un don y un arte, cuya función es establecer una armonía entre el individuo y la sociedad. Como el hombre vive en una constante relación entre su yo y el mundo, la expresión ayuda en la medida que permite equilibrar dicha interacción y favorece la adaptación a la realidad (Sefchovich, y Waisburd, 1998).

La expresión es la capacidad de transmitir los pensamientos, ideas y conocimientos, así como de manifestar los sentimientos y deseos propios hacia otros seres, es una estructura de comunicación entre el entorno y el individuo (Martínez y Delgado, citados por Gallardo, 1997).

La existencia del ser humano está referida al mundo que le rodea y condicionada por elementos externos que muchas veces limitan su posibilidad de expresión; sin expresión no hay comunicación. La comunicación es una de las formas expresivas más altas; pero expresarse en cualquier camino, implica para el individuo el riesgo de ser aceptado o criticado por la sociedad (Sefchovich y Waisburd, 1998).

Formas de expresión de la creatividad

Los seres humanos tienen a su alcance varios lenguajes, a través de los cuales se dan a entender con sus semejantes. Sefchovich y Waisburd (1998) identifican cuatro formas de expresión, que constituyen un vínculo entre el individuo y la sociedad:

-Expresión oral. Es la voz con la palabra que trasmite nuestros pensamientos, vivencias y emociones, la cual se adquiere por imitación, mediante un aprendizaje que sólo gracias al ejercicio puede lograr su nivel más alto.

-Expresión escrita. Es la que transmite la historia, la cultura, la vida y las experiencias de otras personas, mediante los textos; constituye una de las manifestaciones más ricas del ser.

-Expresión plástica. Es el dibujo, la pintura, el modelado o cualquier técnica que sirva para poder experimentar con formas, estructuras, reafirmar y plasmar vivencias.

-Expresión corporal. El cuerpo es el instrumento más valioso con el que se cuenta el hombre para poder expresarse. Sirve para reconocer y aprehender el espacio; a través de él se perciben y descubren todas las cosas de la vida; es una fuente inagotable de experiencias y ayuda a convertirnos en creativos con movimiento, y a encontrar y manifestar la personalidad.

Ya explicado lo relacionado con las formas de expresión de la creatividad se tratarán a continuación los ambientes primarios donde se desarrolla la creatividad.

2.3 AMBIENTES PRIMARIOS DONDE SE DESARROLLA LA CREATIVIDAD

Weisberg y Springer (citados por Lowenfeld, 1992) encontraron que el hogar constituye un factor significativo por su influencia sobre el estímulo para desarrollar el pensamiento creador. En ese sentido la familia juega un papel crucial para el individuo, por lo que a continuación se tratará este aspecto.

2.3.1. LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA,

La educación no se inicia en la escuela, sino en el seno familiar, pues la transmisión de valores, hábitos, etc. es fomentada por los padres de familia desde el primer año de vida. Lo importante de esta educación continua, tanto en el hogar como en la escuela, es la congruencia e integración del desarrollo humano (Damián y Muria, 2006).

En el contexto de la organización social, la familia establece la liga entre el individuo y la sociedad, nos da una identidad especial frente a nosotros mismos y a la sociedad. En principio, puede decirse que la sociedad transmite sus tensiones al sistema familiar y la familia refleja los valores prevalentes, las costumbres y las prohibiciones del grupo y de la clase social; como resultado de la convivencia familiar el niño incorpora los valores, metas y prejuicios de su familia. En sus actos y su estilo cotidiano, los padres expresan en formas que son susceptibles para el niño sus aspiraciones, esperanzas, temores y frustraciones. La conducta de los padres influye en el niño a través de innumerables manifestaciones de amor, cuidado, ternura, descuido, impaciencia, cólera, etc. En la familia, los padres transmiten a sus hijos actitudes, valores y aspiraciones correspondientes al estrato social al que pertenecen o quisieran pertenecer, los cuales han incorporado en su carácter. El niño a su vez reacciona a los padres y forma con ellos una unidad psicodinámica compleja, cuyos procesos, varían según el tipo de organización de la familia (De la Fuente, 2000).

La familia y en especial los padres, son los agentes socializadores responsables de la adquisición de conocimientos y estrategias cognoscitivas, reglas de comportamiento y motivación. Es principalmente de la interacción entre los miembros de la familia que el niño tendrá oportunidad de aprender comportamientos eficaces para resolver los problemas

que enfrente. El sistema familiar ejerce durante la primera infancia un impacto predominante, que después compartirá con la escuela, los amigos, etc.; no obstante, la influencia de la familia es persistente, continua y personal, y afecta directamente al comportamiento infantil; es a través de la familia que el niño desarrolla su autopercepción de competencia y eficacia (Hernández, 1999).

Foladori (2007) recalca que la familia antes de ser un grupo, es en sí una institución, pues ha sido conformada por una normatividad desde el momento mismo de la fundación de la pareja, de manera estable y bajo un rígido sistema de responsabilidades que incluso se adquieren a nivel del Estado mediante legislaciones que la autorizan. Si la familia es una institución fundada con antelación que ha de regirse por los parámetros que el medio socio-político le determinan a través de la legislación entonces, el hijo o el padre y la madre ya tienen asignadas una serie de normas institucionales; la familia ha de cumplir con una cierta misión como institución social; esto es, hacerse cargo de la necesidad social de control de sus miembros.

En el marco de la relación interpersonal todos los miembros de la familia se educan; no sólo los hijos a través de los padres, sino también los padres a través de los hijos, ya que la riqueza personal de cada uno se intercomunica en la intimidad de la vida diaria en común (Chavarría, 1998).

Las circunstancias en que se desenvuelve una familia influyen de una manera muy importante en la formación de sus integrantes, pero lo más decisivo son las conductas y pautas que los padres se propongan para cumplir con las responsabilidades que tienen con sus hijos. La educación ayuda a sobreponerse a las condiciones materiales del medio; por lo tanto, prepararse como padres y asegurar la educación de los hijos impulsará el desarrollo de la familia (SEP, 2000)

La legislación existente no se enfoca tanto a la obligación de los padres de educarse, sino en los derechos de los niños que los gobiernos deben atender.

En un aspecto muy amplio, es indispensable que los padres desde la familia trabajen a favor de los Derechos de los Niños que postula la UNICEF: derecho a la igualdad, a desarrollarse en condiciones dignas, a un nombre y una nacionalidad, a la sanidad, a la integración de los niños diferentes, a crecer al amparo de una familia, a la educación y al juego, a recibir auxilio y protección, a la protección contra los abusos, a formarse en un mundo solidario.

En la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, el artículo 31 se enfoca en los derechos del niño en materia artística y de recreación y entretenimiento (Didonet, citado en Sefchovich, 2004):

2. Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho al niño a participar plenamente de la vida cultural y artística y estimularán la creación de oportunidades adecuadas, en condición de igualdad, para que participen de la vida cultural, artística, recreativa y de entretenimiento.

De acuerdo con Papalia y Wendkos, (1999) para que los padres puedan atender los derechos de sus hijos es importante que promuevan : la autorregulación, a través de la cual los niños obtienen el control de su propio comportamiento para ajustarse a las expectativas sociales. El crecimiento de la autorregulación conecta los principales aspectos del desarrollo físico, cognoscitivo y emocional. El primer signo de este cambio hacia la autonomía, o autodeterminación, es el resultado de la maduración física que permite al niño hacer y decir ¡ yo lo hago ! A medida que el niño procesa, almacena y actúa de acuerdo con la información que va recibiendo de su ambiente, se presenta un cambio gradual del control externo hacia el interno, el niño va aprendiendo a controlarse con una libertad que le pone límites y le permite seguridad . Los niños en la etapa de los primeros pasos necesitan que los adultos les pongan límites. A los dos años se observa una manifestación normal de la necesidad de autonomía observable en su negativismo; cuando dice “no”, los niños tienen que poner a prueba la noción de que son seres individuales con algo de control sobre su mundo y que tienen capacidades nuevas y emocionantes. Ya no les

conforta permitir que alguien más decida sobre lo que deberán hacer y ahora buscan guiarse por sus propias ideas y encontrar sus propias preferencias.

Torrance (citado por Lagemann, en Strom, 1991) presenta sugerencias para que los padres promuevan la autorregulación y la creatividad:

- a) No desalentar la fantasía del niño
- b) No refrenarlo, dejar de interferir en sus pensamientos
- c) Recompensar la creatividad
- d) Evitar los estereotipos sexuales
- e) No juzgarlo por su capacidad para la lectura y la escritura
- f) Conceder libertad para experimentar
- g) Ayudar al niño a utilizar su creatividad en el ámbito de las relaciones sociales
- h) Tratar de convertir su sensibilidad en generosidad
- i) Valerse de su capacidad de percepción para mostrarse comprensivo y tolerante hacia quienes no ven las cosas de la misma manera que él.

El papel del padre de familia, con respecto al desarrollo de la capacidad creativa de sus hijos está en conceder la libertad de acción e investigación que precisan para el aprendizaje y comprensión del mundo, en dar la oportunidad de decidir qué les gusta, en proveer de situaciones novedosas, que les instiguen a buscar soluciones, a ser receptivo ante los problemas que les plantee el medio, a su propio nivel cognitivo y que le permita transformar los esquemas conceptuales hasta el momento adquiridos (Gallardo, 1997).

2.3.2 EL ÁMBITO ESCOLAR

La escuela constituye un sistema básico y determinante que apoya y complementa la función educativa de la familia, de ahí la importancia de que ambos sistemas puedan coordinarse y colaborar conjuntamente en beneficio de los niños-alumnos-adultos, y con ello favorecer el desarrollo de las sociedades modernas (Damián y Muria, 2006).

En la lista de objetivos de la mayoría de los maestros no está contemplado el pensamiento creador. Getzels y Jackson (citados por Lowenfeld, 1992) hallaron pruebas de que a los

maestros no les gusta el niño creador; sin embargo, como dicen Gómez y Parra (2006) puede ser una “ventana de oportunidad” para la enseñanza.

Una característica propia de las personas creativas es que se apartan de las normas, valores o creencias inherentes al status quo; lo cual frecuentemente les genera rechazo; no obstante debe considerarse que las sociedades o grupos que alientan y facilitan la asimilación espontánea de las nuevas pautas de desarrollo son más susceptibles de desarrollarse como sociedad, progresando gracias a los aportes de sus miembros altamente creativos (Mitjans, 1992; Csikszentmihalyi, 1998).

Para que un maestro transmita una enseñanza creativa, es necesario que muestre flexibilidad, aceptación de las ideas de los demás, admitir que en ocasiones no tienen todo el conocimiento, gozar de la vida y de su actividad como maestro, disfrutar cuando los demás disfrutan la vida, aceptar a los demás según sus méritos, tener fe en los estudiantes, sensibilidad a toda clase de sentimientos, adecuado manejo de la comunicación no verbal, dar apoyo emocional, mostrar seguridad en la incertidumbre, capacidad y hábito para entender las necesidades e intereses individuales de sus alumnos (Rodríguez, 1991; Lowenfeld, 1992; Dabdoub, 1996).

Para Dabdoub (1996) una enseñanza creativa es un encuentro entre individuos para lograr un crecimiento personal que los involucra de manera integral, considerando aspectos intelectuales, cognoscitivos, además de su afectividad y el desarrollo de su potencial creativo. Los objetivos principales que persigue la enseñanza creativa son: desarrollar el pensamiento autónomo, fomentar la autoestima y seguridad psicológica del estudiante, favorecer el aprendizaje significativo y desarrollar el pensamiento divergente.

Mitjans (1992) menciona que el desarrollo psicológico del individuo, en función de las influencias histórico sociales y culturales con las que interactúa, es el determinante principal de la creatividad; por lo tanto, a partir de las influencias educativas, dirigidas y estructuradas, es posible desarrollar los principales elementos psicológicos que han resultado ser básicos en la regulación del comportamiento creativo: motivación,

capacidades cognitivas diversas, autodeterminación, autovaloración adecuada, seguridad, cuestionamiento, reflexión y elaboración personalizada, capacidad para estructurar el campo de acción y tomar decisiones, capacidad para plantearse metas y proyectos, capacidad volitiva para la orientación intencional del comportamiento, flexibilidad, audacia. En los educandos la mejor forma de potenciar la originalidad, está en la flexibilidad para aceptar y estimular las nuevas ideas que proponen, ya que el niño tiende instintivamente a crear e innovar si no se le frena.

Aunque la interacción familia-escuela presenta una discontinuidad que afecta a los pequeños, cuando se dan las condiciones de comunicación y colaboración mutua se incrementa el potencial educativo de los dos sistemas, ya que se origina confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes (Brofenbrenner y Huguet, citados por Damián y Muria, 2006).

La colaboración hogar-escuela es una actitud, no una actividad y ocurre cuando las partes comparten responsabilidades y metas comunes, se ven como iguales y contribuyen al proceso adoptando formas colaboradoras (Damián y Muria, 2006).

Epstein y Dauber (citados por Damián y Muria, 2006) refieren los seis elementos principales de la colaboración entre los padres y la escuela:

**Obligaciones básicas de los padres*, como es el bienestar, la salud de los niños y asegurar las habilidades que los niños necesitan poseer para estar preparados para asistir a la escuela.

**Obligaciones básicas de la escuela*, que incluyen la comunicación de la escuela con la familia sobre los programas y las actividades escolares y el progreso de sus hijos.

**Implicación de los padres en la escuela*, que abarca las actividades realizadas por los padres como voluntarios en la escuela.

**Implicación de los padres en actividades de aprendizaje en el hogar*, dirigida por los requerimientos que hacen los profesores a los padres para que apoyen el aprendizaje de sus hijos en casa.

**Implicación de los padres en actividades de consejo y dirección de la escuela*, lo cual alude a la participación de los padres en asociaciones u organizaciones de padres, consejos escolares, comités o grupos de la escuela, área o comunidad.

**Colaboración e intercambios de los padres con organizaciones comunitarias*, que incluyen la coordinación de los servicios de la comunidad para desarrollar programas escolares en apoyo a un mejor y mayor aprendizaje de los niños, p.e. visitas a museos.

Damián y Muria (2006) enfatizan que un ambiente de aprendizaje es educativo cuando capacita al individuo a aprender y desarrollar habilidades especializadas y que cuando los ambientes de aprendizaje del hogar, de la escuela y de la comunidad están interconectados y cuidadosamente coordinados para servir a las necesidades de desarrollo de los individuos se podrá hablar de una auténtica comunidad educativa.

La sociedad, a través de los padres, maestros y compañeros recompensa ciertos tipos de comportamiento a ciertas edades, y puede ser esta la razón por la cual la actividad creadora se desarrolla de manera tan irregular. El ambiente de “vive como quieras” aparentemente ejerce una influencia tan negativa como un medio autoritario, donde el individuo está completamente dominado. La capacidad creadora debe ser protegida, pero al mismo tiempo hay que guiarla por caminos socialmente aceptables (Torrance, 1977; Lowenfeld, 1992).

Se puede concluir que las diversas funciones de la familia, la escuela y la comunidad son fundamentales para conformar al ser social que está en desarrollo, por lo tanto se requieren estrategias para estimular la creatividad en los tres contextos (citados por Damián y Muria, 2006), algunas de las cuales se explican a continuación.

2.4 ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Antiguamente se pensaba que la creatividad y la genialidad estaban íntimamente relacionadas; en la actualidad se considera que todos los seres humanos tienen la capacidad de ser creativos. Durante la niñez el ser humano vive en una constante aventura creativa; el medio ambiente le presenta múltiples sorpresas y le hace reaccionar de múltiples maneras.

El niño cuenta con esta inclinación natural por su necesidad de explorar, comprender, participar y adaptarse. Estimular a un niño para que desarrolle su potencial creativo le ayudará a convertirse en una persona con mayores recursos prácticos para adaptarse al medio en que vive.

De la Torre (1995) menciona que teniendo como fin último la realización personal, es necesario canalizar los medios y actividades de manera que no constriñan, inhiban o bloqueen los objetivos intermedios y el resultado final.

Programas para incrementar el potencial creativo

Ha habido diversos intentos para desarrollar *programas* destinados a incrementar el potencial creativo de las personas en nuestra sociedad.

Williams (citado en Lowenfeld, 1992) desarrolló un método complicado que consiste de varios libros, cassettes y láminas para uso de los docentes. El programa está dividido en tres partes: la primera está destinada al instructor universitario que prepara futuros maestros; la segunda está dirigida a quienes siguen el curso de preparación, y la tercera es para usarse en el aula con los niños. Se insiste en un amplio enfoque de la creatividad, haciendo que los niños realicen muchas actividades en muchas áreas. Se enfatiza la fluidez de pensamiento, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración mental, la aceptación de riesgos, la complejidad, la curiosidad y la imaginación. Corvington y otros (citados en Lowenfeld, 1992) crearon un programa que consiste en una serie programada de lecciones en forma de historietas, prescinde del docente, ya que los niños las leen a su propio ritmo, se espera que los niños analicen la información dada y propongan soluciones a algunos pequeños relatos muy interesantes.

Por otro lado, Parnes (citado por Lowenfeld, 1992) desarrolla un taller de creatividad grupal con base en un método directo, fundamentado en los siguientes principios: desarrollo de muchas ideas y muchas soluciones para un problema dado, juicio diferido, donde las ideas no se evalúan inmediatamente, y formación de asociaciones remotas.

El método Sinéctica de Gordon y Prince (citados por Lowenfeld, 1992) estimula la especulación enfatizando el uso de la metáfora y la analogía. Se considera que la especulación es un factor emocional más importante que el intelectual, ya que alienta las ideas remotas y poco racionales. El punto clave es relacionar las cosas distantes, ir más allá de las conexiones habituales o vías ya conocidas y buscar otras posibilidades a partir de lo que ya existe.

Gordon (citado por Guilford, 1977) considera que el grupo pensante es siempre superior al individuo pensante, proclama que un grupo puede condensar en algunas horas la producción que le podría llevar al individuo meses. Aunque se dice que los grupos alientan el “pensamiento irracional” que es deseable en las etapas de generación de las ideas para la resolución de problemas y que estimulan el desafío, éstas son hipótesis que aún no se han verificado.

El método de Kirst y Diekmeyer creado en 1973 (citado por Lowenfeld, 1992) es de carácter individual, pone el acento en ciertos ejercicios y juegos particulares. Diariamente durante media hora se ejecutan experimentos y ejercicios para desarrollar la flexibilidad, la originalidad, la inventiva, la adaptabilidad, etc. Se insiste en la modalidad de entretenimiento y en la liberación del proceso de pensamiento.

Una característica que prevalece en los programas comerciales que intentan desarrollar el pensamiento creativo es que el proceso es externo; no consideran que el arte es un proceso interno, que no está fuera del individuo, sino que se origina dentro del individuo.

Situaciones que estimulan la creatividad

Para De la Torre (1995) la creatividad forma parte de la persona en su totalidad, al evolucionar ésta, debería desarrollarse paralelamente la creatividad, que va ligada a las características psicológicas de las etapas evolutivas, pero como realmente no sucede así, el autor considera que debe propiciarse su estimulación; a través de situaciones motivadoras y de la actitud o producción creativa. Afirma que la motivación es motor de acción y aprendizaje y que las formas creativas poseen por sí mismas un poder de motivación

intrínseco que inutiliza el sistema de premios y castigos. Propone las siguientes estrategias: *realización en el juego, clima creativo en la clase, planteamientos divergentes, actitudes perfectivas, utilización de “técnicas créaticas” y otros estimuladores de la creatividad*.

Realización en el juego

El juego a nivel infantil, es algo más que un mero pasatiempo. A través de este, el niño proyecta sus tensiones, se acerca a las personas y a las cosas, descubre las leyes de las relaciones humanas, llega a conocerse a sí mismo y experimenta sus capacidades. El juego es foco de creatividad.

Heinelt (citado por De la Torre, 1995) resalta la importancia del comportamiento lúdico, en tres tipos de juegos fundamentales: *de movimiento, de ilusión y de roles*. Los *de movimiento* se dan en los primeros años de vida y consisten en el descubrimiento de las propias partes del cuerpo y “jugueteo” con ellas. Los *juegos de ilusión* brindan al niño la posibilidad de dar vida y “realidad imaginativa” a los objetos que le rodean; proyectan sobre ellos todo el poder de su imaginación. Los *juegos de roles* llevan toda una carga emocional y social; las observaciones, experiencias y vivencias se transmiten y varían en las situaciones lúdicas; en ellas se ejercita la creatividad social y expresiva y a la vez se perfecciona la comunicación. Por todo ello, el juego del niño es el camino real para el desarrollo de las capacidades espontáneas y creativas.

Clima creativo en la clase

Bajo esta denominación entra una gran gama de actitudes y disposiciones tanto del profesor como de las relaciones entre éste y los alumnos. Para conseguir un clima creativo es necesario superar los temores e inhibiciones del ambiente de la clase de manera tal que todos sientan la confianza para expresar libre y espontáneamente lo que piensan.

Planteamientos divergentes

La pregunta es un anzuelo a la creatividad. Las preguntas divergentes, abiertas a más de una solución prefijada, estimulan la búsqueda, la indagación y la ideación. En contraposición a las preguntas convergentes, las divergentes crean en el niño disposiciones

y hábitos para tratar creativamente la información, objetivo básico de una educación para la creatividad. Las preguntas provocativas e incitantes son un buen estímulo que potencia de manera efectiva y notoria la actitud creativa de los jóvenes. Marín (1984) afirma que la pregunta bien planteada es estimulante, pone en funcionamiento diversos recursos de los cuestionados, dispara respuestas, genera ideas.

Actitudes perfectivas

Las tareas encaminadas a la mejora o perfeccionamiento de parte del alumno, son indudablemente más estimulantes que las tareas simplemente informativas. Las actividades cerradas coartan la imaginación; a diferencia de ello, los ejercicios que permiten la imaginación estimulan la creatividad.

Utilización de “técnicas creativas”

1. *Brainstorming*. Su nombre significa tormenta cerebral o lluvia de ideas. Es un método popular desarrollado por Alex Osborn de la Fundación para la Educación Creativa en 1938. El principio medular es el concepto de juicio diferido, la noción de que hay que posponer la crítica y la evaluación a las ideas presentadas. La esencia de esta técnica es la libertad para expresar las ideas y la prohibición de cualquier crítica durante la fase de producción. La meta del grupo brainstorming es generar una larga lista de soluciones complejas y elaboradas para los problemas. Entre mayor sea el número de ideas, mayor será la probabilidad de encontrar buenas ideas (Guilford, 1977; Marín, 1984; Davis, 1986).

2. *La lista de atributos de Crawford*. Robert Crawford propuso que todos los ejemplos de innovación creativa se reduzcan a: a) modificar atributos importantes del problema y b) transferir atributos de una satisfacción a un nuevo ambiente. Se trata de un problema de división de un todo en sus partes, haciendo un listado de atributos. Los atributos pueden ser transferidos de una situación a otra (Guilford, 1977; Marín, 1984.; Davis, 1986).

3. *El análisis morfológico de Allen*. La técnica de síntesis morfológica es una extensión del listado de atributos, en la que básicamente se identifican dos o tres dimensiones del problema. Después de que se anotan las ideas para cada dimensión, se examinan las posibles combinaciones (Guilford, 1977; Marín, 1984; Davis, 1986).

Otros estimuladores de la creatividad

Marín (1984) y De la Torre (1995) mencionan la existencia de otras técnicas propuestas por distintos autores para estimular la ideación, la inventiva o la creatividad, algunas de ellas son: las listas de ideas que también sugieren nuevas soluciones y puntos de vista a los problemas, la utilización de los recursos multivariados, diferir el juicio, dar tiempo a la ideación, utilizar con profusión la alabanza, la solución de problemas, el método delfos, la síntesis creativa, el arte de relacionar, etc. El maestro no usa estas técnicas, ya que al no contar con objetivos de creatividad, no conoce estas técnicas y no las ha necesitado.

Cuanta mayor *variedad de recursos* se acerquen a la experimentación y vivencia del individuo, mayores posibilidades tendrá de que los integre en nuevas experiencias. El *diferir el juicio crítico*, es peculiar de la técnica del *brainstorming*, que tiene múltiples aplicaciones a nivel escolar. La oportunidad y forma de valorar las ideas requiere sensibilidad y tacto para no inhibirlas. Se debe suspender el juicio de las aportaciones en la fase de la tormenta de ideas; por lo tanto, es conveniente utilizar con profusión la alabanza, para reconocer la originalidad. Todos necesitan el reconocimiento de las personas que consideran superiores.

De acuerdo con Vigotsky (2001) es una necesidad ampliar la experiencia del niño, (y la del adulto), si se le quiere proporcionar bases suficientemente sólidas para su actividad creadora; cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuántos más elementos reales disponga en su experiencia el niño o el adulto, tanto más considerable y productiva será la actividad de su imaginación.

A continuación se presentarán las más recientes investigaciones que sobre creatividad se localizaron, las cuales tratan de algunos factores que se relacionan con la misma y acerca de estrategias desarrolladas para estimularla.

CAPÍTULO 3.
INVESTIGACIONES SOBRE LA
CREATIVIDAD

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES SOBRE LA CREATIVIDAD

En este capítulo se presentan las diferentes investigaciones realizadas recientemente acerca de la creatividad, los factores relacionados con ella y las estrategias que se han empleado para estimularla.

3.1 ESTUDIOS SOBRE LAS APROXIMACIONES MÁS REPRESENTATIVAS DE LA CREATIVIDAD

Martínez realizó en 1994 un análisis crítico de las diferentes aproximaciones hacia el estudio de la creatividad. Revisó los postulados de Piaget (el sujeto desarrolla y crea conocimiento), de Vygotsky (zona de desarrollo próximo) y de Bruner (andamiaje), y concluye que no analizan el proceso intelectual llamado creatividad, sino que presentan un modelo explicativo de los mecanismos subyacentes a los procesos cognitivos. A diferencia de estos grandes constructores de teorías Torrance y De Bono si presentan modelos sobre la creatividad; no obstante afirma que sus modelos no son coherentes y sistemáticos. Menciona que Torrance, De Bono y Guilford han intentado definir la creatividad y medirla, pero con instrumentos cuestionables y también de desarrollarla a través de diversos métodos.

Martínez también estudió los planteamientos sobre inteligencia y creatividad de autores como Dewey, Wallas, Wertheimer, Bartlett, Bruner, Getzels y Jackson, Wallach y Kogan, y encuentra que conciben inteligencia y creatividad como dos aspectos diferentes, además asevera que estos autores se preocuparon por desarrollar la habilidad creativa, por el contenido de la enseñanza y cómo enseñarlo. La autora enfatiza la importancia de generar creatividad en la escuela y la necesidad de una teoría psicopedagógica y/o instruccional que dé cuenta de la secuencia, organización y presentación de los conocimientos a adquirir.

Por otro lado, Gutiérrez (2006) hizo una revisión bibliográfica de conceptos, teorías psicológicas y de diversas investigaciones que dan sustento al conocimiento del proceso de creación. No encontró distinción entre creatividad e inteligencia en su bibliografía y tampoco halló diferencia en la creatividad entre sexos. Además concluye que los dos

hemisferios cerebrales, son necesarios para generar ideas y conceptos creativos: uno genera ideas y el otro la metodología para sintetizarlas y convertirlas en realidades creativas.

En cuanto a la medición de la creatividad, observó que existen tres dimensiones para hacerlo: *la evaluación de la persona*, que identifica los rasgos psicológicos, tanto intelectuales como de personalidad; *la evaluación del proceso*, que tiene base en un modelo secuencial, por etapas, por las que transcurre el pensamiento hasta producir un resultado creativo; *evaluación del producto*, el cual debe manifestar las cualidades de originalidad y eficacia en la solución de problemas.

3.2 ESTUDIOS SOBRE FACTORES RELACIONADOS CON LA CREATIVIDAD

3.2.1 Estudios sobre factores generales de la creatividad

Dabdoub (1978) revisó diferentes estrategias para propiciar la creatividad, tales como el “Brainstorming” de Osborn, la Tecnología de la Educación, el programa de Pensamiento Productivo, el programa de William L. Hutchinson, los principios para mejorar la habilidad en solución de problemas, los principios para fomentar la creatividad, las técnicas de Davis, la teoría de Gordon, la de Kirst y Diekmeyer, los auxiliares para la enseñanza creativa de Hollman, y la educación piagetiana.

Dabdoub (1978) analizó, con base en la revisión bibliográfica de los autores antes mencionados, los factores necesarios para el desarrollo de la conducta creativa en la escuela: los *aspectos personalísticos*, *las habilidades relevantes* y *los objetivos educacionales*. Sobre los *aspectos de la personalidad*, encontró que el individuo creativo exhibe una gran curiosidad intelectual, que necesita tener un nivel mínimo de inteligencia para ofrecer soluciones creativas, que rechaza los mecanismos de represión, presenta tolerancia a las ambigüedades y situaciones complejas, es inconforme, tiene confianza en sí mismo, valora su independencia y autonomía, es productivo, busca la mejor idea, no se queda con la primera. De todo esto concluye que el tipo de actitud y disposición frente a situaciones problemáticas es fundamental para la creatividad. Como *habilidades relevantes* menciona: la sensibilidad para los problemas, la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de análisis y síntesis, la redefinición, la penetración.

Dentro de los *objetivos educacionales* esta autora considera la lista de objetivos de Treffinger y Huber y menciona a los autores que coinciden con ellos :

- Ser sensible a los problemas (Gordon y Hallman).
- Definir problemas (Osborn, Olton-Crutchfield, Klausmeier, Gordon, Kirst-Diekmeyer, Hallman).
- Romper con pensamientos habituales (Olton-Crutchfield, Klausmeier, Gordon, Diekmeyer, Hallman).
- Diferir sus juicios (Osborn, Olton-Crutchfield, Kirst-Diekmeyer, Hallman),
- Ver nuevas relaciones (Davis, Olton-Crutchfield, Diekmeyer, Hallman),
- Evaluar las consecuencias de las propias acciones (Osborn, Klausmeier, Gordon, Hallman),
- Planear para la aplicación de ideas (Gordon, Kirst-Diekmeyer, Osborn, Hallman),
- Observar cuidadosamente y descubrir factores (Davis, Olton-Crutchfield, Gordon, Kirst-Diekmeyer),
- Usar técnicas efectivas para descubrir nuevas ideas (Davis, Kirst- Diekmeyer, Hallman),
- Redefinir ideas extrañas para convertirlas en útiles (Gordon, Diekmeyer, Hallman),
- Describir y usar una aproximación sistemática para la solución de problemas (Diekmeyer, Osborn, Gordon, Hallman),
- Describir la influencia de las relaciones interpersonales en la solución de problemas e ilustrar los problemas asociados con las relaciones interpersonales en la solución efectiva creativa de problemas (Hallman).

Dabdoub (1978) plantea que una escuela cognoscitivamente orientada puede ayudar al desarrollo de la creatividad y del individuo mismo, aunque para ello es necesario un buen conocimiento de la teoría piagetiana. Concluye que debe lucharse contra los vicios de una educación cerrada.

3.2.2 Estudio sobre los aspectos psicodinámicos de la creatividad en el arte.

Guadarrama (1992) realizó una investigación bibliográfica de los aspectos psicodinámicos de la creatividad en el arte. Sitúa al arte en una dimensión fundamental, generadora del desarrollo de la creatividad humana en que se interrelaciona lo social y lo individual. Concluye que tanto la creatividad como el arte en el medio escolar pudiera ser un instrumento preventivo de la psicopatología individual y grupal.

Por otro lado Cicero (2004) analizó el proceso creativo en cinco artistas, con base en la teoría cognitiva, para comprender mejor el fenómeno de la creación en el campo de las artes. Realizó un estudio descriptivo del tipo estudio de caso usando la estructura metodológica de Gardner, Perkins y Csikszentmihalyi. Investigó las características del proceso de creación en la trayectoria profesional y vital de los participantes. Utilizó métodos cuantitativos y cualitativos: una entrevista semiestructurada, la aplicación de dos tareas cognitivas y la realización de una prueba de enunciados sobre el trabajo de creación. Encontró partes importantes del proceso creativo en el discurso de los participantes, concluyendo que este proceso requiere de un trabajo constante, siguiendo métodos definidos, como la planeación y la organización. También observó que en el proceso de creación intervienen factores individuales como son: características cognitivas, de motivación y personalidad propias de cada sujeto, así como factores de tipo social como son la receptividad del ámbito, determinada por aspectos culturales y sociales.

En cuanto al valor de la expresión artística en la terapia infantil Mota (2004) asegura que a través del dibujo y la pintura, el adulto puede acercarse al mundo interno del niño; es por ello que resulta un excelente medio para desarrollar características como fortaleza, espontaneidad respecto a los propios sentimientos y disminución de los miedos y temores. Todas estas virtudes hacen de estas expresiones artísticas un medio idóneo para fomentar el desarrollo de los niños y favorecer su autoestima, para que en su edad adulta sean individuos creativos, sanos y autorrealizados. A través de los pensamientos y los afectos plasmados en las obras, los creadores de ellas son capaces de vincularse a profundidad con el otro y con ellos mismos. Son capaces de explorarse y conocerse mejor, así como ver con otra perspectiva el mundo que les rodea.

Mota enfatiza los beneficios de la terapia infantil a través del dibujo y la pintura: expresión de conflictos, catarsis (el simple hecho de expresar aquellas cosas que se encuentran en el interior del individuo resulta en una sensación de bienestar, pues permite librarse de la tensión emocional), fomenta el desarrollo tanto emocional como cognitivo y favorece la creatividad. Además menciona que el terapeuta debe realizar o haber realizado las actividades que les solicita a sus pacientes, y aclara que esta terapia está contraindicada para los niños con lesiones cerebrales. Concluye que los efectos de la utilización de la capacidad cognitiva, la expresión emocional y la creatividad puestos en marcha al realizar una obra de arte, son sin lugar a dudas los efectos más benéficos de la terapia a través del dibujo y la pintura, por lo que sugiere se les preste mayor atención e investigar más al respecto

3.2.3 Estudios sobre los ambientes de enseñanza y la creatividad

Espriú (1980,1993) analizó el trabajo creativo de ocho niños entre los siete y ocho años de edad, de segundo de primaria, inmersos en dos ambientes de enseñanza distintos, uno flexible y otro rígido. Se asignaron cuatro niños al grupo experimental (flexibilidad) y cuatro al grupo control (rigidez).

Los dos grupos de niños participantes de esta investigación fueron seleccionados de una misma escuela, pertenecían a grupos de 30 alumnos. Los niños de la muestra trabajaban en sus grupos usuales y sin tratamiento especial. El estudio se planteó a los niños como una clase de pintura que se añadía a su programa en la que participó el grupo completo por un período de 15 días hábiles. Las condiciones de flexibilidad y rigidez inicialmente se consideraron por el estilo de enseñanza de las maestras del grupo. Las diferencias entre la situación flexible y la rígida fueron varias. En la flexible, se planteaba un problema y se les permitía que dieran la solución, casi siempre el tema era libre para que ellos escogieran y en la rígida se les dio el problema y la solución definida previamente al trabajar con el otro grupo; el grupo flexible tenía apoyo y reconocimiento de su proceso de trabajo, el otro era dirigido a una meta deseada. Respecto a la disciplina, en el flexible no había una norma disciplinaria especial, tenían libertad de movilidad; en el rígido todo debía ser en orden,

sentados en su lugar y callados, para hablar levantaban la mano y esperaban que les dieran la palabra. En el grupo flexible había comisiones para la distribución de los materiales, en el rígido los materiales eran distribuidos y recogidos por los investigadores. Se evaluaron diez pinturas de los ocho niños que formaban la muestra. A pesar de algunas limitaciones en el control de las variables, los resultados indicaron que la creatividad de los niños se manifiesta en mayor grado en un ambiente flexible.

Por otro lado, Luna (1996) realiza un estudio bibliográfico del autoritarismo en la escuela y su influencia en el desarrollo de la creatividad. Aunque no logra establecer una relación definitiva entre ambos factores, señala que en un marco autoritario es difícil estimular la espontaneidad, la motivación y la alegría de asistir a la escuela. Plantea que en la escuela tradicional la toma de decisiones es asumida por quien tiene el poder y no favorece el desarrollo de las capacidades del individuo. Considera que el autoritarismo es el obstáculo de más importancia contra la creatividad.

Esquivias (1997) investigó en México si los diferentes sistemas educativos favorecían la práctica de procesos mentales elevados como “solución de problemas y creatividad”. Los sistemas elegidos fueron: ecléctico particular, ecléctico oficial, Montessori y Freinet. A una muestra de 259 niños de 3º. y 6º. de primaria le aplicó una prueba objetiva para medir solución de problemas y una prueba subjetiva para medir la creatividad consistente en realizar un dibujo y una redacción libres en una hoja en blanco. Los resultados indicaron que había diferencias significativas en la creatividad de los alumnos de los diferentes sistemas; el sistema Freinet fue el más alto, seguido del Montessori y el ecléctico al final. También se observó que conforme los niños van avanzando de grado escolar, su creatividad va disminuyendo. La autora concluye que la diferencia en las medidas de creatividad de los alumnos de los distintos sistemas no es muy grande. Sugiere se incluya la creatividad y la solución de problemas como asignaturas en los contenidos de la educación básica, ya que los procesos mentales elevados requieren de la estimulación propicia y de un tratamiento pedagógico adecuado.

3.2.4 Estudios sobre percepción de los adultos acerca de la creatividad

Runco (1993) realizó dos estudios para analizar cómo perciben los adultos la creatividad en los niños. En el primer estudio usó métodos de validación social para inferir las teorías implícitas de padres y maestros sobre los aspectos indicativos y contraindicativos de la creatividad de los niños; después comparó esas teorías con las reportadas en investigaciones anteriores; y a continuación revisó la evaluación de los padres y madres sobre la creatividad de sus hijos para identificar los rasgos indicativos y contraindicativos; administró una nueva medida a papás y mamás y correlacionó su percepción de la creatividad de sus hijos con la de las calificaciones que hacen los niños mismos sobre su creatividad. En el primer estudio trabajó con diversas muestras de adultos: padres que eran maestros, padres que no eran maestros, maestros que no eran padres y adultos que no eran padres ni maestros. Todos los padres tenían niños de 3 a 12 años de edad y todos los maestros tenían experiencia de 3 o más años dando clases a niños de 3 a 12 años. Usó una lista de chequeo de adjetivos, que contiene 300 adjetivos ordenados alfabéticamente (activo, alerta, ambicioso, artístico, aventurero, capaz, curioso, enérgico, imaginativo, soñador, etc.). Instruyó a los participantes para que indicaran cuáles adjetivos describían a los niños creativos y cuáles a los no creativos. Encontró que los maestros que no eran papás y los papás que no eran maestros, parecían tener ideas similares acerca de los rasgos creativos de los niños; no obstante cuando describieron niños no creativos hubo poco acuerdo. Concluyó que tanto los padres como los maestros, tienden a identificar características favorables como creativas y características no favorables como no creativas.

En el segundo estudio Runco desarrolló el instrumento Evaluación de los Padres a la Creatividad de los Niños (PECC- R), el cual estaba conformado con 36 adjetivos que identificó en el primer estudio. Lo administró a los padres y madres. A sus hijos se les aplicó la Autoevaluación del Estudiante de la Creatividad (SSEC). Los niños tenían entre 8 y 14 años de edad y entre el 20 % y 30 % de los padres eran maestros. Las familias pertenecían a diferentes grupos. Correlacionó las percepciones de padres e hijos y los resultados mostraron que existe acuerdo entre los papás y las mamás acerca de la creatividad de sus hijos. Otro hallazgo fue que los puntos de vista de padres y maestros no coinciden con teorías explícitas en la investigación de la creatividad.

Raety, Snelman y Vainikainen (1999) examinaron mediante cuestionarios la valoración que los padres hacen de las habilidades de sus hijos, los efectos de la educación de los padres y el género del hijo y del padre, así como la relación entre la evaluación de los padres y el éxito escolar de los niños. La muestra fue de 938 padres finlandeses con hijos de 9 a 13 años. Las habilidades examinadas incluían metas sociales, solución de problemas, reflexión, prudencia y la práctica de la creatividad. El análisis de los resultados mostró que las habilidades evaluadas eran multidimensionales. Los padres valoraron las habilidades cognitivas y sociales de las niñas como mejores que las de los niños. Los padres académicamente más educados indicaron una distinción más categórica entre las habilidades cognitivas y otras habilidades, lo cual sugiere que ellos apoyan una concepción diferencial de inteligencia. Hubo una clara congruencia entre las valoraciones de los padres a las habilidades de sus hijos, indicando que las diferencias escolares en los sujetos están asociadas con diferentes habilidades.

Por otro lado, Scott (1999) investigó las percepciones de maestros de escuela elemental hacia los niños creativos. Participaron 144 maestros de 25 a 60 años de edad y 133 estudiantes. Los resultados mostraron que los maestros consideran que los niños creativos presentan más comportamientos inadecuados que el promedio de los niños. También indicaron que los maestros perciben e identifican la creatividad diferente en niños y niñas y que las niñas de baja creatividad eran más creativas que los niños de baja creatividad.

Runco (1999) finalizó un estudio longitudinal que duró 13 años aproximadamente, el cual fue iniciado por Albert en 1980, con dos muestras de niños que inicialmente tenían de 12 a 13 años de edad excepcionalmente talentosos, con niveles equivalentes de habilidad, pero diferentes áreas o dominios de talento. Un grupo era excepcional en matemáticas y ciencias y el otro presentaba un alto IQ (155). Los datos fueron obtenidos de los niños y de los padres. Los resultados mostraron diferencias en los puntajes de inventarios psicológicos, en las expectativas de independencia y en las pruebas de pensamiento divergente; asimismo se encontró una fuerte relación entre las expectativas de las madres acerca de la independencia y el pensamiento divergente de sus hijos y un puntaje alto en flexibilidad en muestras de chicos excepcionalmente sobresalientes.

Como parte de otra investigación longitudinal Runco y Albert (2005) examinaron la personalidad de dos muestras de adolescentes sobredotados y de sus padres mediante el Inventario Psicológico de California (CPI). Asimismo valoraron el potencial creativo de los adolescentes a través de varias pruebas de pensamiento divergente, para seleccionarlos se basaron en su coeficiente intelectual o en sus capacidades de matemáticas. El grupo de IQ alto tenía un promedio de 155 y el IQ de sus integrantes era mayor de 150; el grupo excepcional en matemáticas fue medido a través del SAT, test de desempeño escolar, y otras medidas estándar de matemáticas y ciencias. Los perfiles del CPI indicaron que ambos grupos de adolescentes tenían bajos puntajes en la escala de bienestar y una sociabilidad baja, ésta sugiere un puntaje bajo en la escala de buena impresión que para Runc o significa un alto nivel de creatividad, ya que postula que al intentar causar buena impresión el individuo se distrae del trabajo creativo. Tanto las madres y los padres de ambos grupos tuvieron un alto desempeño en pensamiento independiente y bajo en conformismo, lo que se interpreta como indicador de independencia, dominancia, ingenio y una tendencia a ser demandante. Ambos padres tuvieron sus más altos puntajes en potencial de ejecución y eficiencia intelectual, en este sentido se presentan como modelos para los niños y adolescentes excepcionalmente dotados. Mencionan que los individuos sobredotados son cognoscitivamente excepcionales, pero promedio en otros ámbitos.

3.2.5 Estudios sobre ambiente físico favorecedor de la creatividad

Susa y Benedict (1994) analizaron la conducta de juego en un parque, de 80 niños y niñas de 4 a 11 años de edad. La muestra fue seleccionada al azar de los niños que estaban jugando en dos parques diferentes: uno tradicional que incluía resbaladillas, columpios, sube y baja, etc. y otro contemporáneo en el que había juegos consistentes de una sola estructura estéticamente agradable, en la cual todas las piezas se encontraban unidas y conectadas formando túneles y pasadizos. Se aplicó a todos los niños una prueba de habilidades del pensamiento divergente para evaluar el grado de creatividad presente en esos dos tipos de ambiente y la relación entre el diseño del área de juego, la creatividad y el juego simulado.

Se examinó la frecuencia de juego simulado mediante una lista de chequeo que se diseñó considerando los criterios de Fein para el comportamiento simulado: a) actividades que se llevan a cabo sin los materiales necesarios o fuera del contexto social, b) comportamientos diferentes de los usuales, c) objetos inanimados que adquieren cualidades animadas, d) usos sustitutos de objetos o actitudes y e) presentación de comportamientos propios de otras personas. Se observó a los niños mientras jugaban en el parque, después se les hicieron preguntas sobre sus juegos y se les administró una prueba de habilidades de pensamiento divergente. También se les mostró un carrito de madera vacío y se les pidió que dijieran todos los posibles usos que le podían dar. Se evaluó el grado de creatividad mediante el pensamiento divergente y también se analizó su relación con el diseño del patio de juegos y el juego simulado. Los resultados indicaron que en los jardines contemporáneos ocurrían más juegos simulados y se generaban más ideas sobre el uso del carrito y más creatividad ocurría después de jugar en estos jardines. Asimismo se observó que los niños daban más ideas sobre el uso del carrito que las niñas. Dichos datos señalan la importancia de los juegos imaginativos para el desarrollo de la creatividad. Se mostró que el juego en un parque contemporáneo genera más posibilidades de juego simulado y más maneras de pensar creativas que el juego en un parque tradicional.

3.2.6 Estudios sobre experiencias tempranas en la niñez y la creatividad

Orwoll (1997) investigó los antecedentes y la personalidad en la niñez en correlación con la creatividad artística. Estudió la posibilidad de que la personalidad creativa se pueda desarrollar, en parte, en respuesta a tempranas experiencias estresantes en la vida y también analizó su relación con algunas formas de psicopatología adulta. La investigación se realizó con una muestra nacional de 64 artistas visuales y 96 adultos no artistas: los artistas eran excepcionalmente creativos en el campo del arte visual, seleccionados por el proceso de nominación ¿Quién es quién? Las muestras comparativas se conformaron por adultos voluntarios, reclutados de una extensa área metropolitana. Los grupos eran comparables en edad, salud y educación. El análisis de varianza realizado mostró que los artistas tenían puntajes más altos en todas las variables infantiles de estrés, pero los grupos no diferían en medidas de salud mental o bienestar. El análisis de regresión también

mostró los puntajes más altos de conflicto psicológico en la niñez y en su autoconcepto de adultos. No se demostró que la creatividad mitigue las experiencias negativas tempranas.

En el año 2000 Olszewski-Kubilius propuso que las condiciones ambientales estresantes pueden llevar a los niños excepcionales a desarrollar ciertas características de personalidad tales como una predilección por permanecer solo, y estrategias de resolución de problemas o habilidad para arreglárselas con altos niveles de ansiedad o tensión, buscar la libertad de lo convencional y el uso de actividades intelectuales para satisfacer sus necesidades emocionales. Concluye que por ser los individuos física y psicológicamente más resistentes al estrés, iniciaban una productividad exitosa y creativa, más que recurrir a la delincuencia o presentar enfermedades mentales.

Recientemente Gute, Gute, Nakamura y Csikzentmihályi (2008) realizaron un estudio exploratorio en nueve personas creativas que habían realizado importantes contribuciones a la cultura contemporánea; cinco participantes pertenecían a las áreas artísticas y de Humanidades, tres a las Ciencias Sociales y uno a las Ciencias Físicas. El estudio demostró que cuando la integración y la diferenciación de los individuos se propicia dentro de la familia se logran experiencias individuales óptimas. Además confirmó que este marco familiar contribuye al posterior desarrollo creativo de los niños.

3.2.7 Estudios sobre las características personales, familiares y la creatividad

Mendecka (1995) realizó un estudio biográfico de 65 inventores empleados en la industria minera. Contrastó a estos inventores con un grupo control de hombres similares en edad, educación y período de empleo que habían fallado en demostraciones de su inventiva en el trabajo. Se tomó en cuenta variables como: salud y estado físico, vida familiar, situación financiera y educacional, origen, desarrollo de intereses e historia de trabajo. Encontró que algunas variables eran decisivas, tales como la edad, la educación, la práctica de una profesión, las relaciones y actitudes familiares, la atmósfera creada en el hogar por los padres y también las estrategias de crianza empleadas. Los datos mostraron que ciertos rasgos de los padres (perseverancia ante los obstáculos, apertura a la experiencia, la voluntad de asumir riesgos) que eran inventores estimulaban el desarrollo de la creatividad

en sus hijos, mientras que algunos rasgos de los padres (temerosos, ausentes, olvidadizos) del grupo control inhibían tal orientación en sus hijos.

En otro estudio reciente Mitjans (2008) y Mitjans (citada en Ferreiro y otros, 2008) analizó el papel de la personalidad en su función reguladora del comportamiento creativo. Participaron 30 profesionales reconocidos como altamente creativos por su producción y desempeño en sus respectivos campos de actuación: ingenieros, científicos, actores, jugadores de ajedrez y profesores universitarios. Utilizó el método de estudio de casos y otros instrumentos que ella diseñó.

Los resultados mostraron que es posible hacer una distinción entre la personalidad como organización sistémica de los recursos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento del sujeto y el subconjunto más específico de recursos que posibilita su expresión creativa. En la regulación del comportamiento creativo no participan todos los elementos que integran la personalidad, pues no se observaron dos configuraciones creativas idénticas, lo que apunta al carácter diferenciado de los recursos psicológicos que están en la base de la creatividad. A pesar del carácter único de las configuraciones creativas de los sujetos, se observaron algunos elementos comunes a todas ellas: alto grado de desarrollo de la motivación hacia la profesión, clara orientación hacia el futuro en la esfera profesional, fuerza de la individualidad, tendencia muy activa hacia la superación y orientación conciente a la creación.

Mitjans menciona que algunos de estos elementos, como la motivación y la fuerza de la individualidad, han sido estudiados y evidenciados por diversos investigadores desde otras perspectivas y conceptualizaciones, lo que permite reafirmar su importancia para la creatividad. Para dicha autora la creatividad no puede ser vista como una potencialidad psicológica genética o innata, idea implícita en muchas concepciones sobre creatividad, sino como un proceso que se constituye a partir de las condiciones culturales, sociohistóricas y de vida de una sociedad concreta.

También recientemente Lim y Smith (2008) examinaron la naturaleza de la relación entre lo que reportaban los niños y el estilo de paternidad de su madre y su padre (clemencia y aceptación), lo que reportaban los maestros de la personalidad creativa de los niños y los informes de los maestros de la soledad de los chicos en la escuela en una muestra de surcoreanos de sexto grado. Usando el modelo de la ecuación estructural, los resultados mostraron que en el estilo parental los niveles más altos de clemencia se asociaban a niveles altos de soledad y no tenían relación con la personalidad creativa de los niños. El estilo de paternidad que reflejaba niveles altos de aceptación se asoció con niveles más altos de creatividad en los hijos, pero no tenían un efecto directo en la soledad; sin embargo, había un efecto indirecto; la relación entre aceptación y soledad fue mediada por la creatividad.

3.2.8 Estudios en universitarios

Osorio (1995) investigó la conducta inteligente en una muestra de 30 estudiantes universitarios de ambos sexos. Estudió tres modalidades: a) práctica (capacidad del sujeto para adaptarse a las contingencias de un medio cambiante, b) creativa (exploración de opciones de respuesta para la ejecución de una tarea, y c) analítica (eficacia en la solución de una tarea que requiere el análisis de contingencias o la respuesta abstracta). Las dos primeras modalidades se evaluaron por medio de un sistema computarizado. La analítica con una prueba de discriminación de figuras ocultas. Los resultados indicaron que las mujeres presentaban niveles significativamente superiores a los de los hombres en las modalidades práctica y creativa y un nivel similar a los hombres en la modalidad analítica. Para la resolución de tareas al parecer las mujeres tienden a buscar más caminos y tienen mayor capacidad de adaptación a las contingencias del medio; por su parte los hombres tienden a las respuestas abstractas.

Se realizó otra investigación (Otero, 2006) para reconocer los rasgos que de acuerdo a Khatena y Torrance tienen relación con el desarrollo del potencial creativo en la población de aspirantes a la Licenciatura en Actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Se encontró que los rasgos de intelectualidad e imaginación disciplinada son los más sobresalientes en dicha población, los cuales se convierten en rasgos potenciales en la actuación. El Perfil de Autopercepción Creativa que se obtuvo supera la media normal. Los rasgos que aparecen como determinantes de la disposición a las actividades propias del arte teatral actoral son: la confianza en sí mismos y sus capacidades artísticas, la intelectualidad, la fuerza de voluntad para concretar proyectos teatrales, consideración a los demás para trabajar en grupos y la imaginación disciplinada para crear situaciones ficticias para el teatro. También se halló que la iniciativa para comenzar proyectos artísticos o bien movilizarse en pro de su realización era de los rasgos más bajos de todo el perfil y el de menor puntuación fue la sensibilidad al ambiente.

3.3 ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD

3.3.1 Estudios en educación preescolar

Leyba (1984) diseñó un modelo para desarrollar la creatividad en preescolares que cubría las áreas de expresión gráfico-plástica, sonora y corporal, además de juegos teatrales. Su propósito fue crear un ambiente promotor de la capacidad creativa en los niños. Esta autora consideraba que mediante la estimulación de la expresión y la comunicación en el niño se promovería el desarrollo integral del mismo. El modelo empleado se sustenta en la teoría de una enseñanza creativa por medio del arte, incorporando algunos principios fundamentales de diversos programas educativos: Montessori, Enseñanza Abierta y Centrada en la Persona, High-Scope y el Sistema de Educación Preescolar de la SEP.

Leyba planteó que podía encontrarse con problemas como: la preparación especial de los docentes, la actitud de los padres que están acostumbrados a una educación rígida, angustia en los padres y posible inadaptación de parte de los niños. También consideró que estos dos últimos puntos podían subsanarse mediante juntas con los padres y la curiosidad natural del niño, respectivamente. No se presentan resultados de su aplicación.

Corchado y Hernández (1992) realizaron un estudio para analizar los efectos del reforzamiento social contingente a la conducta creativa de niños preescolares. Se observó la creatividad de los niños mediante la diversidad de formas en la construcción con bloques de madera. La muestra estuvo compuesta por diez niños(as) de cinco años de edad que cursaban el tercer año de educación preescolar. El material usado fueron 76 bloques pequeños de diferentes formas y medidas. El procedimiento comprendió 4 etapas: 1) línea base, 2) reforzamiento de diferentes formas, 3) reforzamiento de las mismas formas y 4) reforzamiento de diferentes formas. Los resultados mostraron que al finalizar la etapa de reforzamiento de diferentes formas hubo un incremento en la construcción de formas nuevas. Aunque la muestra de niños participantes fue pequeña, se concluyó que es posible favorecer la creatividad de los niños preescolares a través del reforzamiento social.

Por otro lado Aguilar y Pérez (1991) diseñaron y aplicaron un curso enfocado a la capacitación de padres de niños preescolares para fomentar la creatividad. El experimento se efectuó con 90 madres de niños de cuatro a nueve años de edad de una Unidad del Seguro Social de la Cd. de México. Durante una semana, tres horas diarias, se trataron temas sobre la creatividad, se realizaron ejercicios prácticos y algunos juegos. Asimismo se elaboró una escala de actitudes hacia la creatividad que les permitió valorar las creencias, sentimientos, intenciones y conocimientos antes y después del curso.

Los resultados mostraron que el curso no fue suficientemente efectivo debido a su corta duración, las autoras argumentaron que debería hacerse un seguimiento de los resultados en padres a más largo plazo. Se observó que la información brindada en el curso dio lugar a un cambio en el conocimiento real y en la actitud de los padres acerca de la creatividad. El análisis de los sentimientos, intenciones y habilidades de los padres mostró que una disposición positiva hacia la acción creativa, un hábito para la “organización” son habilidades que fueron útiles para fomentar la creatividad.

3.3.2 Estudios en educación primaria

Castillo y González trabajaron en 1982 con niños del nivel de primaria en un taller de creatividad que se realizó en el Museo Universitario de Ciencias y Artes. Orientados hacia

una “educación por el arte”, estos autores utilizaron distintas dinámicas grupales para promover la creatividad: ejercicios de expresión corporal, técnicas variadas de dibujo y pintura, representación teatral, etc. Los resultados de este trabajo indicaron que se incrementó el comportamiento creativo en los niños participantes.

En sus conclusiones Castillo y González proponen a los maestros el empleo de la “observación participativa” para evaluar los efectos que los lenguajes artísticos tienen en el desarrollo de la conducta creativa de los niños. Asimismo señalan que es necesario discriminar los obstáculos que impone el proceso educativo al desarrollo de la creatividad para poder controlarlos, reconocer los rasgos de la personalidad creativa para incrementarlos, identificar las etapas del proceso creador para contribuir a su conceptualización, experimentar sobre estas etapas utilizando las actividades artísticas como motivadoras de las habilidades creadoras. Los autores enfatizan la importancia de que los educadores orienten su labor educadora hacia la divergencia y flexibilidad, ya que regularmente frenan su propia creatividad y la de los educandos. También sugieren que se brinde orientación a los padres para que fomenten la conducta creativa.

Otro programa para propiciar la creatividad fue desarrollado por De Llano (1984) para niños de 6º. año de primaria de ambos sexos, con edades de los diez a los quince años de edad. El programa abarcó estrategias de juegos, música, ejercicios, manejo de materiales diversos (plastilina, pinturas, etc.). Trabajó con los niños en su salón de clases, durante 20 sesiones de dos horas diarias cada una. En la valoración que efectuó al finalizar el programa observó un incremento en el desarrollo de la creatividad de los niños.

Ramos elaboró en 1993 una propuesta para desarrollar la creatividad en niños de 1º. de primaria que no llegó a aplicar. Consistía básicamente en actividades de expresión plástica mediante el uso de diversas técnicas pictóricas (pastel esfumado, pastel húmedo, collage de recortado libre, collage de recortado de clasificación, trabajo con material de desecho, témpera, paisaje con goteo de crayola, raspado de crayola, esgrafiado con crayola y pintura dactilar). Menciona que el dibujo en el niño es una facultad de creación espontánea de todos los niños; sin embargo, pocos niños pintan o dibujan, debido frecuentemente a la

actitud del adulto que reprime esta habilidad creadora al poner tanto énfasis en la adquisición del conocimiento. Subraya la necesidad de que los padres y maestros sean conscientes del papel que juega la creatividad para la formación de cultura.

Teja (2001) aplicó en nuestro país un programa para estimular la creatividad verbal en 40 niños y niñas de 6º. año de primaria. Utilizó como instrumento de evaluación un cuento con tema libre, el cual fue validado por jueces. El programa incluía diversos ejercicios de juegos con palabras en sesiones de treinta a cuarenta y cinco minutos de duración. Los resultados fueron satisfactorios. Ya que logró una colaboración absoluta de parte de los niños; no obstante los adultos, presentaron oposición al cambio.

En sus conclusiones la autora comenta que hay un descuido de la creatividad o un desconocimiento de la forma para desarrollarla. Señaló que no hay condiciones que la propicien en el hogar o en la escuela, pues este tipo de programa se enfrenta a limitaciones políticas, sociales y personales, por ser un camino opuesto a la rigidez de la enseñanza tradicional.

3.3.3 Estudios en educación primaria y secundaria

Molina y Padilla (1986) compararon la creatividad de niños y adolescentes y la susceptibilidad a su entrenamiento. Participaron 31 niños de 8 años de edad de 3º. de primaria y 27 adolescentes de 14 a 15 años, incorporados a 3º. de secundaria. Se formaron los grupos control y experimental de niños y adolescentes. Inicialmente se midió el desarrollo cognoscitivo y el coeficiente intelectual de los participantes mediante las Pruebas de Conservación de masa y Volumen de Piaget y los subtests de Vocabulario y Rompecabezas de la Escala de Inteligencia Wechsler adaptada para niños mexicanos. También se aplicó la Prueba de Usos poco Usuales de Torrance en la forma A para evaluar las respuestas del pensamiento creativo. A continuación se dio el entrenamiento durante sólo una sesión para incrementar las habilidades creativas de los mismos adolescentes utilizando los Principios y Preguntas para Estimular Nuevas Ideas Creativas de Osborn. Al término se aplicó nuevamente la Prueba de Usos poco Usuales de Torrance en su forma B.

Los resultados mostraron que la técnica fue efectiva, ya que los niños y adolescentes de los grupos experimentales obtuvieron puntajes más altos en la prueba de ideas creativas de Osborn y también sus puntajes en fluidez y flexibilidad fueron más altos, más no así en originalidad. Los adolescentes obtuvieron un puntaje significativo mayor en sus respuestas creativas que los niños y las mujeres se beneficiaron más con el tratamiento que los hombres. Los autores concluyeron sobre la importancia de estudiar y promover la creatividad a lo largo de todo el desarrollo.

3.3.4 Otros estudios

Ponce y Bartolomé en 2005 diseñaron y probaron en una escuela un programa educativo para toda la comunidad -padres, profesores y alumnos- con el fin de ofrecer recursos para la utilización constructiva del tiempo libre y favorecer actitudes positivas hacia el medio ambiente, el consumo responsable y la creatividad, de tal manera que lo iniciado en el contexto escolar tenga su integración y continuidad en el medio familiar y social. Al mismo tiempo pretendía potenciar la interdisciplinariedad de las áreas curriculares como la educación física, el lenguaje, las matemáticas, el conocimiento del medio, la religión y la plástica en la etapa de primaria. El programa consistió en el diseño y construcción de materiales lúdicos a partir de otros de desecho de bajo coste, y su posterior utilización en las clases de educación física, con el fin de desarrollar destrezas, manipulativas y motrices, y también fomentar actitudes y hábitos que contribuyan a hacer de nuestros educandos unos ciudadanos responsables.

Lo más destacado fue la intervención de toda la comunidad educativa, el apoyo de otras instituciones para su desarrollo y la interdisciplinariedad de sus objetivos. Para todos los maestros la experiencia fue gratificante y consideraron que el programa era viable para llevarse a la práctica más continuamente, aunque el 85 % resaltó la dificultad de coordinación entre las distintas áreas. Los padres que participaron evaluaron positivamente el programa, asimismo resaltaron el haber formado parte activa en el proceso educativo de sus hijos, con resultados también positivos en su vida familiar. En los alumnos se evidenciaron diversas capacidades sociales (escuchar, cooperar, decidir, asumir

responsabilidades, etc), se fomentó la identidad personal, la creatividad y la motivación. Para todos los maestros la experiencia también fue muy gratificante.

Naderi (2009) investigó la diferencia entre la identidad en los roles de género y la creatividad de un grupo de 153 estudiantes iraníes de una universidad de Malasia mediante el Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance (IPCKT). Los resultados revelaron que no hay diferencia significativa entre mujeres y hombres en su percepción creativa. Estos resultados son consistentes con otros estudios que indican que no hay diferencias de género en la creatividad, (Palaniappan, citado por Naderi, 2009), aunque también otros estudios muestran resultados opuestos, (Abra; Emslie y col.; citados por Naderi, 2009).

También se encontró que los hombres dan un puntaje más alto en la subescala ¿Qué clase de persona eres?, que mide aceptación a la autoridad, autoconfianza, curiosidad, consideración hacia los demás e imaginación disciplinada. En el subescala Algo acerca de mí mismo que mide sensibilidad al ambiente, iniciativa, intelectualidad, fuerza de voluntad, individualidad y el aspecto artístico, se halló que los hombres tienen un puntaje mayor en iniciativa y las mujeres en sensibilidad al ambiente (Naderi, 2009).

Las investigaciones aquí mencionadas están enfocados a diferentes aspectos de la creatividad y en distintos niveles educativos, la mayoría señalan la importancia de la creatividad y que ésta se favorece más en un ambiente abierto a su aceptación, cuando se utiliza una gran cantidad de materiales y actividades. Asimismo al hacer el análisis de la historia de las personas creativas se encontró que en su mayoría se habían desarrollado en un ambiente que favoreció la creatividad.

Después de haber revisado las investigaciones referentes a la creatividad, se analizará en el siguiente capítulo lo concerniente a lo que es la educación de los padres, ya que es parte medular de este trabajo.

CAPÍTULO 4.
EDUCACIÓN DE PADRES

CAPITULO 4. EDUCACIÓN DE PADRES

Debido a que esta investigación está dirigida a la promoción de la creatividad de los niños a través de sus padres, en este capítulo se revisarán algunos programas que hay para padres. Se empezará por revisar las definiciones de educación y la educación permanente y después se tratará el aprendizaje de los adultos y el modelo andragógico.

4.1 EDUCACIÓN

De acuerdo con Isáis (1984) y Luzuriaga (DCE, 2001) la educación es una función real y necesaria de la sociedad humana resultante del proceso organizado y de las influencias espontáneas que contribuyen al desarrollo pleno de la persona y a su incorporación social, apelando a su propia actividad.

La educación en el hogar es espontánea, planeada en las escuelas (programada y sistemática), pero ninguna puede ser exclusiva: se complementan. Tiene una ruta centrífuga: del individuo al mundo y otra centrípeta, o sea del exterior a la persona; de esta manera la educación se ajusta a la sociedad; implica formar hombres en plenitud de sus poderes físicos y mentales y ajustar su vida a la sociedad con todos sus alcances y limitaciones.

Cada adquisición cognoscitiva ha de tener dos objetivos: enriquecer el conocimiento y comprender cuáles son las perspectivas que ofrece para el futuro. Es muy valioso lo que se aprende, pero es más el deseo que despierta de saber más. Las lecciones han de ser un avance en el enriquecimiento del saber y una valiosa experiencia para aprender a aprender, a avanzar por sí mismo (Isáis, 1984).

4.1.1 Educación permanente

En la actualidad todo cambia tan vertiginosamente que la educación recibida se vuelve obsoleta en poco tiempo; por lo tanto, es necesario estudiar toda la vida, estar en un aprendizaje continuo. No es ya una actividad para niños, ni es la escuela el único lugar

donde se proporciona. La educación ha salido de la escuela y de la estrechez del libro, ha dejado atrás la forma tradicional y autoritaria en que se daba, y ha enriquecido su ambiente y sus materiales. Las labores educativas se realizan ahora con los recursos que se emplean en las labores cotidianas de la vida.

Para Dave (citado por DCE, 2001) la educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida tanto de éstos, como de la colectividad. Es un marco globalizado constituido por el aprendizaje formal e informal, se propone la adquisición y fomento de la instrucción para alcanzar el máximo desarrollo posible de las personas en las diferentes etapas y sectores de la vida.

La educación permanente comprende: el desarrollo individual y el progreso social. El primero supone un esfuerzo de armonizar diferentes etapas de formación, con el énfasis puesto en la unidad, globalidad y continuidad en el desarrollo de la personalidad integral. Para lograr el progreso social, la educación permanente es un ideal que conlleva una disposición de ánimo y una preocupación de la sociedad, que le permite que determine actitudes, relaciones y hasta la organización social misma (Dave, citado por DCE, 2001).

La educación permanente cuenta con tres dimensiones (DCE, 2001).

- *Expansión* de los procesos de aprendizaje a través del tiempo.
- *Innovación* para encontrar alternativas a las estructuras y patrones de aprendizaje existentes, proporcionar la interrelación entre educación general y profesional, además de adaptarse a las nuevas necesidades.
- *Integración*, que actúa como principio unificador y organizativo del proceso expansivo y de la innovación, mediante una organización adecuada.

La educación permanente es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares, requiere liberarse del aquí y ahora de la escuela para disponer de medios de integración de

la información procedente de diversas fuentes para conseguir la reintegración del aprendizaje, de la vida.

Los valores humanísticos de la educación permanente son : la renovación del espíritu del hombre, igualdad y democracia, y paz y libertad. La educación se convierte así en instrumento de autorrealización humana. Los contenidos deberán superar la división interdisciplinar para ser interdisciplinarios y no abstractos, sino apegados a la realidad del sujeto (DCE, 2001).

4.2 APRENDIZAJE DE ADULTOS

Actualmente ya no se habla de educación de adultos sino de aprendizaje de los adultos. El enseñar a un niño es diferente de enseñar a un adulto, por ello se creó en la Europa Central la Andragogía, con el propósito de desarrollar conocimiento sobre la enseñanza de los adultos. Su sistematización se inicia en 1920 (Knowles, 1980; Isáis, 1984).

4.2.1 El modelo andragógico

La andragogía plantea principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que los profesionales de la educación de adultos deben considerar además de los modelos de las metas y los propósitos de sus respectivos campos. Según Knowles (2001) los principios de la andragogía difieren de la pedagogía en lo siguiente: 1) la necesidad de saber del adulto, 2) su autoconcepto, 3) el papel de la experiencia previa, 4) su disposición para aprender, 5) su orientación al aprendizaje y 6) su motivación para aprender.

A continuación se explican dichas diferencias entre pedagogía y andragogía:

Modelo pedagógico

Modelo andragógico

1) Necesidad de saber

Los aprendices sólo necesitan saber que deben aprender lo que los programas y el profesor dictan para aprobar el curso; generalmente no necesitan saber cómo aplicar a su vida lo que se les enseña.

Los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo antes de aprenderlo.

2)El autoconcepto del alumno

El concepto que tiene el profesor del aprendiz acaba por ser el de una personalidad dependiente.

Los adultos tienen un autoconcepto de seres responsables de sus propias acciones, de su propia vida.

3)El papel de la experiencia

La experiencia del aprendiz es de poco valor para el aprendizaje, la más importante es la del profesor o de los autores de los libros.

Los adultos llegan con numerosas experiencias de calidad distinta de las de los niños y jóvenes.

4)Disposición para aprender

Los aprendices están dispuestos a aprender lo que el maestro diga si quieren aprobar el curso.

Los adultos están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y sean capaces de hacer, con el propósito de enfrentar las situaciones reales de su vida.

5)Orientación del aprendizaje

Los aprendices tienen una orientación centrada en los temas del aprendizaje; lo ven como la adquisición de los contenidos de las materias.

Los adultos se centran en la vida en su orientación del aprendizaje.

6)Motivación

Se suele incitar a los alumnos a aprender mediante motivadores externos (principalmente reconocimientos y calificaciones).

Los adultos tienen como motivadores más potentes las presiones internas, aunque responden a algunos motivadores externos.

El adulto tiene que atender diversas actividades, no está para perder el tiempo, al comprender el objetivo estudia sin vigilancia ni estimulación variada, ha perdido la costumbre de combinar ideas, tiene muchos temores al fracaso, tiene miedo al ridículo, siente vergüenza de exponer cualquier duda (Isáis, 1984).

4.2.2 Principios y características del aprendizaje de adultos

Isáis (1984) menciona la existencia de una serie de *principios de aprendizaje* que pueden ser enfocados primordialmente al trabajo con *adultos*, aunque aplicables también a niños, que es necesario considerar:

- a. El aprendizaje es más difícil para un individuo en la medida que es mayor la carencia de antecedentes cognoscitivos que lo apoyen y le abran caminos.
- b. Cuando la atención se divide porque varios asuntos la solicitan o se disperse porque estímulos diferentes la atraigan, el aprendizaje se reduce.
- c. El estímulo es un elemento necesario para el aprendizaje; si falta, la voluntad se paraliza, y si es inadecuado, los resultados son irregulares o reducidos.
- d. En aprendizaje, la fatiga limita pronto la capacidad del alumno, pero tal inconveniente desaparecerá en la medida que el ejercicio agilice la mente y la comprensión asiente en el interior.
- e. Cuando el temor y la preocupación rompen la serenidad del ánimo, la atención se reduce y la capacidad de aprender se nulifica.
- f. El aprendizaje es una actividad que por su propia naturaleza exige continuidad; sin ésta última los productos son escasos y no corresponden a los esfuerzos que se realizan.
- g. Si en el aprendizaje la ejercitación es débil, se alcanzan pobres resultados que son limitados horizontes en la transferencia y de escasos efectos en la aplicación.
- h. Cuando el adulto haya adquirido en la vida algunas ideas o costumbres opuestas al contenido del aprendizaje que se proponga alcanzar, el maestro deberá realizar una obra previa para armonizar conceptos y facilitar el desarrollo del trabajo.
- i. Cualquier aprendizaje se torna fácil y grato si las relaciones entre facilitador y adulto se norman por la comprensión y se orientan por el común afán de superación.

Según Isáis (1984) *el aprendizaje de los adultos* debe tener las siguientes *características*:

- 1) Se ha de utilizar una metodología no directiva que se adapte al propio ritmo del adulto y a su tiempo libre.
- 2) La formación de contenidos (cuestionarios y programas) ha de realizarse en función de las experiencias profesionales, familiares y sociales de los adultos.

- 3) Los textos y demás materiales han de ser realizados para los adultos, que nunca deberían utilizar libros diseñados para niños.
- 4) Se debe propiciar la auto-evaluación de su proceso formativo.
- 5) El profesorado ha de estar especializado en esta función.
- 6) Deberá contarse con centros especialmente creados para este fin.

Considerando dichos principios y características de los adultos, Knowles (1980) plantea un modelo andragógico que supone que:

- El aprendizaje es un aspecto normal de maduración del individuo, que le ayuda a aumentar su habilidad para dirigirse a sí mismo.
- El aprendizaje debe centrarse en las experiencias de los participantes.
- El adulto necesita aprender lo que le ayude a solucionar problemas reales.

También de acuerdo con Knowles (1980) las responsabilidades principales del facilitador del aprendizaje de adultos son:

- 1) Fomentar y cultivar la habilidad del adulto para auto-dirigirse.
- 2) Crear las condiciones y proveer los instrumentos y procedimientos para que el aprendiz desarrolle y aplique los conocimientos y habilidades que necesita.

Para cumplir tales responsabilidades, el facilitador del aprendizaje de los adultos realizará las siguientes funciones:

- Creará condiciones que permitan satisfacer las necesidades de los adultos para su óptimo aprendizaje.
- Ayudará al aprendiz a diagnosticar sus necesidades de aprendizaje.
- Planeará con el aprendiz una secuencia de experiencias de aprendizaje.
- Seleccionará los métodos y técnicas más efectivas para producir los aprendizajes deseados.
- Proveerá los recursos humanos y materiales requeridos para el aprendizaje.
- Ayudará al aprendiz a medir los resultados de las experiencias del aprendizaje.

A continuación se detallan los requerimientos para el aprendizaje de los adultos que el facilitador debe atender (Knowles, 1980):

a) Clima de aprendizaje. El adulto debe estar cómodo. El lugar y el mobiliario deben ser confortables, los salones deben estar ordenados informalmente, deben tener buena acústica e iluminación y estar decorados de acuerdo al gusto del adulto, el clima psicológico debe propiciar la aceptación, respeto y apoyo al adulto, todos deben ser reconocidos por su nombre y sentirse en situación de igualdad con el facilitador.

b) Diagnóstico de necesidades. El facilitador debe construir con el aprendiz un modelo de las competencias y características requeridas para llevar a cabo un desempeño ideal; también es necesario que el facilitador provea experiencias de diagnóstico, mediante las cuales el adulto aprendiz evalúe su nivel de competencia y pueda medir la diferencia entre sus habilidades presentes, sus sentimientos y la distancia entre quién es y lo que le gustaría ser.

c) La planificación de procesos. El facilitador es guía del adulto para planear su propio aprendizaje determinando procedimientos y contenidos. Las funciones de planeación consisten en traducir las necesidades diagnosticadas en objetivos de aprendizaje y elegir las experiencias o estrategias de aprendizaje adecuadas según estos objetivos.

d) Conduciendo experiencias de aprendizaje. En su labor de guía el facilitador requiere llevar la teoría a la práctica diaria, de acuerdo con las necesidades de cada adulto.

e) Evaluación del aprendizaje. Se propone la auto-evaluación por parte del adulto con la ayuda del facilitador. El adulto puede autoevaluarse si conoce la habilidad que pretende, si tiene claros los objetivos de trabajo y si observa sus avances; es importante la retroalimentación del facilitador.

Para Isáis (1984) el facilitador debe propiciar un ambiente cordial, ser amable y hablar en tono amistoso, actuar en plano de horizontalidad, pero conservando su posición, enseñar a

estudiar, explicar con sencillez, usar palabras muy conocidas, crear compañerismo, no establecer conclusiones a priori, observar con atención y detenimiento, debe cuidar el avance de todos los alumnos y acentuar los éxitos del alumno.

Considerando que el profesor ya no sólo es un transmisor de cultura, sino el facilitador del aprendizaje, De la Torre (2003) señala que esta función será más fácil para quienes posean actitudes creativas; por lo tanto la creatividad es una cualidad más necesaria cuando son mayores los cambios en la sociedad.

Uno de los aspectos de mayor influencia en el aprendizaje de los adultos es la motivación para cambiar, crecer o mejorar; esta motivación es requisito indispensable del aprendizaje a lo largo de la vida. Es común que haya gran variabilidad en la motivación de los adultos dentro de los grupos; también existen personas que se motivan para aprender a pesar de factores externos adversos y se interesan en modificar sus habilidades en determinada área (Knowles, 2001; DCE, 2001).

Cuando se cuenta con objetivos de trabajo acordes con las habilidades que el adulto desea adquirir, es posible que la motivación hacia el aprendizaje se incremente; si esto no sucediera será necesario que se explore la causa de los diferentes valores, actitudes, y prioridades. Externar las diferencias puede servir de ayuda para entender lo que sucede con el comportamiento del grupo y ayudará al facilitador a adecuarse a ello (Diamondstone, 2001).

4.2.3 Barreras en el aprendizaje de los adultos

Aún después de acordados los objetivos se pueden encontrar barreras para lograr el aprendizaje. Cuando hay participación activa, el adulto puede verse amenazado, pueden sentir temor al ser evaluados, comparados con otros o sentirse mal por otra razón. La relación con la autoridad es otro aspecto que afecta el aprendizaje; por lo tanto, pueden realizarse acciones específicas antes y durante la enseñanza para promover actitudes positivas y contrarrestar actitudes hostiles y de ansiedad o duda en los participantes. Así la motivación y la actitud de apertura son requisitos para el logro del aprendizaje. La

planeación del aprendizaje entre el adulto y el facilitador, también puede ser un factor que evite la aparición de barreras hacia el aprendizaje, puesto que el trabajo se centraría en las necesidades e intereses del adulto; el sentimiento de control sobre el propio proceso le permitiría al adulto orientarse a sí mismo (Diamondstone, 2001).

La mayoría de los adultos demandan una explicación ante cualquier situación que les exija cambios en su forma de vida; es por ello que el facilitador de adultos necesita presentar las bases teóricas de los contenidos de la enseñanza; esto sin abundar en el tema para que pronto se pase a la aplicación práctica de los aprendizajes. Es importante que el facilitador tome en cuenta todo el tiempo sus responsabilidades como facilitador de adultos para que las barreras que se puedan presentar sean derribadas rápidamente (Diamondstone, 2001).

4.3. ESTRATEGIAS CONTEMPORÁNEAS PARA LA EDUCACIÓN DE PADRES

Ante la necesidad que han manifestado los padres de recibir orientación profesional especializada para la crianza de sus hijos, se han desarrollado desde los 80's numerosas estrategias para ayudar a los padres a ser más efectivos; algunas estrategias se han publicado en libros y otras se han formalizado a través de la enseñanza de profesionales (Hammer y Turner, 2000).

En la actualidad las estrategias que se proponen ponen énfasis en la relación democrática entre padres e hijos; se respetan los sentimientos y las necesidades de los niños y se considera que están estrechamente relacionados con la conducta; se enfatizan las técnicas inductivas, como alentar o estimular y favorecer el autocontrol, y se advierte del daño que originan las técnicas de castigo, como gritar, amenazar, ridiculizar, avergonzar y el castigo físico; se recomienda la imposición de los límites que son necesarios en un contexto de calidez, apoyo y aceptación. Así se concibe que la relación positiva entre padre o madre e hijo es el componente más importante. Dichas estrategias tienen como meta la formación del niño responsable, ofreciendo opciones, promoviendo la toma de decisiones, siendo consistente en las demandas que se hacen al niño y enfatizando tanto las necesidades de los

padres como de los hijos, asimismo fomentar la responsabilidad en los niños, se señala la importancia de modelar la conducta responsable (Hammer y Turner, 2000).

Hammer y Turner (2000) realizaron los análisis de los programas que se emplean actualmente en los Estados Unidos y concluyeron lo siguiente: las estrategias que se proponen difieren en el grado de énfasis que dan a los diferentes principios; la mayoría aboga por el elogio, para estimular el comportamiento positivo, pero sugieren formas diversas de emplearlas. En lo general, las habilidades a desarrollar que se recomiendan a los padres son relativamente simples de aprender para ellos y toman en cuenta tanto los sentimientos de los padres, como de los hijos. Una limitación de las estrategias es que en su mayoría no toman en cuenta las diferencias de edad o sexo de los niños, la variabilidad entre culturas o clases socioeconómicas, las diferentes actitudes y valores culturales, y las situaciones de pobreza; sin considerar dichas diferencias individuales y grupales, quienes hacen las propuestas aseveran que si los padres aprenden y usan las técnicas con precisión y de forma regular entonces las relaciones entre padres-hijos serán positivas. A pesar de todo ello, los autores mencionados aseguran que ha resultado de beneficio enseñar conductas específicas a los padres y que se debe tratar de desarrollarse en éstas actitudes que sean consistentes con las técnicas y con el conocimiento y comprensión acerca del desarrollo y la conducta del niño.

Eficacia de los programas

Otros autores han mencionado que la salud mental de la familia puede mejorar cuando los padres aprenden a resolver mejor las necesidades y las conductas del niño (Croake y Glover, citados por Cataldo, 1991). Hammer y Turner (2000) refieren que se han observado mejoras en las actitudes de los padres hacia sus hijos y en su eficacia para manejar el comportamiento de los niños, como resultado de los programas colectivos de formación de padres. También mencionan los efectos indirectos en el ambiente familiar, tales como: proporcionar mayor estimulación al aprendizaje de sus hijos y un clima de mayor calidez emocional para los niños.

Desde los 90's Stevens (citado por Cataldo, 1991) informó de los programas para padres que habían sido eficaces para promover el funcionamiento cognoscitivo, el desarrollo del lenguaje, la curiosidad, la cooperación y la inventiva de los niños.

Otro estudio realizado hace más de una década sobre la participación de los padres de los niños preescolares en programas de formación (Brown y Beller, citados por Cataldo, 1991) encontró que los niños obtienen beneficios en su desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio-emocional. Los efectos resultantes mostraron que los padres apoyan mejor el aprendizaje de sus hijos cuando mantienen una relación formal con la escuela.

Los programas para padres de niños preescolares han presentado una serie de beneficios en su aplicación (Cataldo, 1991):

1. La familia se considera parte importante de los programas de tratamiento o educación precoz.
2. La comunicación entre el personal y la familia da como resultado un mayor apoyo para el programa y una mayor transferencia al hogar de las técnicas de aprendizaje que se emplean en el centro educativo.
3. La participación de los padres en apoyo a los programas preescolares aumenta y amplía los beneficios del programa más allá del tiempo que el niño permanece en la escuela.
4. La relación positiva entre el niño, los padres y los profesionales propicia el desarrollo del niño.
5. El profesional es un recurso accesible y positivo para los padres.
6. La colaboración entre un equipo pluridisciplinario garantiza que se tengan más en cuenta las necesidades del niño y la familia.
7. Las estrategias de aprendizaje que ofrecen mayor información y apoyo a los padres son las demostraciones y las discusiones en el trabajo con las familias, ya sea en sesiones de grupo o individuales.
8. El programa debe ser flexible, de manera que promueva las fortalezas de las familias y los profesionales y que además satisfaga los requerimientos de cada madre, padre, niño o profesional.

Diferentes modelos teóricos han sido usados para medir los resultados de los programas de educación de padres. La aproximación fenomenológica descrita por First y Way (citados por Hammer y Turner, 2000) examinó tanto la estructura de los programas como las experiencias de los participantes. Este estudio cualitativo empleó numerosas entrevistas y las historias de los participantes. Los investigadores concluyeron que ocurrió un aprendizaje de transformación, que actuó sobre las percepciones de los padres; les ayudó a ver sus vidas en formas fundamentalmente diferentes.

De acuerdo con Hammer y Turner (2000) ninguna estrategia es la panacea de las relaciones padres-hijos. Al parecer una aproximación más ecléctica puede ser más efectiva a la educación de los padres. Se debe proveer a los padres con una amplia base para funcionar y darles más libertad para elegir entre los métodos que consideren más apropiados a sus necesidades y características familiares y personales.

La relación entre los padres y el profesional

Cunnigham (1994) señala que los padres son las figuras de apego primarias, los modelos de mayor impacto en el aprendizaje del niño y participan activamente en su enseñanza; además, regulan muchos de los estímulos que este último recibe y controlan en gran medida las oportunidades de aprendizaje. Por todo ello, dicho autor enfatiza la importancia de que los profesionales colaboren estrechamente con las familias, que le proporcionen asesoría a la familia para que ayuden a que la escuela ayude al niño, además de ayudar al niño directamente.

También debe tomarse en cuenta que en la actualidad los padres exigen tener más voz en los programas educativos de sus hijos y en todos los problemas que les afecten. Es por ello que Cunnigham (1994) reconoce la necesidad de que la colaboración entre los padres y profesionales, esté centrada en el intercambio de conocimientos y técnicas que se consideren de beneficio para la familia y el niño.

Por otro lado, Webster-Stratton y Herbert (1993) proponen un modelo de entrenamiento para padres que llaman *modelo de colaboración*. Aseveran que el profesional que trabaja con padres debe propiciar que el lugar de reunión propicie un ambiente informal y

confortable, que haga surgir la confianza dentro del grupo. Recomiendan que en la primera sesión se establezca la estructura y las reglas de las sesiones, y se invite a los padres a expresar sus sentimientos y experiencias ante las necesidades de su hijo, para que se percaten de que no están solos en esas vivencias. También se plantea la importancia de escuchar con cuidado lo que dicen los padres abierta y encubiertamente, demostrar comprensión, interés, aceptación a las actitudes de los padres, respetar todos los puntos de vista y favorecer que cada integrante del grupo elabore sus propias asociaciones y conclusiones. Otro aspecto que dichos autores consideran prioritario es transmitir a los padres el sentido y la necesidad del trabajo de colaboración.

De acuerdo con Webster-Stratton y Herbert (1993) el profesional en el trabajo con los padres cubre varios roles:

- a) *Constructor de una relación de apoyo.* El profesional no debe presentarse como un experto que conoce las respuestas a los problemas de los padres o a las necesidades de sus hijos. Requiere mostrarse cercano, cálido, cuidadoso, respetuoso, amable y genuino; necesita crear confianza en lo general y en la posibilidad de que ellos mejoren su labor educativa, debe estimular los esfuerzos que padres y madres realizan.
- b) *Constructor sobre las fortalezas y experiencias de los padres.* Se recomienda que el profesional ayude a los padres a reconocer sus fortalezas y logros, que enfatice sus habilidades y cualidades ante los demás, que reconozca sus aportaciones al grupo, los enfoque hacia pensamientos positivos y no negativos, y los cuestione para que con base en su experiencia encuentren soluciones apoyándose en su propia familia y en el grupo de padres.
- c) *Educador.* El profesional conduce la enseñanza en forma de colaboración, reconoce las propuestas de los padres, pero también los apoya para ampliar las opciones; fortalece el conocimiento de los padres y su confianza, modela una forma de

enseñanza de colaboración y fortalecimiento que los padres quieran después emplear con sus hijos. Además asigna tareas para aplicar en casa, facilita la generalización de lo aprendido y permite la retroalimentación.

d) *Intérprete*. El profesional hace una interpretación de lo que los padres expresan, usa analogías o metáforas que le permiten guiarlos en la comprensión de teorías y conceptos.

e) *Líder*. El profesional marca las reglas a seguir, que haya un orden, establece límites de tiempo y duración de las sesiones, se prepara ante las resistencias y las atiende en forma personal.

f) *Profeta o predictor*. Este último rol es básico, ya que permite al profesional prevenir que los cambios o mejoras en el comportamiento de sus hijos sean muy lentos; requiere expresar confianza y optimismo en las habilidades de los padres para comportarse de manera tal que cambien positivamente sus hijos. Bandura menciona (citado por Webster-Stratton y Herber, 1993) que las expectativas de eficacia que tengan los padres son el componente más importante para que el profesional tenga éxito.

Sefchovich (2004) propone la colaboración entre profesionales y mamás desde el primer año de vida. Intenta ayudar a tomar conciencia de los valores universales que hoy están en riesgo y así facilitar el camino para fortalecerlos y conservarlos, principalmente en la relación entre el adulto y el bebé. El trabajo se desarrolla en un salón con materiales adecuados a la edad de los niños, que va de los nueve a los veinticuatro meses, en donde interactúan varios bebés y también sus madres. Esta autora plantea la posibilidad de aprender a cultivar relaciones interpersonales saludables a través de situaciones de juego libre, espontáneo, creativo y expresivo.

La colaboración del profesional con los padres les permite a estos últimos desarrollar habilidades para encontrar formas de promover el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Es necesario que los padres tengan una relación cálida, afectuosa y estable con sus hijos en un

ambiente que optimice el desarrollo del niño. Mantener y enriquecer dicha situación es el objetivo fundamental del asesoramiento a los padres.

Hasta aquí se han descrito diferentes enfoques y estrategias para la formación de los padres, mismas que fueron consideradas en la construcción de la propuesta para favorecer la creatividad de los niños preescolares a través de sus padres.

SEGUNDA PARTE.

Metodología

CAPÍTULO 5.

MÉTODO

CAPÍTULO 5. MÉTODO

La presente obra tiene como fin primordial mostrar a los padres distintos ejercicios a través de los cuales aprendan, para posteriormente compartirlos en actividades lúdicas con sus hijos propiciando el desarrollo de la creatividad.

Objetivos del estudio

1. Que los padres y madres de familia desarrollen sus habilidades creativas.
2. Que los padres y madres de familia incrementen sus habilidades para promover la creatividad en sus hijos.

5.1 Tipo de estudio

Es una investigación aplicada, empírica y cuasiexperimental. Se trabajó una variable independiente y se utilizó metodología tanto cuantitativa y como cualitativa para evaluar los resultados (Campbell, 2001).

5.2 Definición de las variables

Variable independiente

Programa de desarrollo de habilidades creativas, aplicado a los padres y madres de familia de un grupo de preescolares.

Variabes dependientes

- Grado de percepción creativa de los padres y madres de familia de un grupo de preescolares.
- Habilidades de los padres y madres para promover la creatividad de sus hijos(a).

5.3 Tipo de diseño

El diseño elegido es un diseño pretest-postest de un solo grupo: O X O (Castro,1979).

5.4 Participantes

Un grupo formado de 9 madres de familia y 1 abuelita de una de las alumnas de una escuela preescolar particular, de clase socioeconómica media, situada en la colonia Reforma Iztacihuátl de la Delegación Benito Juárez en la ciudad de México. La edad promedio de los participantes fue de 35 años aproximadamente.

También participaron los hijos preescolares de las madres participantes. La edad de los niños y niñas fluctuaba entre los 3 y los 5 años de edad.

5.5 Escenario

Se trabajó en la escuela de los niños, instalada en una casa habitación adaptada en la planta baja para fines educativos. Proporciona educación preescolar basada en el Curriculum de High Scope (con orientación cognoscitiva). Se usó el salón de usos múltiples de la escuela que medía 6 mts. x 8 mts. aproximadamente y un patio anexo que medía 2 mts. x 6 mts. aproximadamente, no se usó el patio general.

5.6 Instrumentos

- * Hoja de Datos Generales (ver Anexo 1).
- * ¿ Cómo estimula la creatividad de su hijo(a) ? (CECHI). Instrumento diseñado para el presente estudio (ver Anexo 2).
- * Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance (Aguilar, 1996), (ver el instrumento en Anexo 3).
- * ¿ Cómo manifesté mi creatividad en la sesión ? (CRESES). Instrumento diseñado para el presente estudio (ver Anexo 4). Escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas que van del 5 al 1.
- * ¿ Cómo manifestó mi hijo su creatividad? Guía para que el padre o madre observe a su hijo (CREHI). Instrumento diseñado para el presente estudio (ver Anexo 5). Escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas que van del 5 al 1.

Respecto a la selección del Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance se eligió por ser un instrumento de rápida y fácil aplicación para la muestra, disponible en

español para la población mexicana. Es un inventario de actitudes e intereses, que es una manera de medir la creatividad dentro de las ocho categorías que proponen Hocevar y Bachelor en 1989 (citados por Monreal, 2000).

El Inventario fue publicado en 1976, para esta investigación se usó la versión traducida por Aguilar (1996). Es un inventario de autorreporte. No se indica restricción alguna. El instrumento está compuesto de dos pruebas separadas de autopercepción creativa llamadas *¿Qué tipo de persona eres tú? (QTPET)* y *Algo acerca de mí mismo (AAMM)*. Pueden ser administradas en grupo o individualmente a personas de doce años en adelante y de escolaridad media.

Estas dos pruebas fueron desarrolladas por los autores en diferentes tiempos, *¿Qué tipo de persona eres tú ?* fue desarrollada por Paul E. Torrance en 1973, y *Algo acerca de mi mismo*, por Joe Khatena en 1970 y han sido combinadas en este inventario. El QTPET, primero de los tests, está fundamentado en el razonamiento de que el individuo posee una autocomprensión psicológica relativa a conducta creativa o no creativa, y el AAMM tiene base en el razonamiento de que el funcionamiento creativo es reflejado en las características de personalidad del individuo, la relación de las funciones creativas en la forma que piensa o el tipo de estrategias que él emplea, y en los productos que emergen como resultado del esfuerzo creativo. Ambas medidas presentan palabras o enunciados a los cuales los sujetos requieren de una respuesta con la expectativa que ellos reflejarán el grado en el que tienden a funcionar en forma creativa (Aguilar, 1996).

La prueba *¿Qué tipo de persona eres tú? (QTPET)* ofrece cinco factores, dimensiones o rasgos que son: Aceptación de la autoridad, Autoconfianza (la confianza en sí mismo), Curiosidad, Consideración con los demás, Imaginación disciplinada.

La prueba *Algo acerca de mi mismo (AAMM)* ofrece seis dimensiones: Sensibilidad al ambiente, Iniciativa, Intelectualidad, Fuerza de Voluntad, Individualidad y Talento artístico (Aguilar, 1996).

Prueba *¿Qué tipo de persona eres tú?* (QTPET)

La interpretación de los cinco factores y sus reactivos es la siguiente:

Factores	Reactivos
<u>I. Aceptación de la autoridad</u> Obediente, cortés y conforme al aceptar los límites impuestos por las autoridades.	12b, 15b, 25b, 30b, 32b, 47b, 49b.
<u>II. Autoconfianza</u> Ser socialmente bien adaptado, autoconfiado, enérgico y curioso, cumplido y con buena memoria.	3a, 13b, 16b, 21b, 26b, 34a, 36b, 37a, 39b, 42a, 46b, 48b.
<u>III. Curiosidad</u> Siempre está haciendo preguntas, es asertivo, siente fuertes emociones y es platicador y obediente	9b, 17b, 20a, 31a, 35a, 43b.
<u>IV. Considerado con los demás</u> Ser cortés, socialmente bien adaptado popular, bien aceptado, considerado con los demás y prefiere trabajar en grupo.	1b, 5b, 6b,7b, 18b, 19b, 23a, 24b, 28b, 41b, 45b.
<u>V. Imaginación disciplinada</u> Es enérgico, persistente, cumplido, industrial, imaginativo, aventurero nunca preocupado y prefiere las tareas complejas	2a, 4a, 11a,14a, 22a, 27a, 33a, 40a, 44a.

Prueba *Algo Acerca de mí mismo* (AAMM)

La interpretación de los seis factores y sus reactivos es la siguiente:

Factores	Reactivos
I. <u>Sensibilidad al ambiente</u> Abiertos a las ideas de otros, narra ideas que se pueden ver, tocar u oír, interés en la belleza y aspectos de humor, sensibilidad a las relaciones significativas.	18, 27, 28, 33, 37, 40.
II. <u>Iniciativa</u> Dirigir, producir y/o interpretar papeles en dramas o producciones musicales; producir nuevas fórmulas o nuevos productos y realizar cambios en procedimientos u organizaciones.	12, 16, 21, 41, 47, 49.
III. <u>Fuerza de voluntad</u> Confianza en sí mismo, sin igual en talentos en contraste con otros; dotado de muchos recursos; versátil; dispuesto a tomar riesgos; anhelo por sobresalir y habilidad organizacional.	2, 10, 13, 14, 20, 22, 24, 32, 46, 48.
IV. <u>Intelectualidad</u> Disfruta de la curiosidad intelectual al realizar cambios en las tareas; imaginación, preferencia por la aventura sobre la rutina; gusto por la reconstrucción de pensamientos o ideas hasta formar algo diferente y disgusto por hacer cosas en una rutina prescrita.	1, 3, 4, 9, 19, 25, 34, 36, 43, 45.

V. Individualidad 5, 26, 35, 38, 39, 44.

Preferencia por trabajar solo; observarse a sí mismo como un autoiniciador y algo excéntrico; crítico del trabajo de otros; pensante por sí mismo; trabaja por largos períodos sin sentirse cansado.

VI. Intereses Artísticos 6, 7, 8, 23, 31.

Producción de objetos, modelos, pinturas, obras de escultura, composición musical. recibiendo premios o reconocimientos o presentando exposiciones, producción de historias, obras de teatro, poemas u otras piezas literarias.

Para calificar *¿Qué tipo de persona eres tú?:*

- Todos los reactivos reciben un punto cada uno por las respuestas en **a** excepto los reactivos 3,5,6,7,8, 29 y 39, los cuales reciben un punto por respuestas en **b**.
- Todas las repuestas que no sigan este patrón o sean dejadas en blanco se califican con 0.
- Se suman todos los puntos para obtener un índice de Percepción Creativa en esta escala.

Para obtener un puntaje de cada uno de los factores se califica con un punto cada uno de los reactivos usando una guía y se suman los puntos.

Para calificar *Algo acerca de mi mismo:*

- Se califica con un punto cada respuesta si o respuesta a y 0 para cada no o respuesta b. Se califica con 0 las respuestas dejadas en blanco.
- Se suman todos los puntos para obtener un índice de Percepción Creativa en esta escala.

Para obtener un puntaje de cada uno de los seis factores se califica con un punto cada uno de los reactivos usando una guía y se suman los puntos para obtener un puntaje para cada uno de los factores.

En relación a los cuestionarios ¿ Cómo manifesté mi creatividad en la sesión ? (CRESES) y ¿ Cómo manifestó mi hijo su creatividad? Guía para que el padre o madre observe a su hijo (CREHI) se elaboraron considerando las diferentes características que se mencionan sobre las personas creativas.

5.7 Equipos y Materiales

- Invitación al taller “ Al rescate de la Creatividad” (ver Anexo 6)
- Programa para el desarrollo de habilidades creativas de padres de familia de niños preescolares: taller “ Al rescate de la Creatividad”(ver Anexo 7,8,9)
- Grabadora, cassettes.
- Cartelones de difusión, invitación al programa, hojas de datos generales.
- Listones, mascadas, pinturas acrílicas, crayolas, temperas, verduras, gises, brochas, trapos, papeles de diferentes tipos, vasos, lápices, plumas, etc.

5.8 Procedimiento

a) Fase de Difusión (ver Anexo 7)

- Se entregó una invitación a los padres y madres de familia para participar en el taller “Al rescate de la creatividad ” .
- Se hizo la promoción en la escuela a través de carteles y de manera verbal por parte de las maestras de la escuela.
- Se dio una plática introductoria en la que se trató la importancia de promover la creatividad en sus hijos(as), además de recabar los datos generales de padres, madres e hijos (as).

b) Fase de Planeación y Diseño del taller (ver Anexo 7)

- Esta fase se realizó paralela a la de difusión. Se revisaron diferentes programas de creatividad y actividades creativas. Se eligieron aquellas que desarrollaran las distintas habilidades que intervienen en la creatividad: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración y además que fueran aplicables tanto con los padres de familia como con los niños, se incluyó todo tipo de expresión (plástica, oral, corporal, escrita).

c) Fase de aplicación (ver Anexo 9)

- Se realizaron ocho sesiones, un día por semana, con una duración de dos horas y media cada una.

c.1) Fase de Evaluación inicial

- En la primera sesión con las madres inscritas en el taller se aplicaron los siguientes cuestionarios:

- Inventario de Percepción creativa de Khatena-Torrance, en la versión traducida por Aguilar (1996) (ver Anexo 3).
- ¿Cómo estimula la creatividad de sus hijo(a)? (CECHI) (ver Anexo 2).

- Además se aplicaron ejercicios iniciales de expresión gráfica.

c.2) Fase de Intervención

- En las sesiones siguientes se combinó el manejo de cada tipo de expresión (plástica, oral, corporal, escrita).

- Se trabajó en diversos productos en cada sesión según el ejercicio a realizar, de manera tal que los padres y madres apreciarán los cambios que iban teniendo en sí mismos en cada tarea.

- En la cuarta y séptima sesión participaron también los hijos(as) preescolares de las madres de familia participantes, con el fin de que trabajaran directamente con ellos(as).

- Al final de cada sesión las madres se auto-evaluaron con el instrumento denominado CRESES (ver Anexo 4). Cuando trabajaron con sus hijos(as) evaluaron también el desempeño de los niños(as) usando el instrumento CREHI (ver Anexo 5).

c.3) Fase de Evaluación final

- En la última sesión del programa se solicitó a las madres que contestarán de nuevo el Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance (ver Anexo 3) y el Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de sus hijo(a)? (CECHI) (ver Anexo 2). Se hizo un ejercicio de cierre.

CAPÍTULO 6.
RESULTADOS

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del taller “Al rescate de la creatividad” para el desarrollo de habilidades creativas de padres de familia de preescolares.

Primeramente se describirán las características de las madres participantes en el taller y como fue su asistencia al taller. A continuación se presentará la evaluación de la estimulación de las madres a la creatividad de sus hijos y los resultados del Inventario de Percepción Creativa Khatena-Torrance. Después se mostrará la evaluación de la manifestación de la creatividad de las madres y en seguida la apreciación de las madres acerca de la manifestación de la creatividad de sus hijos en el taller. Por último se mencionarán las opiniones de las madres sobre el taller.

6.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS MADRES PARTICIPANTES

Participaron 9 mamás y una abuelita como se observa en las figuras 1 y 2, la mayoría eran casadas, de mediana edad.

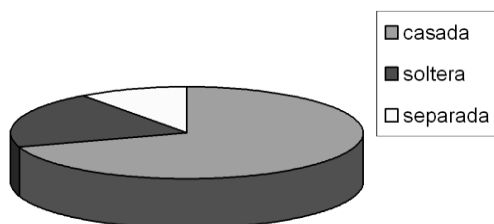


Fig. 1. Estado civil de las mamás

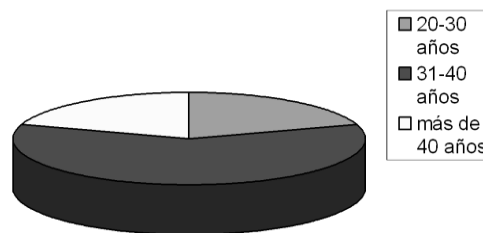


Fig. 2. Edad de las mamás

Se observa que la mayoría de las participantes tenían sólo un hijo y vivían con su familia nuclear (figuras 3 y 4).

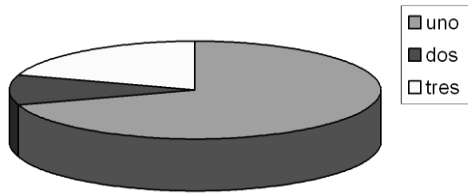


Fig. 3. Número de hijos

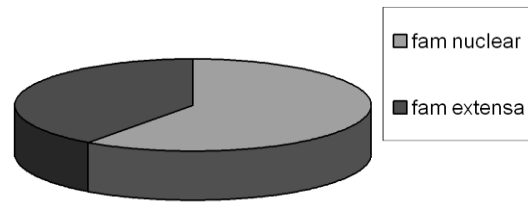


Fig. 4. Vive con familia

Como se indica en la figura 5 predominaban las mamás con estudios de licenciatura (60%) y después quienes tenían maestría (20%), las que tenían estudios de secundaria y técnicos eran el 10% respectivamente, lo cual explica que el 90 % tenía un trabajo fuera del hogar, en su mayor parte como profesionistas y sólo el 10% trabajaba en el hogar.

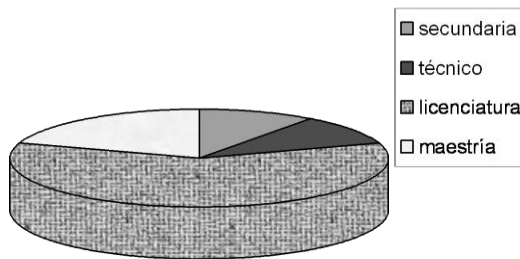


Fig. 5. Estudios de las mamás

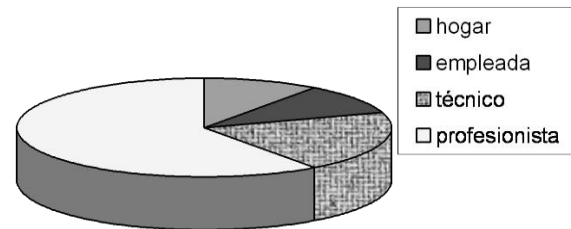


Fig. 6. Ocupación de las mamás

En la figura 7 se muestra que la edad de los hijos que participaron en el taller fluctuaba entre los 2 y los 6 años de edad, siendo mayor el porcentaje de los niños que tenían de 4 a 6 años.

En cuanto al nivel socioeconómico de las madres participantes, la figura 8 muestra que el 50 % de ellas tenía ingresos de 1 a 5 veces el salario mínimo mensual, el 20 % de 5.1 a 10, el 20 % más de 10 y el menor número de las madres se dedicaba al hogar.

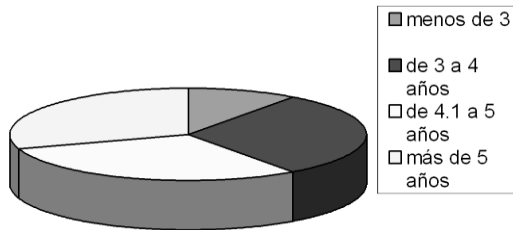


Fig. 7. Edades de los hijos

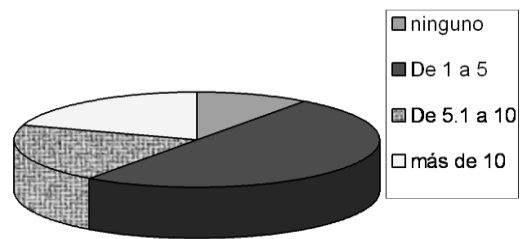


Fig. 8. Ingreso en salario mínimo mensual (smm)

Con respecto a los intereses de las madres, la figura 9 indica que la mitad de ellas eligió la escuela de sus hijos por la cercanía y la otra mitad por el método High Scope que sigue la escuela. También se observa en la figura 10 que el motivo principal por el cual ingresaron al taller fue dar mayor apoyo a sus hijos. Se observa que sólo el 30 % de las madres manifestaron su interés por la creatividad.

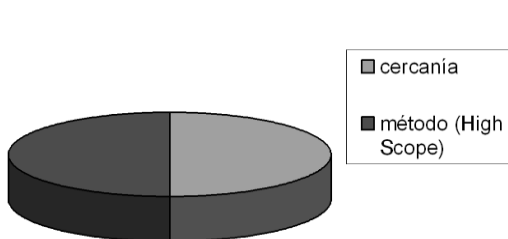


Fig. 9. Motivo de ingreso a la escuela

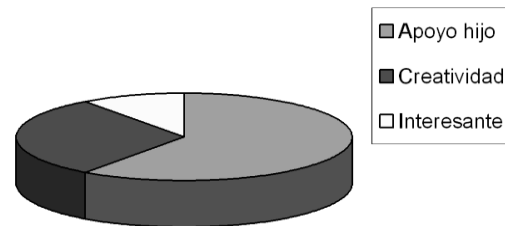
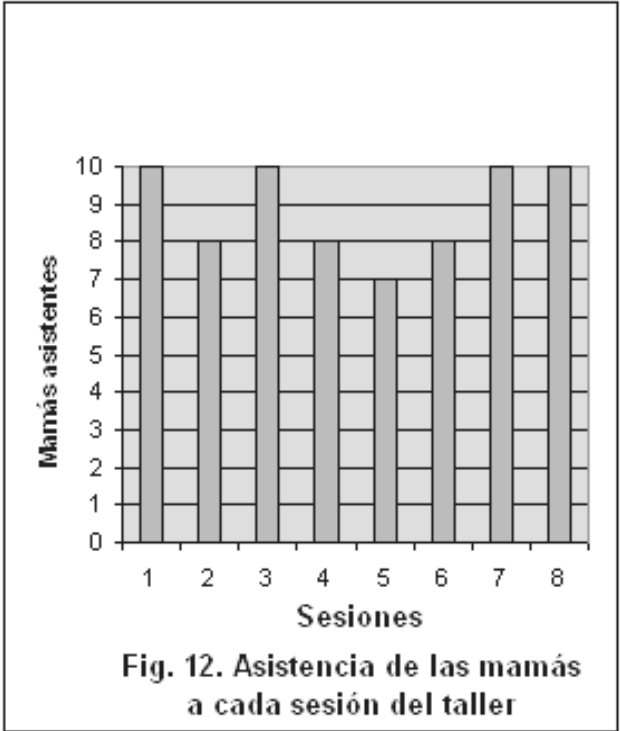
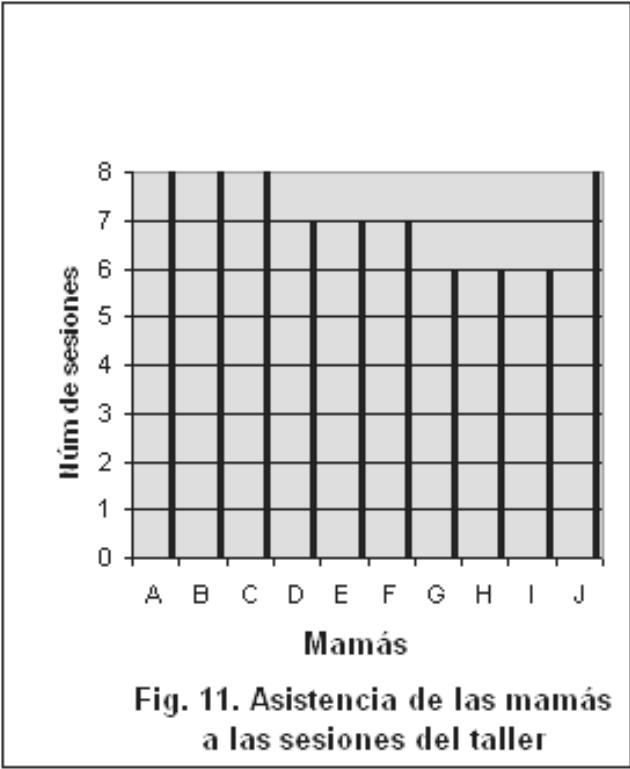


Fig. 10. Motivo de ingreso al taller

6.2 ASISTENCIA DE LAS MADRES AL TALLER

La asistencia de las mamás fue muy constante, como se puede apreciar en la fig. 11, cuatro mamás asistieron a todas las sesiones, tres mamás a siete sesiones y las otras tres sólo a 6. La figura 12 muestra el número de asistentes a cada una de las sesiones del taller. Se observa el interés de todas las madres en la primera y la tercera sesión, luego baja la asistencia y se incrementa a partir de la sesión 6 para concluir en las últimas dos sesiones con la asistencia total.

Respecto a las sesiones en que se trabajó con los niños, se observa que en la sesión 4 fueron sólo 8 mamás y en la sesión 7 asistieron todas.



6.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ESTIMULACIÓN DE LAS MAMÁS A CREATIVIDAD DE SUS HIJOS

Al inicio y al final del taller se aplicó el cuestionario que evaluó la estimulación de las mamás a la creatividad de sus hijos a través de las actividades realizadas en el hogar o fuera de ella. Se muestran los resultados obtenidos en las tablas 1 a la 10

TABLA 1. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó ¿Qué hace su hijo(a) en casa para entretenerse?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Ve TV, juega c/ muñecos de acción, dibuja, recorta, crea objetos, juega c/hermanos	Dibuja, juega c/hermanos, ve TV	Se reportan más actividades antes del taller
B	Juega c/carros y lego, hace puentes, cd's, castillos, pistolas, casas, cajas, camas, ve TV	Dibujar, pintar, armar rompecabezas, jugar con su tren, jugar con piezas de construcción, Ver TV	Después del taller aparecen las actividades de dibujar y pintar
C	Juegos de mesa, memoria, jenga, observa la naturaleza	Está pintando más, juega con más cosas manuales	Después del taller las actividades son más creativas
D	Juega con muñecos, inventa historias, le leen cuentos, usa utensilios de cocina, ve TV un rato	Toma un cuento, le pide a su mamá que se lo lea, con sus juguetes inventa su propio cuento, busca hojas y plumas de colores para dibujar, ve TV.	Después del taller aparecen más actividades creativas
E	Juega con masa, futbol, basket, ve cuentos, escucha música	Jugar y buscar nuevas alternativas a partir de ideas no conocidas que se han manejado en el curso	Aunque no se mencionan las actividades, se habla de nuevas alternativas después del taller
F	Ve TV, juega con muñecas, lee cuentos, dibuja, juega con pelota, con columpio, bicicleta, coche eléctrico	Ve TV, dibuja, escribe en pizarrón, juega en columpio, usa su bicicleta y su coche eléctrico	Son muy similares; sólo cambia de jugar con muñecas, con pelotas y leer cuentos y a escribir en el pizarrón
G	Juega con hermano a la mamá, a la tienda, ve TV	Juega con hermano con su coche dibuja con colores, pinta,	No se incluye la TV después del taller y si actividades artísticas
H	Ve TV, juega con juguetes en el jardín	Juega en el jardín, con sus muñecos y ve TV	No se reportan cambios
I	Ve TV, juegos de mesa, muñecas, escucha música, ve películas, pinta	Ve TV, juegos de mesa, muñecas, música, películas, pinta	No se reportan cambios
J	Juegos de mesa	Juegos de mesa, pinta, dibuja	Después del taller aparecen actividades artísticas

TABLA 2. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó . ¿Qué objetos o juguetes usa su hijo(a) en casa para entretenerse ?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Juguetes, cajas de cartón, papel, resistol, tubos, papel de baño	Rompecabezas, lego, pelotas, superhéroes, espadas, acuarelas, prisma color	Lo reportado es totalmente diferente. En ambas se observan materiales la creatividad
B	Lego, piezas, tapete, pinturas, crayolas	Pinturas, acuarelas, juegos de construcción, pelotas, coches, hojas, colores, juegos de armar	Se ampliaron los objetos y juguetes
C	Barbies, caballos, disfraces, cubos, maquillaje, gises, rompecabezas, instrumentos musicales	Barbies, caballos, rompecabezas	Disminuyeron los objetos y juguetes
D	Muñecos, ollas, utensilios de cocina, jabones, juguetes, piedras y hojas de jardín	Papel, plumones, las cucharas para cocinar, moldes de plástico	Lo reportado es totalmente diferente. En ambas se observan materiales para la creatividad
E	Canasta de basket, pelota, masa, bloques, cuentos, cassetes, hojas	Balón, pelota, lego, plastilina, pintura dactilar, acuarelas, canasta, rompecabezas	Se incluyeron materiales artísticos
F	Muñecas, pelota, columpio, bicicleta, coche	Juguetes armables, pelotas, muñecas, bicicleta, coche, material para dibujar	Se incluyeron materiales artísticos
G	Papel, cartón, cajas, juguetes	Papel, cartón, cajas, juguetes, legos	Se incluyeron legos, que permiten la creación de objetos
H	Muñecos, coches, rompecabezas, resbaladilla, columpios	Juguetes comunes, equipo de pinturas	Se incluyen materiales artísticos y desaparecen los juegos de parque
I	Muñecas, juegos de mesa, películas, pinturas	Muñecas, juegos de mesa	Antes del taller se reportaron más objetos y material artístico
J	Rompecabezas, barbies, gises,	Rompecabezas, barbies, gises, disfraces, cubos, maquillaje	Se amplían los materiales artísticos

TABLA 3. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Qué materiales utiliza en casa ?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Hojas blancas, papeles diferentes, lápiz de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, masillas, disfraces, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil, música clásica	Hojas blancas, papeles diferentes, lápiz de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, masillas, disfraces, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil y clásica	Sin diferencias
B	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, masilla, cuadernos, música infantil.	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, témperas, pintura digital, pinceles plastilina, barro, masillas, disfraces, cuadernos, música infantil y clásica	Mayor variedad de materiales después del taller
C	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, disfraces, cuadernos, libros de versos, música: infantil, clásica, moderna	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, masillas, disfraces, cuadernos, libros de versos, música infantil, clásica	Se incluye masilla y ya no se reporta la música moderna
D	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices d/colores, crayolas, plastilina, cuadernos, música infantil y clásica	Papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, plastilina, cuadernos, música infantil y clásica	Básicamente igual, ya no se reportan hojas blancas después del taller
E	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, pinceles, plastilina, masilla, libros de versos, música infantil y clásica	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, témperas, pintura digital, pinceles, plastilina, masillas, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil, clásica y moderna	Mayor variedad de materiales después del taller
F	Hojas blancas, papeles diferentes, lápiz de colores, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil, música clásica	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil y moderna	Se incluyen más materiales de arte y se cambia la música clásica por moderna
G	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, plastilina, masilla, disfraces, cuadernos, música infantil y clásica	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, plastilina, masilla, disfraces, cuadernos, música infantil y clásica	Sin diferencias
H	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil y clásica	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, cuadernos, libros de versos o rimas, música infantil	Ya no se reporta la música clásica después del taller
I	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pintura digital, plastilina, cuadernos, música infantil, clásica y moderna	Hojas blancas, papeles diferentes, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pintura digital, plastilina, cuadernos, música infantil, clásica	Ya no se reporta la música moderna después del taller
J	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, acuarelas, pinceles, plastilina, disfraces, cuadernos, libros de versos, música infantil y clásica	Hojas blancas, lápices de colores, crayolas, acuarelas, témperas, pinceles, plastilina, masilla, disfraces, cuadernos, libros de versos, música infantil y clásica	Se añaden témperas y masillas que son materiales creativos

TABLA 4. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó . ¿Realiza su hijo(a) alguna actividad extraescolar por las tardes o los fines de semana?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Pintura, música y religión	Clases de pintura y de música	Continúan las clases artísticas
B	Paseo de fin de semana, ver y aprender de las actividades del campo	Paseo de fin de semana, ver y aprender de las actividades del campo	Sin cambios, aún cuando no son actividades extraescolares
C	Ninguna	Salidas a parques, fiestas a Cuernavaca con sus abuelos	Hay más actividades no extracurriculares
D	Ninguna	Ninguna	Sin diferencias
E	Ninguna	Ninguna	Sin diferencias
F	Ninguna	Clases de natación	Se cambia a una actividad deportiva
G	intura y música	Pintura y música	Sin diferencias
H	Ninguna. Visita abuelas, asiste a la iglesia	Ninguna	Ya no se reportan las visitas a abuelas ni a la iglesia
I	Natación	Natación	Sin diferencias
J	Ninguna	Ninguna	Sin diferencias

TABLA 5. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Con quién y en dónde desarrolla esta actividad extraescolar (padres, hermanos, maestros especiales, deportivo)?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Con gpos externos y en casa con mamá y hermanos. Casa de Cultura, casa e iglesia	Con grupos externos y en casa con mamá y hermanos Casa de Cultura y casa	Ya no se reporta la iglesia
B	Con padres y hermanos Casa de campo	Padres, hermanos, abuelos, tíos	Se amplía el círculo de personas con las que sale
C	Con nadie En ningún lugar	Con mamá y a veces con su papá	Se reporta la interacción con padres
D	Con nadie En ningún lugar	Con nadie En ningún lugar	Sin diferencias
E	Con nadie En ningún lugar	Con nadie En ningún lugar	Sin diferencias
F	Con nadie En ningún lugar	Acude a un deportivo	Se incluye actividad deportiva
G	Casa de cultura y casa	Casa de cultura y casa	Sin diferencias
H	Con papá y mamá, con primos	Con nadie	Ya no se reporta la interacción con la familia
I	Deportivo	Deportivo	Sin diferencias
J	En ningún lugar	En ningún lugar	Sin diferencias

TABLA 6. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Considera que su hijo(a) tiene habilidad para algo específico?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Para expresarse gráficamente	Como artista	A la habilidad inicial, la mamá ya le da el nombre específico de una profesión
B	Para armar rompecabezas, para construir formas y figuras con sus bloques.	Para armar rompecabezas	Cambia a centrarse en una sola habilidad
C	Usa mucho su imaginación, excelente memoria es de acción, de dirigir, maneja las cosas para conseguir lo que quiere, es líder	Para la música y el baile	Se cambia a habilidades artísticas
D	Inventa cuentos y canciones	Crea sus propios cuentos, ordena los objetos por tamaños y colores haciendo líneas	Se reportan las habilidades con mayor detalle
E	Futbol	Un poco en el dibujo, comunicación verbal	Cambia de una habilidad deportiva a habilidades creativas
F	Bailar, cantar	Le gusta mucho bailar y cantar	Sin diferencias
G	Su motricidad, es inquieto	Es ingenioso	Cambia el enfoque físico al intelectual
H	Le gustan los cuentos	Le gusta que le lea libros	Sin diferencias
I	Para el baile	Para el baile	Sin diferencias
J	Su buena memoria	Su memoria	Sin diferencias

TABLA 7. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Su hijo(a) ha externado que quiere ser de grande? ¿Qué ha elegido?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Diseñador gráfico	Diseñador gráfico	Sin diferencias
B	Bombero, maestro	Ya no ha dicho nada	No reporta cambios
C	Veterinaria, presidente	Veterinaria	Persiste el interés por ser veterinaria
D	Piloto	Trabajar en los aviones	Sin diferencias
E	En oficina con computadoras, doctor	Contador y trabajar en una oficina, músico	Sigue el trabajo en oficina incluyendo contador y cambia de doctor a músico
F	Salir en la tv	Contador y salir en la TV	Se adiciona el interés por ser contador
G	doctor, cantante	Doctor	Persiste ser doctor y se descarta el ser cantante
H	No	No	Sin diferencias
I	Doctora, maestra	Doctora, maestra	Sin diferencias
J	Veterinaria	Veterinaria	Sin diferencias

TABLA 8. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Sobre qué temas platica con su hijo(a)?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	De todo, de la vida, de deportes, de amigos, de parientes, de vida animal	De todo, las cosas que manejo como mamá, de la vida y la muerte	Se cambian aspectos de deportes, amigos, parientes y se hacen más generales. Se incluyen asuntos de la mamá
B	Plantas, animales, lo de los programas de la TV	Plantas, animales	Se descarta lo de la TV
C	De todo	De todo, de cómo le fue, de sus inquietudes, de su estado de ánimo	Se amplían los temas a tratar
D	De todo, películas, la comida, la hermana	De casi todos	Se generaliza la temática
E	Escuela, trabajo de mamá, de los fines de semana	Escuela, amigos, roles familiares, intereses, sobre mi trabajo	Sin cambios
F	Escuela, actividades con la abuela, del trabajo de los adultos y de aspectos familiares	Las actividades diarias, planes, proyectos, inquietudes	Se hacen más generales los temas
G	De deportes, amigos, vida animal	De todo	Se hacen más generales los temas
H	De temas escolares y familiares	Del hogar, de lo escolar	Sin diferencias
I	De la escuela, de amigos	De la escuela, de amigos	Sin diferencias
J	De animales	De animales	Sin diferencias

TABLA 9. Resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller. Se preguntó. ¿Qué pasatiempos realiza usted regularmente con su hijo(a)?

Mamá	Evaluación inicial	Evaluación final	Análisis
A	Colección de Harry Potter y jardinería	Jugamos lotería, dominó	Cambia a actividades de juego
B	Juego en el parque con triciclo o pelota	Salir al parque, andar en bicicleta	Sin diferencias
C	Lo que la hija quiere	Jugamos a reforzar la memoria, hacer torres	Cambia a actividades con una intención más didáctica y creativa
D	Leer cuentos, ir al parque, ir al cine, dibujar	Leemos cuentos, cantamos, contamos historia de los muñecos	Se centran en actividades más creativas que externas
E	Leer cuentos, ir al parque, jugar	Armar rompecabezas, pintar, salir al parque, leer cuentos, uso de materiales diversos, ver películas	Se incluyen actividades artísticas
F	Leer cuentos, cada integrante de la familia cuenta cuentos de su imaginación	Leemos cuentos, jugamos con material y hacer travesuras	Se incluyen actividades creativas
G	Jardinería	Dibujamos, pintamos	Se incluyen actividades artísticas
H	Jugamos, vemos la TV	Jugamos, vamos de compras	Se cambia de TV a más actividades
I	Juegos de mesa, ir al parque, ir al cine	Juegos de mesa, ir al parque, ir al cine	Sin diferencias
J	Ir al parque	Ir al parque, dibujar	Se incluyen actividades artísticas

Como se muestra en la síntesis de los resultados del cuestionario aplicado, al final del taller son más numerosas las mamás que incrementaron sus formas de estimular la creatividad de sus hijos. Esto se observó particularmente en las actividades que el niño(a) realiza para entretenerse, en los objetos o juguetes que utiliza. Asimismo se observa que hay más variedad en los temas que la mamá platica con su hijo.

Los datos también indican que no hay cambios en las actividades extraescolares y en las expectativas de madre e hijo sobre el futuro de este último.

TABLA 10. Síntesis de los resultados del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado a las mamás antes y después del taller.

Pregunta	Más variedad antes del taller	Sin diferencias	Más variedad después del taller
1.¿Qué hace su hijo(a) en casa para entretenerse ?	1	2	7
2.¿Qué objetos o juguetes usa su hijo(a) en casa para entretenerse ?	2		8
3. Materiales que utiliza en casa		2	8
4. ¿Realiza su hijo(a) alguna actividad extraescolar por las tardes o los fines de semana?	1	6	3
5. ¿Con quién y en dónde desarrolla esta actividad extraescolar (padres, hermanos, maestros especiales, deportivo)?	2	5	3
6. ¿Considera que su hijo(a) tiene habilidad para algo específico?	3	5	2
7. ¿Su hijo(a) ha externado que quiere ser de grande? ¿Qué ha elegido?	3	5	2
8. ¿Sobre qué temas platica con su hijo(a)?	1	4	5
9. ¿Qué pasatiempos realiza regularmente usted con su hijo(a)?		2	8
PROMEDIO	1.4	3.5	5.1

Se aplicó la Prueba Wilcoxon para determinar si las diferencias promedio encontradas en las conductas de madres y de niños, recogidas mediante el cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? aplicado al inicio y al final del taller, eran estadísticamente significativas.

Esta prueba permite comparar las tendencias centrales de dos grupos a través de la información contenida en dos muestras apareadas.

El nivel de significancia encontrado fue de .278 (tabla 11), el cual permite afirmar que las diferencias no fueron estadísticamente significativas en los comportamientos de las mamás y de sus hijos.

Tabla 11. Resultados de la Prueba Wilcoxon aplicado a las respuestas de las madres obtenidas a través del Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)?

Cuestionario	Puntaje Z	Nivel de significancia
¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)?	-1.084	.278

6.4 RESULTADOS DEL INVENTARIO DE PERCEPCIÓN CREATIVA KHATENA- TORRANCE

Al analizar los resultados provenientes de dicho inventario, la fig. 13 muestra que el 70 % de las mamás participantes incrementaron su percepción creativa.

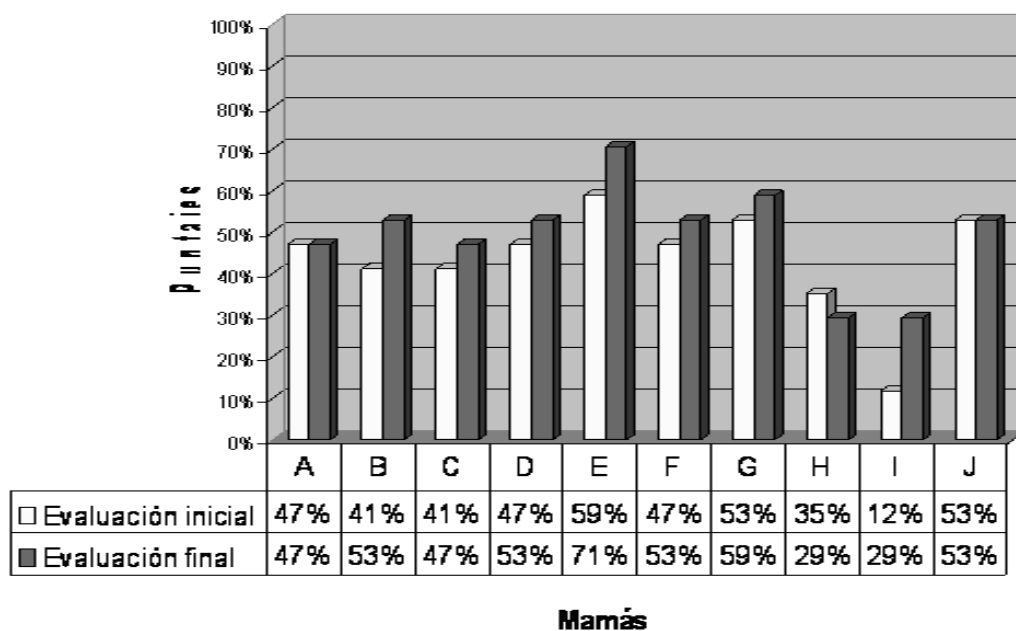


Fig. 13. Resultados del Inventario de Percepción Creativa Khatena-Torrance IPC aplicado a las mamás antes y después del taller

Los datos arrojados por la subescala “¿Qué tipo de persona eres tú?” señalan en la figura 14 que el 60 % mejoró su percepción sobre sí misma, el 30 % permaneció igual y hubo un decremento en el 10% de las mamás.

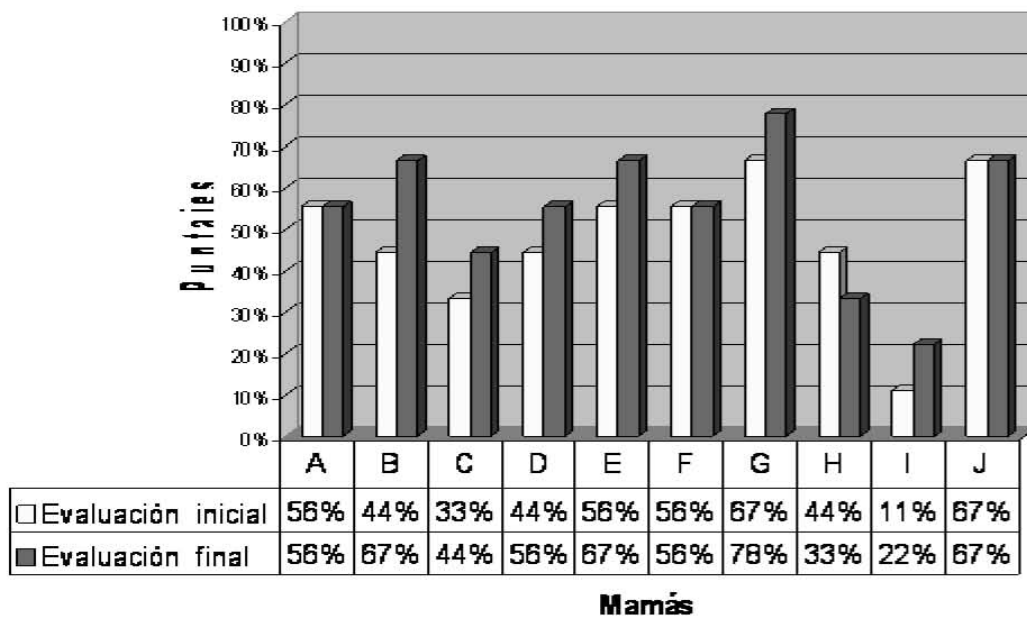


Fig. 14. Resultados de la subprueba ¿Qué tipo de persona eres tú? aplicado a las mamás antes y después del taller

En la subescala “Algo acerca de mí mismo” sólo mejoró la percepción del 30 % de las mamás participantes (figura 15).

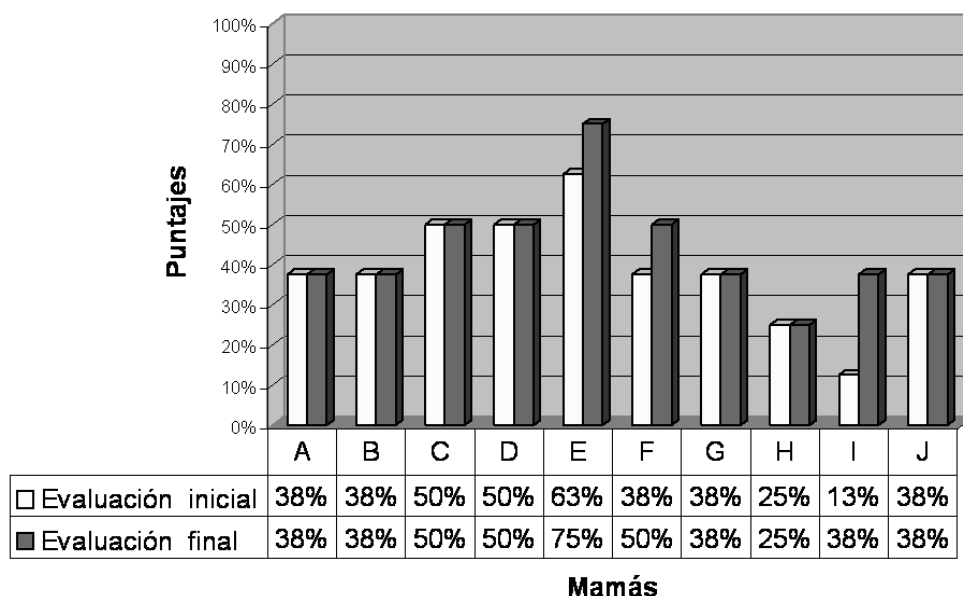


Fig. 15. Resultados de la subprueba Algo acerca de mí mismo AAMM aplicado a las mamás antes y después del taller

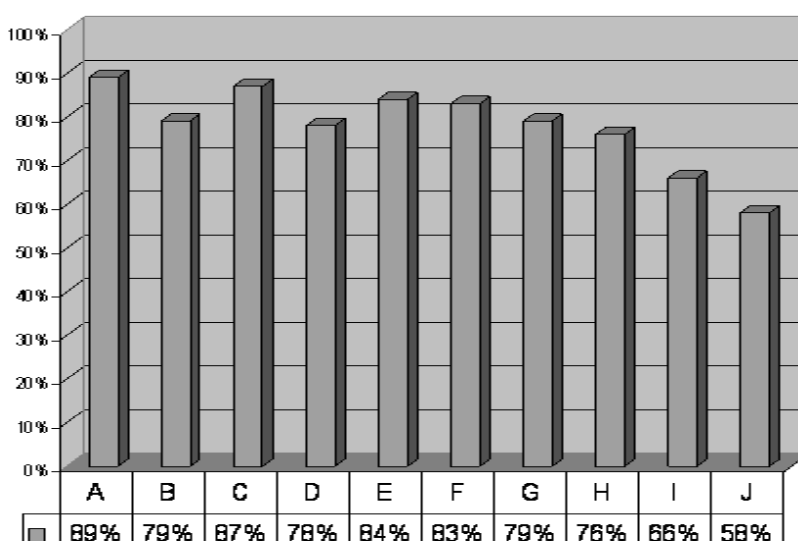
El análisis estadístico de los datos mencionados indica una probabilidad asociada menor que .05 en la puntuación global, e igual a .05 en la subescala ¿Qué tipo de persona eres tú? (QTPET), lo que permite afirmar que existe suficiente evidencia estadística para considerar que el taller incrementó la percepción creativa de las mamás en general y en su conocimiento de qué tipo de persona son. En la subescala Algo acerca de mí mismo (AAMM) las diferencias no fueron estadísticamente significativas (Tabla 12).

Tabla 12. Análisis de los resultados del Inventario de Percepción Creativa (IPC) aplicado al inicio y al final del taller

Instrumento	Puntaje Z	Nivel de significancia
¿Qué tipo de persona eres tú? (QTPET)	-1.897	.058
Algo acerca de mí mismo (AAMM)	-1.633	.101
Inventario de Percepción Creativa Khatena-Torrance (IPC)	-2.157	.031

6.5 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD DE LAS MADRES EN CADA SESIÓN

Al término de cada sesión se aplicó a las mamás una escala para que evaluaran su creatividad. La figura 16 indica que durante el taller las mamás manifestaron su creatividad en un rango del 58 % al 89 %, según las puntuaciones que obtuvieron en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión?



mamás

Fig. 16. Resultados promedio en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión?

A continuación se presentan los resultados de la evaluación de la creatividad de las mamás al final de cada sesión. Se muestran los resultados de las dos mamás con las puntuaciones más altas y las dos con las más bajas. La figura 17 denota que la mamá A tuvo las puntuaciones más altas en esta escala. Al inicio presentaba un nivel ya considerablemente alto y se observa que a partir de la cuarta sesión incrementó su creatividad.

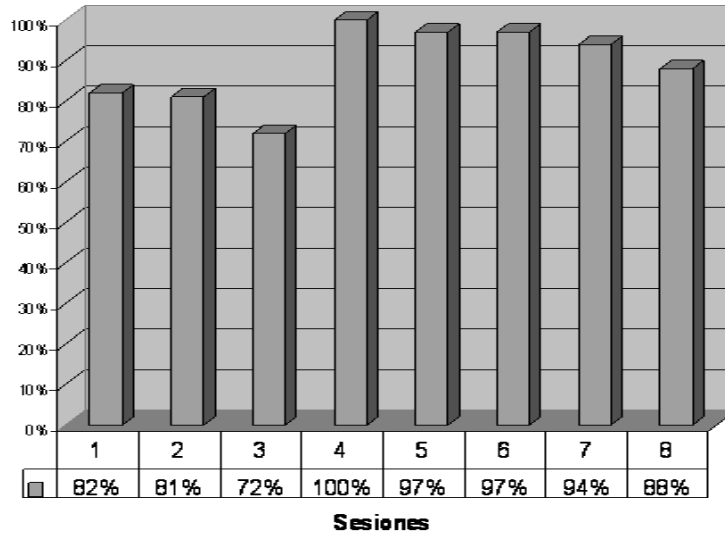


Fig. 17. Resultados en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? aplicada antes y después del taller. Mamá A

En la fig. 18 se muestran los resultados de la mamás C, también son de los más altos. En la primera sesión obtiene un 74 %, que se incrementa en todas las demás sesiones, en la sexta sesión alcanza su puntuación más alta.

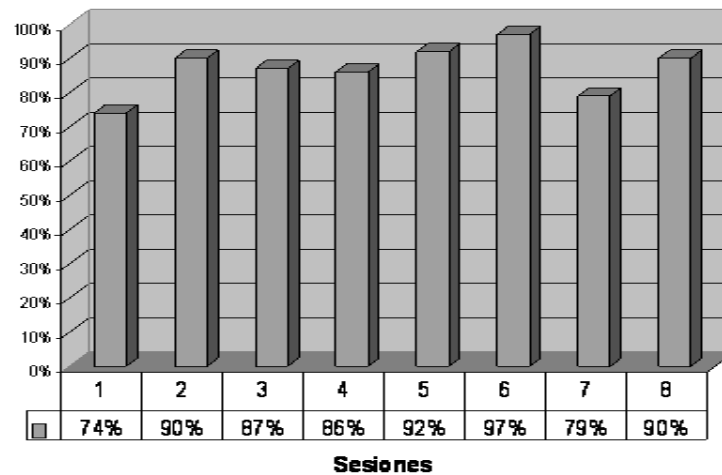


Fig. 18. Resultados en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? aplicada antes y después del taller. Mamá C

Las participantes con los puntajes más bajos fueron la mamá I y la mamá J. Se observa en la fig. 19 la evaluación de la mamá I. Su desempeño inicial fue bajo, faltó a dos sesiones y logró un leve incremento en las dos últimas sesiones sólo tuvo un incremento sustancial en la sesión 4 y la última sesión.

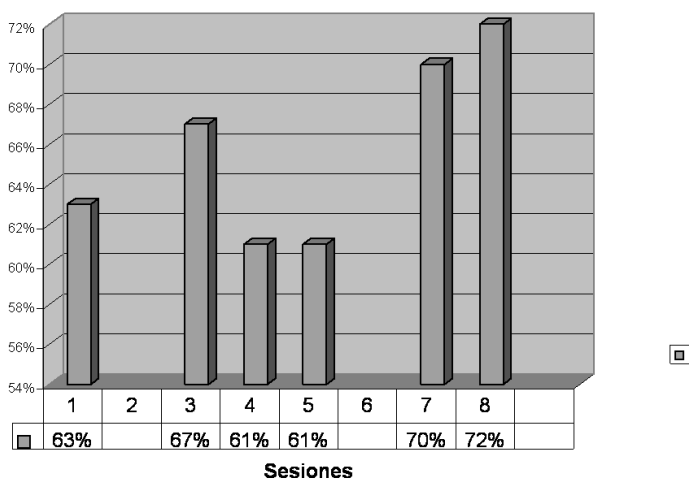


Fig. 19. Resultados en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? aplicado antes y después del taller. Mamá I

. La mamá J era la abuelita de uno de los niños, se observa en la figura 20 que aunque asistió a todas las sesiones su desempeño en general fue bajo. Fue el nivel más bajo de inicio y sólo tuvo un incremento sustancial en la sesión 4 y la última sesión.

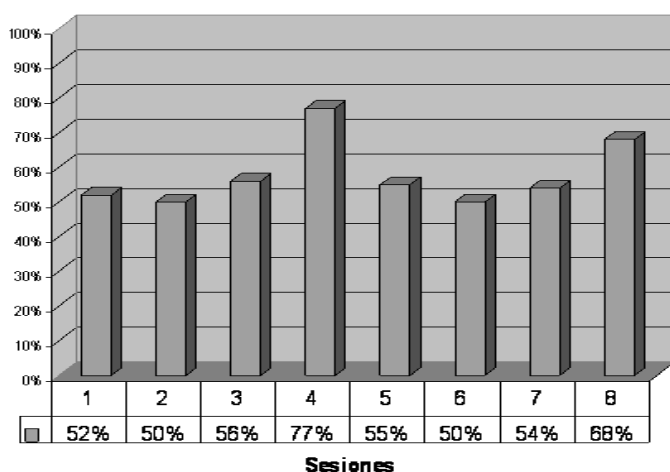
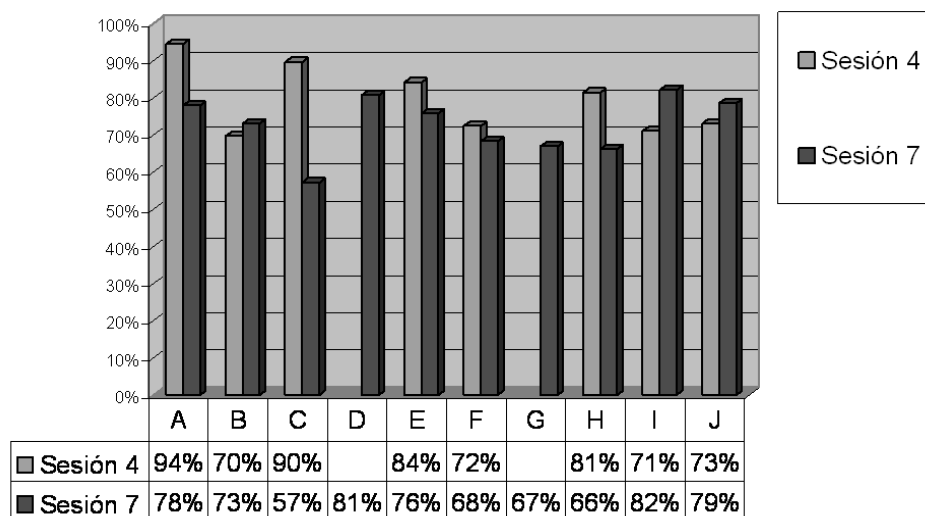


Fig. 20. Resultados en la escala ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? aplicada antes y después del taller. Mamá J

6.6 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS MAMÁS A LA CREATIVIDAD DE SUS HIJOS

La participación de los niños con las mamás se programó sólo en dos sesiones, la mitad de la muestra evaluó mejor la creatividad de sus hijos en la primera sesión con ellos, el 30% los evaluó mejor en la segunda sesión y en el 20% restante no se pudo comparar, ya que únicamente asistieron a una sesión con ellos (Fig. 21).



Sesiones

Fig. 21. Resultados en la escala ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? aplicada en la sesión 4 y 7

6.7 OPINIONES DE LAS MADRES PARTICIPANTES SOBRE LAS SESIONES DEL TALLER

Al final de cada sesión se preguntaba a las mamás cómo se habían sentido y se les pedía que lo escribieran. Algunos ejemplos son:

- “ Me encantó el ejercicio de imaginar cosas fuera de la realidad”

- “La sesión de hoy me agradó porque en varias de las actividades me sentí libre, relajada y en confianza para expresar mis ideas, considero que si siempre estuviéramos en disposición de aprender cosas nuevas y poner nuestro mejor esfuerzo, las cosas cambiarían notablemente”
- “Me gustó mucho hacer la máscara, elegí el papel terciopelo porque me gustan las texturas suaves y me encantó fluir más libre, traté de no reprimir mi creatividad, estoy trabajándolo y me encanta expresarme”
- “Me gusta este tipo de actividades, me siento muy segura para desarrollar cualquier actividad; ya superé ciertas limitantes como la pena a expresarme”
- “Las sesiones me han hecho ver que no estoy tan mal en mi creatividad para con mi hija, aunque me falta tiempo. Me gusto mucho este día”
- “Hoy me sentí con mayor oportunidad de expresar mis ideas, de compartir”
- “Me sentí bien, contenta, con cierto miedo al principio de expresarme hacia los demás, sin embargo me hice consciente de que traigo muchas cosas dentro y no sé como expresarlas. También me di cuenta de que en algunos aspectos me inhibo más que en otros. Esto me anima a tratar de desarrollar más esos puntos débiles que siento”
- “Las actividades del curso me permitieron explorar la gama de sensaciones, emociones, dinámicas que olvidamos por el estrés del día”

También se les pidió que escribieran como podían aplicar lo que aprendieron con sus hijos. Se muestran algunas opiniones de las madres:

- “A la expresión a través de las figuras geométricas le encuentro una gran gama de posibilidades para apoyar la creatividad”
- “La imaginación y la aplicación de los colores a nuestra forma de percibir lo que está a nuestro alrededor me dio resultado. Pude ver de qué color percibe mi hija a los adultos que la rodean”
- “En casa puedo ampliar el uso de materiales diferentes como medio de su expresión (plastilina, acuarelas, lápices de colores, etc.)”

- “Dejar a mi hija con sus materiales a su alcance, para no limitar su imaginación y creatividad”
- “El que mi hijo tener más opciones a la mano, le permitirá crear cosas de manera más divertida”
- “Es importante dejar que mi hijo juegue con la mente sin límites, aún cuando no esté de acuerdo”
- “Me gustó darme cuenta de que así como teníamos la responsabilidad de hacer una tarea y darle solución gráficamente, lo podemos hacer en la vida real”
- “Creo que estas actividades nos permiten plasmar ideas que a veces compartimos sólo a través del habla y no sabemos que podemos hacerlo de manera más gráfica. Sobre todo lo que más me interesa es poderlo compartir con mi hija”
- “ Mi idea fue convencional, al ver los trabajos de los demás me dí cuenta de la gran gama de posibilidades que hay para trabajar con globos y que no había imaginado. Es interesante ver cómo trabajan otras personas”
- “El día de hoy me sentí libre, me agradó darme cuenta de que con algo tan simple como la máscara puedo tener un universo de ideas, que pienso poner en práctica con mi nieta. Me agradó el tipo de música y sobre todo que me olvidé de mis problemas. Gracias por invitarme”

CAPÍTULO 7.

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos indican que la participación de las mamás en el taller de promoción de habilidades creativas tuvo efectos positivos. Se observó que la percepción de las madres sobre su creatividad se incrementó significativamente.

Este incremento en la percepción creativa de las mamás demuestra el cambio en la forma en que se permitían expresar su creatividad; antes del taller refirieron inhibición para expresarla, lo cual fue disminuyendo a través del avance de las sesiones. Quien describe la presente experiencia, observó que la manifestación de la creatividad de las madres se incrementó en cada sesión y también su disfrute durante la expresión creativa.

Los comentarios que las madres expresaron al final de las sesiones, ratifican que ellas expresaron su creatividad y disfrutaron las actividades, aunque en algunos momentos tuvieron dificultades para hacerlo. Así, ellas fueron desarrollando confianza, satisfacción y gusto al expresarse en forma plástica, gráfica, escrita o verbal. Como dice Gesell (1993), aunque hubiese pérdida en los placeres de la expresión, se obtiene placer por la satisfacción más profunda de lo logrado.

Los resultados que se obtuvieron reafirman los hallazgos de Aguilar y Pérez (1991), quienes mostraron que a través de un curso para fomentar la creatividad, se redujo el temor y la ansiedad que los participantes sentían al expresarse creativamente.

Según Lowenfeld (1992), Gallardo (1997), Bronstein y Vargas (2001) y Diamondstone (2001), el liberar la rigidez mental, frecuentemente va acompañada de una sensación de logro y bienestar que incrementa la confianza en sí mismo y la autoestima.

De acuerdo con Rodríguez (2005), se cree que ello repercutirá en su perspectiva del mundo que les rodea, lo que a su vez propiciará cambios en su entorno familiar y en sus hijos.

Durante el taller las madres conocieron y aplicaron diferentes materiales y estrategias para expresar su creatividad, lo cual favoreció su autopercepción como personas creativas.

Tales resultados reiteran que la expresión a través del dibujo y la pintura (actividades incluidas en el taller) favorecen la creatividad (Mota, 2004).

Se confirma que es esencial que se usen una variedad de elementos potencialmente expresivos para fomentar la creatividad (Getzels y Csikszentmihalyi, 1976; Vigotsky, 2001).

El progreso que las madres afirmaron al final del taller en el desarrollo de su creatividad, no se refleja en la evaluación que las madres hacían de sí mismas al final de cada sesión, a través del cuestionario. Se cree que su falta de experiencia con la creatividad y su propia inseguridad para expresarse creativamente, hizo que no percibieran su progreso durante el proceso.

Los incrementos en la percepción de las madres sobre “qué tipo de persona son”, parecen indicar que la expresión creativa a través de las actividades realizadas en el taller, les facilitó conocer más acerca de sus emociones y sus sentimientos.

Esto muestra que al estimular la conducta creativa, se incrementa la sensibilidad para analizar los problemas y las necesidades emocionales (Gallardo ,1997).

Los datos de la evaluación de la subescala “algo acerca de mí mismo”, no presentaron diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, hay que considerar que esta medición se enfocaba a conductas de expresión creativa más específicas y de nivel más avanzado, como es la composición de historias, poemas u obras, la invención al cocinar, habilidades organizacionales, etc., actividades que no fueron trabajadas específicamente en el taller.

La comparación de las actividades que realizaban las madres con sus hijos en el hogar antes y después del taller, no mostró diferencias estadísticamente significativas; no obstante, se pudo observar un incremento en las actividades artísticas y creativas.

Se infiere que la experiencia de las madres con materiales y actividades creativos durante el taller, promovió el interés de ellas por su uso en casa y también se deduce la necesidad de que el taller considere en forma sistemática el trabajo de las madres junto con sus hijos, para lograr un mayor impacto en el hogar. Se coincide con Teja (2001) sobre la importancia de establecer en el hogar condiciones que propicien la creatividad.

Deben considerarse los hallazgos de Gute, Gute, Nakamura y Csikszentmihalyi (2008) a favor del apoyo de la creatividad en el hogar. Estos investigadores encontraron que las familias que proveían condiciones óptimas para cultivar la creatividad de sus hijos en el hogar, ayudaban a los niños a lograr su autorrealización y madurez como adultos, lo cual redundaba en beneficio de la sociedad. Como mencionan Chavarría (1998), Hernández (1999) y De la Fuente (2000), en la familia se influyen unos a otros y se aprenden diferentes formas para resolver problemas, lo que implica un manejo de la creatividad.

La participación de la abuelita de uno de los niños y los cambios observados en su gusto por las actividades y en su expresión creativa, confirman que la creatividad se puede promover a cualquier edad. Se coincide con Molina y Padilla (1986), quienes aseveran que es importante expresarse creativamente a lo largo de todas las etapas de la vida. También se reitera que la expresión creativa favorece vivencias de satisfacción y realización personal (Mitjans, 2006).

Los resultados de la evaluación de las madres a la creatividad de sus hijos, muestra que en la primera sesión que trabajaron con ellos (cuarta sesión del taller), fueron más receptivas a cómo la manifestaban; en la segunda sesión con los niños (séptima del taller), al parecer se mostraron más centradas en su propio desempeño, fueron más exigentes hacia el desempeño de los niños y les otorgaron una puntuación ligeramente más baja que la inicial.

Se puede inferir que esto se debió a que ellas ya tenían más conciencia de la expresión de la creatividad.

Durante las actividades en que trabajaron juntos madres e hijos(as), se pudo apreciar que la participación de los menores fue muy activa y de amplia colaboración en la producción creativa, a través del manejo de la gama de materiales usados. Por lo tanto, se enfatiza la conveniencia de que los niños usen gran variedad de materiales y estrategias para incrementar su creatividad (De Llano, 1984 y de Ramos (1993).

De acuerdo con Lowenfeld (1992), las experiencias de las madres y los niños fueron experiencias creadoras en sí mismas, ya que en cualquier forma de creación hay grados de libertad emocional, libertad para explorar, experimentar y para compenetrarse de la obra.

Se considera que la orientación cognoscitiva que caracterizaba a la escuela en la que se trabajó, es favorable al desarrollo de la creatividad (Dabdoub, 1978), lo cual se puede inferir por el apoyo que la escuela brindó y por interés inicial de las madres por asistir al taller. También debe tomarse en cuenta que la escuela era privada y pequeña, motivo por el cual, los niños, madres y padres recibían considerable atención por parte del personal de la escuela. De esta manera, se crea, un ambiente propicio al aprendizaje, “una ventana de oportunidad” para la enseñanza (Gómez y Parra, 2006).

El modelo de colaboración que se siguió para trabajar con las madres, favoreció su participación y constancia, y también mayor facilidad para la transferencia de las actividades del taller al hogar. Además, permite que los beneficios del programa se amplíen más allá del tiempo que el niño está en la escuela y les ayuda a un mejor desarrollo (Brown y Beller, citados por Cataldo, 1991; Webster-Stratton y Herbert, 1993 y Damian y Muria, 2006).

El haber realizado el taller una vez por semana facilitó la continuidad en la asistencia y la disposición de las madres a participar activamente. Asimismo, se considera que el tamaño

del grupo fue apropiado, ya que permitió una mayor y mejor atención a las madres y sus hijos; la atención fue individual y personalizada.

En general, las manifestaciones de disfrute y satisfacción de las madres durante las actividades de creatividad, así como las opiniones de satisfacción de las madres, parecen constatar, que la creatividad es el mejor modo de dar significado a la vida (Rodríguez, 1997; Mitjans, 2008).

CAPÍTULO 8.
CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Se demostró que cuando las madres de familia participan en un programa para desarrollar su creatividad, se incrementa su autopercepción como personas creativas y su capacidad para analizarse y conocerse mejor, lo cual a su vez les permitirá ser más flexibles en su desempeño y reconocer sus propias fortalezas y necesidades.

Se considera que a través del taller se logró una enseñanza creativa en dos vertientes: de la facilitadora hacia las madres participantes y de las madres hacia sus hijos(as). Se aceptaron las ideas de los otros, hubo aceptación de los demás, se tuvo fe en los participantes y sensibilidad a toda clase de sentimientos, de tal manera que se favoreció el aprendizaje significativo (Dabdoub, 1996).

El ambiente creado en el taller favoreció la creatividad. Siguiendo las ideas de Flores (2004), el ambiente fue generoso, ya que permitió asomar los intereses y propició la participación y expresión de todos; fue sociable, dado que todos se relacionaron como personas y se atrevieron a ser ellos mismos; fue de creación y aventura, puesto que les impulsó a arriesgarse usando los materiales de modos distintos a como lo habían hecho antes.

El estímulo a la expresión creativa, disminuyó el temor a la propia expresión. Se confirma que la confianza en sí mismas se genera paulatinamente con la expresión de sus propias ideas y el apoyo del éxito (Monreal, 2000).

Las experiencias de creatividad con las madres a lo largo del taller, mostraron que si ellas desarrollan habilidades creativas y se reconocen como creativas, tenderán a propiciar en su hogar un ambiente promotor de la creatividad.

Considerando que la creatividad es un proceso que debe promoverse a lo largo de todas las etapas de la vida y en todos los ámbitos, es importante que el sistema educativo lo

contemple en todos los niveles educativos (Torrance, 1977; Castillo y González, 1982; Dabdoub, 1996 y Esquivias, 1997).

Se concluye sobre la necesidad de trabajar permanentemente la creatividad con los niños(as) y con sus padres, madres y maestros, con el fin de promover la flexibilidad en el actuar, incrementar la sensibilidad para analizar los problemas y necesidades emocionales, y también favorecer vivencias de satisfacción y realización personal.

La atención al desarrollo de la creatividad en los niños(as) permitirá coadyuvar al cumplimiento de la legislación internacional contenida en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños, la cual establece que los niños deberán participar de la vida cultural, artística, recreativa y de entretenimiento.

Limitaciones y sugerencias

Una de las limitantes del presente estudio fue que se trabajó con un solo grupo, pues la población de la escuela era pequeña; por lo tanto, los resultados no pueden extrapolarse a otros grupos. En experiencias posteriores, sería conveniente contar con un grupo experimental para que sea posible comparar los resultados, y también replicar el taller con mamás y papás en diferentes escuelas, en otros estratos socioeconómicos y otros niveles escolares, ello con el fin de obtener información más amplia sobre el impacto de un taller de creatividad.

La duración del taller fue sólo de ocho sesiones y el trabajo que se realizó con los niños fue limitado. Se sugiere incrementar el número de sesiones y efectuar una sesión de trabajo con las madres, la siguiente con madres e hijos, y así sucesivamente; de esta manera, se promoverá específicamente, el trabajo de creatividad en el hogar.

Un factor que afectó el desarrollo de las actividades durante el taller, fue que se realizó por las tardes y algunas mamás tenían que asistir con sus hijos, aunque no estuviera programado así. Consecuentemente, hubo algunas interrupciones por parte de los niños. Ello podría evitarse si el taller se realiza en horas de escuela.

El salón de usos múltiples de la escuela fue apropiado para las actividades manuales; sin embargo, para las actividades de expresión corporal se requería de mayor espacio. Se recomienda utilizar un lugar más amplio, por ejemplo, el patio de juegos, haciendo un arreglo del mismo que permita realizar juegos imaginativos que apoyen el desarrollo de la creatividad, como lo proponen Susa y Benedict (1994).

En cuanto al uso del Inventario de Percepción Creativa para evaluar los resultados del taller, para futuros estudios se sugiere considerar todos los factores que este instrumento comprende; esto permitirá obtener información complementaria en otros indicadores como son: la aceptación de la autoridad, la imaginación disciplinada o los intereses artísticos, todo lo cual permitiría tener más claridad respecto a los componentes de la creatividad.

La recomendación más importante, es trabajar la creatividad permanentemente con los niños a lo largo de todo su desarrollo y realizar talleres de formación creativa para los maestros y los padres y madres de los alumnos en todos los niveles escolares.

REFERENCIAS

- Aguilar, S. y Pérez, L. (1991). *Capacitación en estrategias y rompimiento de bloqueos para fomentar la creatividad y construcción de una escala de actitud*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Aguilar, N. (1996). *Estudio preliminar del Inventario de Percepción Creativa de Khatena-Torrance*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Amestoy, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. Creatividad. México: Trillas.
- Bono, E. de (2000). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- Bronstein, V. (2001). *Niños creativos*. México: Océano.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.
- Castillo, R. y González, L. (1982). *Desarrollo de la creatividad: un enfoque psicosocial*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Castro, L. (1979). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas
- Cataldo, E., (1991). *Diseñando programas para padres*. Buenos Aires: Visor.
- Corchado, M., y Hernández, R. (1992). *La creatividad en la construcción con bloques en niños preescolares: una aproximación conductual*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Cicero (2004). *Análisis del proceso creativo en cinco artistas*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Ciszkzentmihalyi, M. (1998). *La creatividad*. México: Paidós.
- Cunningham, C., y Davis, H. (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.
- Chavarría, M. (1998). *¿ Qué significa ser padres ?* México: Trillas.
- Dabdoub, L. (1978). *Creatividad: conceptualización y algunas investigaciones concernientes*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Dabdoub, L. (1996). La enseñanza creativa. *DIDAC*, 27, Primavera, 2-5.

- Damián , M. y Muria, I. (2006). La educación primacía de la familia mediatizada por las instituciones educativas. *Psicología para América Latina*, 6, May.
- Davis, G. (1986). Tu desarrollo creativo. *DIDAC. Otoño*, V,11, 2-4.
- De la Fuente, R.(2000). La familia. *Revista Psicología*, Sept-Oct, 2-15.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad. De la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- De Llano, E. (1984). *La creatividad en la educación*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Diamondstone, J. (2001). Talleres para padres y maestros. México: Trillas.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (1995). México: Santillana.
- Espríu, R. (1980). *Un estudio sobre creatividad en niños*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Espríu, R. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Esquivias, 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 primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Ferreiro, R., Mitjans, A., Montesino, L., Rodríguez, A., Romo, M. y Waisburd, G. (2008). *La creatividad. Un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas.
- Figuroa, C. (2000). *Creatividad, diseño y tecnología*. México: Plaza y Valdés.
- Flores, M. (2004). *Creatividad y educación. Técnicas para el desarrollo de capacidades creativas*. México: Alfaomega.
- Foladori, H. (2007). El poder en la familia. *Psicología para América Latina* 9, Abr.
- Gallardo, C. (1997). *La función de los padres como facilitadores de la respuesta creativa en el preescolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM
- Gesell, A. (1993). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Getzels, J. y Ciskszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: J. Wiley.

- Gómez, A. y Parra, D. (2006). *Creatividad para padres*. Bogotá: Norma
- Guadarrama, M. E. (1992). *Aspectos psicodinámicos de la creatividad en el arte*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Guilford, J.P. (1977) *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Gute, G., Gute, D., Nakamura, J. y Csikszentmihályi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: the influence of the complex family. *Creativity Research Journal*, 20 (4). October, 343-357.
- Gutiérrez, R. (2006). *Aspectos psicológicos de la creatividad*. Tesina de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Hammer, T. J., y Turner, P. H. (2001). *Parenting in contemporary society*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hernández, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: niños socialmente competentes*. México: UNAM.
- Isáis, J. (1984). *Educación de adultos*. México: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Knowles, M.S., Holton, E., y Swanson, R.(2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Knowles, M.S. (1980). The modern practice of adult education. New York: Cambridge. *The Adult Education Company*. Síntesis de Caps. 2,3,4.
- Leyba, A. (1984). *Un modelo para desarrollar la creatividad en preescolares por medio de los diferentes lenguajes de expresión y comunicación*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Lim, S. y Smith, J.(2008). The structural relationships of parenting style, creative personality and loneliness. *Creative Research Journal*, 20 (4), October , 412-419.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Luna, S.(1996). *El autoritarismo en la escuela y su influencia en el desarrollo de la creatividad*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Marín, R. (1984). *La creatividad*. España: CEAC.
- Martínez, P. (1994). *Análisis crítico y organización de las aproximaciones más representativas hacia el estudio de la creatividad*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.

- Matussek, P. (1984). *La creatividad desde una perspectiva psicoanalítica*. Barcelona: Herder.
- Mendecka, G. (1995). Characteristics of fathers and development of creativity in their sons. *European Journal for High Ability*, Vol 6 (1), 91-99.
- Mitjans, A. (1992). *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. Cuba: inédito.
- Mitjans, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, 13, Jul.
- Molina, J. y Padilla, M. (1986). *Comparación de la creatividad de niños y adolescentes y de la susceptibilidad al entrenamiento de esta habilidad*. Tesis de Licenciatura en en Psicología. México: UNAM.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. España: Biblioteca Nueva.
- Mota, D. (2004). *Psicoterapia infantil a través del dibujo y la pintura*. Tesina de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Naderi, H., Abdullah, R. Tengku, H., Sharir, J. y Mallan, V. (2009). Gender differences in Creative Perceptions of undergraduate students. *Journal of Applied Sciences* 9 (1): 167-172, Asian Network for Scientific Information.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000) The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roepers Review*, 23(2), 65-71.
- Orwoll, L (1997). Childhood antecedents and personality correlates of artistic creativity. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science & Engineering* 58 (1-B) , 0449. US: Univ. Microfilms International.
- Osorio, E. (1995). *Exploración conductual del comportamiento inteligente en sus modalidades: práctica, creativa y analítica*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Otero, R. (2006). *Perfil de autopercepción creativa en aspirantes a la licenciatura en actuación de la escuela nacional de arte teatral INBA-CENART*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1999). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill.
- Ponce, A. y Bartolomé, J. (2005). Programa educativo basado en talleres interactivos escuela-familia. *Bordon*, 57 (1) 77-977.
- Programa de educación preescolar (2004). México: Secretaría de Educación Pública.

- Raety, H., Snellman, L, Vainikainen, A. (1999). Parent's assessments of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education* 14 (3), 423-437.
- Ramos, R. (1993). *La enseñanza de respuestas creativas a nivel escolar por medio de la expresión plástica*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Rodríguez, M. (1991). *Creatividad en la educación escolar*. México: Trillas.
- Rodríguez, M. (1997). *El pensamiento creativo integral*. México: McGraw Hill.
- Rodríguez, M. (2005). *Manual de creatividad. Los procesos psíquicos y el desarrollo*. México: Trillas.
- Runco, M. y Johnson, D. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23,(2), 91-114.
- Runco, M. (1999). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal* 12 (2), 161-164.
- Runco, M. y Albert, R. (2005). Parent's personality and the creative potential of exceptionally gifted boys. *Creativity Research Journal*, 17 (4), 355-367.
- Scott, C. (1999). Teacher's biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 321-337.
- Sefchovich, G. y Waisburd, G. (1998). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. México: Trillas.
- Sefchovich, G. y Pérez, M. (2004). *Bebés creativos*. México: Pax.
- Strom, R. (compilador) (1991). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Susa, A. y Benedict, J. (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment & Behavior* 26, (4), 560-579.
- Teja, B. (2001). *Programa para estimular el desarrollo de la creatividad verbal en alumnos de 6º. de primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. España: Marova.
- Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Webster-Stratton, C. y Herbert, M. (1993). What really happens in parent training? *Behavior Modification*, 17(4), 407-456.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

- Betancourt, J. y Valádez, M. (2000). *Atmósferas creativas: juega, piensa y crea*. México: El Manual Moderno.
- Duarte, E. (2001). *Modelo para la estimulación del pensamiento creativo (MEPC). Tercer ciclo de educación básica*. México: McGraw Hill.
- Gallardo, C. (1997). *La función de los padres como facilitadores de la respuesta creativa en el preescolar*. Tesis de Licenciatura en Psicología. México: UNAM.
- MacGregor, C. (2001). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. México: Selector.
- Martínez, E. y Delgado, J. (1984). *La afirmación de la expresión en niños de 6 a 8 años*. España: Cincel.
- Moccio, F. (1994). *El taller de terapias expresivas*. México: Paidós.
- Sefchovich, G. (1999). *Creatividad para adultos*. México: Trillas.
- Spravkin, M. (1998). *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Striker, S. (2002). *Tu hijo y la creatividad. Ejercicios para acercar a los niños al arte y desarrollar sus habilidades*. México. Grijalbo.

ANEXOS

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO 1. Hoja de datos generales

ANEXO 2. ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? (CECHI)

ANEXO 3. Inventario de percepción creativa de Khatena-Torrance (IPCKT)

ANEXO 4. ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)

ANEXO 5. ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? Guía para que el padre o madre observe a su hijo (CREHI)

ANEXO 6. Invitación al taller “Al rescate de la Creatividad”

ANEXO 7. Programa general del taller para el desarrollo de habilidades creativas de padres de familia de preescolares

ANEXO 8. Programa temático

ANEXO 9. Programa del taller para el desarrollo de habilidades creativas de padres y madres de familia de preescolares

ANEXO 10. Factores del Inventario de Percepción Creativa y tipos de expresión creativa que fueron trabajados en el taller

ANEXO 1
HOJA DE DATOS GENERALES

FECHA _____

DATOS GENERALES DEL PADRE/MADRE PARTICIPANTE

Instrucciones: Escriba sus datos generales o marque una x en la opción que corresponda a su respuesta.

1.-Nombre _____

2.-Sexo _____ 3.-Estado Civil _____ 4.-Edad (año y meses) _____

5.-Ocupación _____

6.-Estudios concluidos: ninguno () primaria () secundaria () preparatoria ()

Si tiene algún tipo de estudio que se mencionan a continuación márkelo y después especifíquelo:

Carrera técnica () _____

Estudios Universitarios() _____

Posgrado () _____

Otros () _____

7.-Actualmente vive con: esposo (a) () hijos(as) () padres () suegros ()

Otros () especifique _____

8.-Su casa es: Propia () Rentada () La está pagando () Otro () especifíquelo _____

9.-Su promedio de ingresos es: _____

10.-Motivo(s) por el que escogió esta escuela para su hijo (a) _____

DATOS GENERALES DEL NIÑO(A) PARTICIPANTE

Nombre del hijo(a) que asiste a esta escuela _____

Grado _____ Edad (años y meses) _____

Tiempo de permanencia en esta escuela _____

Número y edad de hermanos (si los tiene) _____

MOTIVO(S) POR LOS QUE DESEA PARTICIPAR EN EL TALLER:

ANEXO 2
¿CÓMO ESTIMULA LA CREATIVIDAD DE SU HIJO(A)?
(CECHI)

FECHA _____

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL PADRE /MADRE _____

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____

GRADO _____ EDAD (años y meses) _____

1ª. PARTE

ACTIVIDADES DEL HOGAR

INSTRUCCIONES: A continuación se presentan una serie de preguntas acerca de las actividades que realiza usted y su hijo(a). Conteste lo más sincera y ampliamente posible.

1. ¿ Qué hace su hijo(a) en casa para entretenerse ? _____

2. ¿ Qué objetos o juguetes usa su hijo(a) en casa para entretenerse regularmente? _____

3. De los siguientes materiales, subraye los que su hijo(a) utiliza en casa:

Hojas blancas, hojas de papeles diferentes,
lápices de colores, crayolas, acuarelas,
témperas, pintura digital, pinceles,
plastilina, barro, masillas, disfraces,
cuadernos, libros de versos o rimas,
música infantil, música clásica, música moderna.

4. ¿ Realiza su hijo(a) alguna actividad extra-escolar por las tardes o los fines de semana? (especifíquela) _____

5. ¿ Con quién y en dónde desarrolla esta actividad extra-escolar (padres, hermanos, maestros especiales, deportivo)? _____

6. ¿ Considera que su hijo(a) tiene habilidad para algo específico? Si la tiene, especifíquela

7. ¿ Su hijo(a) ha externado que quiere ser de grande ? si () no () ¿ qué ha elegido?_____

8. ¿ Sobre qué temas platica con su hijo(a) ?_____

9. ¿Qué pasatiempos realiza regularmente usted con su hijo(a)?_____

2ª. PARTE

COMPORTAMIENTO DE SU HIJO(A) Y REACCIONES DE USTED

INSTRUCCIONES: Escriba una **X** en el paréntesis que describa lo que sucede con mayor frecuencia.

1.¿ Considera usted que su hijo(a) puede tomar decisiones ?

- () Le tengo que decir que hacer
- () Algunas veces decide y otras le aconsejo
- () Regularmente decide por sí mismo

2. ¿Qué hace usted cuando su hijo(a) realiza tareas difíciles?

- () Las hago yo por él
- () Algunas veces le ayudo
- () Lo dejo que lo haga él solo

3. Si su hijo(a) comete errores, ¿ usted como actúa ?

- () A veces le señalo su error
- () Le dejo que se dé cuenta de su error
- () Lo guío para que se dé cuenta

4. ¿ Cuando su hijo(a) tiene un problema, usted qué hace?

- () Se lo resuelvo
- () Le digo como resolverlo
- () Lo dejo resolverlo

5. ¿ Qué hace usted cuando su hijo(a) hace bien las cosas ?

- () Nunca o rara vez lo elogio
- () A veces lo elogio
- () Casi siempre lo elogio

6. ¿ Platica usted con su hijo(a) sobre sus actividades ?

- () Rara vez lo hago
- () A veces lo hago
- () Casi siempre lo hago

7. ¿ Habla su hijo(a) con otras personas, no familiares, en lugares que usted frecuenta?
- () Nunca lo hace
 - () A veces lo hace
 - () Muchas veces lo hace
8. ¿ Cuando otro adulto fuera de casa le pregunta algo a su hijo(a), usted cómo reacciona ?
- () Contesto por él
 - () Le digo que conteste
 - () Lo dejo contestar
9. ¿ Platica usted con su hijo(a) sobre sus opiniones y sentimientos ?
- () Rara vez lo hago
 - () A veces lo hago
 - () Casi siempre lo hago
10. Cuando su hijo(a) tiene interés sobre un tema, ¿ qué actitud toma usted ?
- () Dejo que lo vea en la escuela
 - () Le digo lo que sé del tema
 - () Lo guío para que investigue el tema
11. ¿ Cómo reacciona cuándo su hijo(a) cuenta chistes ?
- () No me causa gracia
 - () A veces me rió
 - () Me rió y le animo a que cuente más
12. ¿ Qué hace usted ante la curiosidad de su hijo(a) hacia las cosas que no conoce ?
- () Le digo lo que no se meta en eso
 - () A veces le dejo curiosear
 - () Lo dejo o lo guío para que satisfaga su curiosidad
13. ¿ Hace usted algo para que su hijo(a) genere ideas sobre algún tema ?
- () Le digo lo que se del tema
 - () Le doy material a revisar
 - () Platicar nuestras ideas sobre el tema
14. ¿ Cómo actúa usted cuando no está de acuerdo con las opiniones de su hijo(a), sobre todo si difieren de lo usual ?
- () Le digo que está equivocado
 - () Le digo porque está equivocado
 - () Discutimos nuestras opiniones
15. Si su hijo(a) toma riesgos, o se muestra aventurero ¿ usted qué actitud asume ?
- () No lo permito
 - () A veces lo permito
 - () Lo guío para que se aventure, tomando precauciones

16. ¿ Cómo reacciona usted ante la imaginación o las fantasías de su hijo(a) ?
- () Le digo que no fantasee
 - () A veces lo dejo fantasear
 - () Platicamos o escribimos sobre sus fantasías
17. ¿ Qué hace usted cuando su hijo(a) muestra sensibilidad, tristeza o aflicción por lo que le ocurre a él o a otro ?
- () Le digo que sea fuerte
 - () Le dejo que lo haga
 - () Platicamos o escribimos sobre nuestros sentimientos
18. ¿ Qué hace usted cuando su hijo(a) se emociona ante la belleza de las cosas o personas ?
- () Le digo que eso no es importante
 - () Lo dejo
 - () Ambos expresamos nuestras opiniones y emociones ante lo bello de diferentes formas
19. Si su hijo(a) hace cambios en su entorno, ¿usted cómo reacciona?
- () No lo permito
 - () Lo dejo que lo haga
 - () Platicamos sobre sus razones para hacerlo
20. ¿ Cómo actúa usted si su hijo(a) no puede hacer algo, pero continua intentándolo ?
- () Lo ayudo o le digo que pida ayuda
 - () Lo dejo
 - () Lo animo o guío para que continúe intentándolo
21. Ante la presentación de ideas originales por parte de su hijo(a), ¿ usted qué hace ?
- () Le digo lo que está mal
 - () Lo dejo que lo exprese
 - () Lo animo o lo guío para que las escriba o las desarrolle más
22. ¿ Qué hace usted cuando su hijo soluciona algún problema ?
- () Nada
 - () Lo elogio
 - () Lo elogio animo a que solucione otros problemas
23. ¿ De qué formas promueve usted que su hijo exprese sus sentimientos, emociones e ideas ?
- () No lo promuevo
 - () De manera verbal
 - () A través de canciones
 - () Mediante expresión corporal
 - () A través de expresión manual
 - () Que lo haga escribiendo
 - () Otro

ANEXO 3
INVENTARIO DE PERCEPCIÓN CREATIVA
KHATENA TORRANCE

Traducción: Norma Aguilar M.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____
Escuela: _____ Fecha: _____ Puntaje: _____

¿ QUÉ TIPO DE PERSONA ERES TÚ ?

La siguiente es una lista de características usadas frecuentemente para describir a las personas. Indica poniendo una (X) en el espacio de a o b de la afirmación de que se trate, contesta sólo una expresión de cada par, la que consideres que te describe de la mejor forma. Recuerda, si ninguna característica te describe exactamente, selecciona el término de cada par que más se acerque a describirte a ti mismo.

- | | |
|--|---|
| 1. _____ a. Me gusta trabajar solo.
_____ b. Prefiero trabajar en grupo | 11. _____ a. Arriesgado
_____ b. Puntual en el trabajo |
| 2. _____ a. Activo
_____ b. Pulcro y ordenado | 12. _____ a. Absorto en tareas
_____ b. Cortés, político |
| 3. _____ a. Bien adaptado socialmente
_____ b. Ocasionalmente regresivo y
juguetón como niño | 13. _____ a. Curioso
_____ b. Enérgico |
| 4. _____ a. Persistente
_____ b. Puntual en el trabajo | 14. _____ a. Esforzado en tareas difíciles
_____ b. Deseoso por sobresalir |
| 5. _____ a. Popular, bien aceptado
_____ b. Sincero siempre, aunque esto me
provoque problemas | 15. _____ a. Altero organizaciones y procedimientos
_____ b. Acepto los juicios de las autoridades |
| 6. _____ a. Considerado con los otros
_____ b. Firme en mis convicciones | 16. _____ a. Buen pronosticador
_____ b. Con buena memoria |
| 7. _____ a. Conformista
_____ b. No conformista | 17. _____ a. Callado
_____ b. Obediente |
| 8. _____ a. Sofisticado
_____ b. No sofisticado | 18. _____ a. Independiente de opinión
_____ b. Considerado con los demás |
| 9. _____ a. Con sentido del humor
_____ b. Platicador | 19. _____ a. Crítico de los demás
_____ b. Cortés, político |
| 10. _____ a. Soñador
_____ b. Versátil | 20. _____ a. Siento fuertes emociones
_____ b. Reservado |

21. ____ a. Sensible emocionalmente
____ b. Socialmente bien adaptado
22. ____ a. Imaginativo
____ b. Crítico
23. ____ a. Receptivo
____ b. Negativista
24. ____ a. Auto-crítico
____ b. Popular, bien aceptado
25. ____ a. Determinado
____ b. Obediente
26. ____ a. Intuitivo
____ b. Cumplido
27. ____ a. Nunca aburrido
____ b. Refinado
28. ____ a. Arrogante
____ b. Cortés
29. ____ a. Precavido
____ b. Dispuesto a tomar riesgos
30. ____ a. Afectuoso, amoroso
____ b. Cortés, político
31. ____ a. Siempre haciendo preguntas
____ b. Quieto
32. ____ a. Competitivo
____ b. Conformista
33. ____ a. Enérgico
____ b. Pulcro y ordenado
34. ____ a. Con buena memoria
____ b. Platicador
35. ____ a. Asertivo
____ b. Reservado
36. ____ a. Sensible a la belleza
____ b. Socialmente bien adaptado
37. ____ a. Confiado en sí mismo
____ b. Tímido
38. ____ a. Versátil
____ b. Popular, bien aceptado
39. ____ a. Autosuficiente
____ b. Curioso
40. ____ a. Cumplido
____ b. Puntual en el trabajo
41. ____ a. Excéntrico
____ b. Socialmente bien adaptado
42. ____ a. Confiado en sí mismo
____ b. Espíritu en desacuerdo
43. ____ a. Espíritu en desacuerdo
____ b. Platicador
44. ____ a. Prefiero tareas complejas
____ b. Puntual en el trabajo
45. ____ a. Buen pronosticador
____ b. Receptivo a las ideas de otros
46. ____ a. Curioso
____ b. Confiado en sí mismo
47. ____ a. Auto-iniciador
____ b. Obediente
48. ____ a. Intuitivo
____ b. Con buena memoria
49. ____ a. Indispuesto a aceptar cosas
solamente por que le dicen
____ b. Obediente
50. ____ a. Altruista, trabajando para el bien de otros
____ b. Cortés, político

INVENTARIO DE PERCEPCIÓN CREATIVA

KHATENA TORRANCE

Traducción: Norma Aguilar M.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____ Grado: _____

Escuela: _____ Fecha: _____ Puntaje: _____

ALGO ACERCA DE MI MISMO:

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones. Todo lo que tienes que hacer es leer cada una cuidadosamente y decidir si te describe o no. Si la afirmación te describe, pon una marca (x) en el espacio que corresponde a la afirmación. Si la afirmación no te describe, deja el espacio en blanco.

- | | |
|---|---|
| 1. _____ Cuando tengo una idea me gusta agregarle algo para hacerla más interesante. | 11. _____ Cuando enfrento un problema, trato de pensar ideas originales. |
| 2. _____ Soy talentoso en muchos aspectos diferentes. | 12. _____ He jugado el rol de conductor ,dirigiendo o produciendo un musical. |
| 3. _____ Me gusta hacer pronósticos, probarlos y si compruebo que está mal, hago nuevos pronósticos. | 13. _____ Tengo confianza en mis talentos, en contra de otros. |
| 4. _____ Soy una persona imaginativa, un soñador o visionario. | 14. _____ No tengo miedo de tomar riesgos cuando necesito ascender. |
| 5. _____ Otros me consideran excéntrico | 15. _____ Obtengo mucho interés en lo que estoy haciendo, pero no se que está pasando a mi alrededor |
| 6. _____ He compuesto una danza, canción o pieza musical para voces o instrumentos. | 16. _____ He servido de instrumento para efectuar cambios mayores en reglas, procedimientos o estructura organizativa. |
| 7. _____ He pintado, dibujado, diseñado, esculpido tallado en madera, hecho modelos de mi propio diseño, cerámica o fotografía creativa. | 17. _____ No doy por concedido la exactitud de lo que otros dicen. |
| 8. _____ Mis producciones fueron exhibidas o ganaron premios | 18. _____ Para hacer una idea más fácil de entender, trato de relatarla como si la estuviera viendo, tocando o escuchando |
| 9. _____ Me gusta descomponer algo organizado de cierta manera y reorganizar los componentes de forma diferente, haciendo algo que nadie hubiera pensado antes. | 19. _____ Me gusta templar mi pensamiento con mis sentimientos, especialmente cuando estoy tratando de producir. |

10. ____ He planeado o llevado a cabo experimentos.
20. ____ Soy hábil, mañoso.
21. ____ He inventado algo nuevo.
36. ____ Tengo siempre la urgencia de preguntar.
22. ____ Puedo localizar el origen de un problema y definirlo.
37. ____ Estoy interesado y abierto a las ideas de los demás.
23. ____ He improvisado en danza, canción o música instrumental.
38. ____ Pienso por mí mismo, aún cuando no siempre esté en lo correcto.
24. ____ He diseñado la iluminación de escenarios para un drama o un musical.
39. ____ Prefiero trabajar a mi propio paso que en grupo.
25. ____ Me gusta tomar varias cosas o ideas que antes no estaban juntas y combinarlas para algo.
40. ____ Puedo demorar haciendo juicios hasta tener suficiente información.
26. ____ Puedo trabajar por largos períodos de tiempo sin sentirme cansado.
41. ____ Puedo localizar fácilmente elementos perdidos o brechas en el conocimiento o en situaciones.
27. ____ Poder reír o ver el lado gracioso de las cosas me ayuda a tener fuerza suficiente para los problemas cotidianos.
42. ____ No titubeo en ser juguetón como niño cuando estoy tratando de ser productivo.
28. ____ La belleza me deleita.
43. ____ No me gusta tener que hacer cosas en el sentido que otros me prescriben.
29. ____ Experimento cocinando y haciendo nuevas recetas.
44. ____ Soy un auto-iniciador y no tengo que depender de otros para mantener mi grado de interés.
30. ____ Yo veo las respuestas a los problemas de repente.
45. ____ Me gusta intentar tareas que otros podrían considerar difíciles o desafiantes.
31. ____ He escrito una historia, poema, obra, guión de cine
46. ____ Mi anhelo de sobresalir me hace productivo.
32. ____ Prefiero esforzarme por metas distantes aunque las metas cercanas parezcan más atractivas.
47. ____ He producido una fórmula nueva.
33. ____ Creo que mis relaciones con otros deben ser reales y significativas.
48. ____ He mostrado habilidad organizacional.
34. ____ El riesgo de introducirme en la ignorancia me mataría.
49. ____ He diseñado puestas en escena para dramas o musicales.
35. ____ Critico a los demás en el sentido de conducir a mejoramiento y avances.
50. ____ Estoy preparado para revisar mis juicios cuando surge nueva información.

ANEXO 4

¿ CÓMO MANIFESTE MI CREATIVIDAD EN LA SESIÓN ? (CRESES)

FECHA _____

NOMBRE DEL PADRE _____

Diga como se sintió o actuó en la sesión anotando una **X** en las líneas correspondientes a sus respuestas

	Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca
1. Me interesé en el material	_____	_____	_____	_____	_____
2. Observé el material desde diferentes ángulos	_____	_____	_____	_____	_____
3. Experimenté con el material de diversas formas	_____	_____	_____	_____	_____
4. Desarrollé ideas	_____	_____	_____	_____	_____
5. Mi actitud fue de:					
Participación en la sesión	_____	_____	_____	_____	_____
Seguridad	_____	_____	_____	_____	_____
Con limitación	_____	_____	_____	_____	_____
Interés	_____	_____	_____	_____	_____
Relajamiento	_____	_____	_____	_____	_____
6. Hice cambios en mi alrededor	_____	_____	_____	_____	_____
7. Aporté ideas originales o únicas	_____	_____	_____	_____	_____
8. Usé el material de manera poco común	_____	_____	_____	_____	_____
9. Realicé mi trabajo con gran detalle	_____	_____	_____	_____	_____
10. Asumí riesgos	_____	_____	_____	_____	_____
11. Solucioné problemas	_____	_____	_____	_____	_____
12. Inventé mi manera de hacer el trabajo	_____	_____	_____	_____	_____
13. Expresé mis pensamientos y sentimientos	_____	_____	_____	_____	_____
14. El material me ayudó a expresarme	_____	_____	_____	_____	_____
15. El ambiente propició que me expresara	_____	_____	_____	_____	_____
16. Externé mis ideas	_____	_____	_____	_____	_____
17. Generé material	_____	_____	_____	_____	_____
18. Defendí mis puntos de vista	_____	_____	_____	_____	_____
19. Fui perseverante en la realización de mi trabajo	_____	_____	_____	_____	_____
20. Presté atención a las características bellas de las cosas	_____	_____	_____	_____	_____
21. Mostré mi sentido del humor	_____	_____	_____	_____	_____
22. Hablé con fluidez, facilidad y soltura	_____	_____	_____	_____	_____
23. Use mi imaginación y fantasía	_____	_____	_____	_____	_____
24. Me mostré emocionado(a) en algunos momentos	_____	_____	_____	_____	_____
25. Hice cosas solo(a), por mi cuenta	_____	_____	_____	_____	_____

ANEXO 5

¿ CÓMO MANIFESTÓ MI HIJO SU CREATIVIDAD ?

GUÍA PARA QUE EL PADRE O MADRE OBSERVE A SU HIJO (CREHI)

FECHA _____

NOMBRE DEL PADRE _____

Diga como se comportó su hijo en la sesión, anotando una **X** en las líneas correspondientes

	Siempre o casi siempre	Muchas veces	A veces	Pocas veces	Nunca o casi nunca
MI HIJO/ HIJA					
1. Se interesó en el material	_____	_____	_____	_____	_____
2. Observó el material desde diferentes ángulos	_____	_____	_____	_____	_____
3. Experimentó con el material de diversas formas	_____	_____	_____	_____	_____
4. Desarrolló sus ideas	_____	_____	_____	_____	_____
5. Su actitud durante el trabajo fue:					
participativa	_____	_____	_____	_____	_____
insegura	_____	_____	_____	_____	_____
de desagrado	_____	_____	_____	_____	_____
limitada	_____	_____	_____	_____	_____
de interés	_____	_____	_____	_____	_____
relajada	_____	_____	_____	_____	_____
6. Hizo cambios en su alrededor	_____	_____	_____	_____	_____
7. Aportó ideas originales o únicas	_____	_____	_____	_____	_____
8. Usó el material de manera poco común	_____	_____	_____	_____	_____
9. Realizó su trabajo con gran detalle	_____	_____	_____	_____	_____
10. Asumió riesgos	_____	_____	_____	_____	_____
11. Solucionó problemas	_____	_____	_____	_____	_____
12. Inventó su manera de hacer el trabajo	_____	_____	_____	_____	_____
13. Expresó sus pensamientos y sentimientos	_____	_____	_____	_____	_____
14. El material le ayudó a expresarse	_____	_____	_____	_____	_____
15. El ambiente propició que se expresara	_____	_____	_____	_____	_____
16. Externó sus ideas	_____	_____	_____	_____	_____
17. Generó material	_____	_____	_____	_____	_____
18. Defendió sus puntos de vista	_____	_____	_____	_____	_____
19. Fue perseverante en la realización de su trabajo	_____	_____	_____	_____	_____
20. Prestó atención a las características bellas de las cosas	_____	_____	_____	_____	_____
21. Mostró su sentido del humor	_____	_____	_____	_____	_____
22. Habló con fluidez, facilidad y soltura	_____	_____	_____	_____	_____
23. Usó su imaginación y fantasía	_____	_____	_____	_____	_____
24. Se mostró emocionado(a) en algunos momentos	_____	_____	_____	_____	_____
25. Hizo cosas solo(a), por su cuenta	_____	_____	_____	_____	_____

ANEXO 6

EL CENTRO INFANTIL DE
DESARROLLO INTEGRAL "OSPI"

SE COMPLACE EN INVITARLE AL

TALLER

"AL RESCATE DE LA CREATIVIDAD"

que impartirá la Psic. Ma. de Jesús Sánchez Reyes

los días 8, 15, 22, 29 de Enero, 12, 19, 26 de Febrero y 5 de Marzo

Miércoles de 16:00 a 18:30 hrs.

*Acompáñanos a la plática introductoria
el próximo día 11 de Diciembre a las 9:00 hrs.*

ANEXO 7

**PROGRAMA GENERAL DEL TALLER PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE DIFUSIÓN	FASE DE DIFUSIÓN	FASE DE DIFUSIÓN	FASE DE DIFUSIÓN
------------------	------------------	------------------	------------------

1a. Semana

2a. Semana

3er. Semana

4a. Semana

PROMOCIÓN

PROMOCIÓN

PROMOCIÓN

PROMOCIÓN

INVITACIÓN POR
ESCRITO A CADA
FAMILIA DE LA
ESCUELA

CARTELES DE DIFUSIÓN
EN LA ESCUELA

CARTELES DE DIFUSIÓN
EN LA ESCUELA

PLATICA
INTRODUCTORIA

LLENADO DE HOJA DE

INVITACIÓN VERBAL

DATOS GENERALES

FASE DE PLANEACIÓN Y DISEÑO DEL TALLER	FASE DE PLANEACIÓN Y DISEÑO DEL TALLER	FASE DE PLANEACIÓN Y DISEÑO DEL TALLER	FASE DE PLANEACIÓN Y DISEÑO DEL TALLER
---	---	---	---

SE REVISÓ
BIBLIOGRAFÍA DEL
TEMA, SE
SELECCIONARON
ACTIVIDADES

SE REVISÓ
BIBLIOGRAFÍA DEL
TEMA, SE
SELECCIONARON
ACTIVIDADES

SE REVISÓ
BIBLIOGRAFÍA DEL
TEMA, SE
SELECCIONARON
ACTIVIDADES

SE REVISÓ
BIBLIOGRAFÍA DEL
TEMA, SE
SELECCIONARON
ACTIVIDADES

**PROGRAMA GENERAL DEL TALLER PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE EVALUACIÓN INICIAL	FASE DE INTERVENCIÓN	FASE DE INTERVENCIÓN	FASE DE INTERVENCIÓN
<i>5a. Semana</i>	<i>6a. Semana</i>	<i>7a. Semana</i>	<i>8a. Semana</i>
<i>PRIMERA SESIÓN</i>	<i>SEGUNDA SESION</i>	<i>TÉRCERA SESION</i>	<i>CUARTA SESION</i>
Med: Inventario Kathena-Torrance	Expresión combinada	Expresión combinada con NIÑOS	Expresión combinada
Med: Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? (CECHI)	Elaboración producto	Elaboración producto	Elaboración producto
Expresión gráfica			
Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)
			Medición: ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? (CREHI)

**PROGRAMA GENERAL DEL TALLER PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN	FASE DE INTERVENCIÓN	FASE DE INTERVENCIÓN	FASE DE EVALUACIÓN FINAL
<i>9ª. Semana</i>	<i>10ª. Semana</i>	<i>11ª. Semana</i>	<i>12ª. Semana</i>
QUINTA SESIÓN	SEXTA SESION	SEPTIMA SESION	OCTAVA SESION
Expresión combinada Elaboración producto	Expresión combinada Elaboración producto	Expresión combinada con NIÑOS Elaboración producto	Expresión combinada Med: Inventario Kathena-Torrance Med: Cuestionario ¿Cómo estimula la creatividad de su hijo(a)? (CECHI)
Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES) Medición: ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? (CREHI)	Medición: ¿Cómo manifesté mi creatividad en la sesión? (CRESES)

ANEXO 8

PROGRAMA TEMÁTICO

“ AL RESCATE DE LA CREATIVIDAD ”

OBJETIVOS:

- *Sensibilizar a los padres y madres de familia acerca de la importancia de la creatividad en la educación de sus hijos,*
- *Apoyarlos para que incrementen sus habilidades para promover la creatividad en sus propios hijos.*

DIRIGIDO: *Padres y madres de familia de niños preescolares*

EXPOSITOR: *Psíc. Ma. de Jesús Sánchez Reyes*

TEMARIO:

- 1. ¿ Qué entendemos por Creatividad ?*
- 2. Formas de expresión de la Creatividad*
- 3. Expresión Plástica. Ejercicios*
- 4. Expresión Corporal. Ejercicios*
- 5. Expresión Escrita. Ejercicios*
- 6. Expresión Oral. Ejercicios*

DURACIÓN: *8 sesiones de aproximadamente dos horas y media, una vez por semana.*

DÍA Y HORARIO: *Miércoles de 16:00 a 18:30 hrs*

ANEXO 9

PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES

FASE DE EVALUACIÓN INICIAL DE LOS PARTICIPANTES

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Bienvenida	Dar el saludo.		El facilitador dará la bienvenida a los presentes
Lineamientos del Taller	Determinar grupalmente los lineamientos del grupo.	Pizarrón, gises, plumones	El facilitador anotará en el pizarrón los lineamientos básicos de funcionamiento del taller. Pedirá y considerará las sugerencias de los participantes.
Tarjetas circulantes	Expresarse espontánea- Mente. Presentarse grupalmente Conocerse entre todos. Integrarse y desinhibirse.	Tarjetas, plumones, seguritos	El facilitador solicitará a los participantes se prendan en el pecho una tarjeta con su nombre. Dará un tiempo para que se aprendan los nombres. Les pedirá que se quiten las tarjetas, que las hagan circular hacia la derecha durante unos minutos y detengan el movimiento. Cada persona va a tener una tarjeta que no es la suya, por lo que debe encontrar a su dueño y dársela lo más pronto posible. El ejercicio continúa hasta que se aprendan los nombres. R: Se comentará cómo se sintieron en la actividad.
Aplicación del CECHI	Conocer cómo estimulan la creatividad de sus hijos	Cuestionario de la estimu- lación que los padres y madres brindan a la creatividad de sus hijos CECHI	El facilitador entregará el cuestionario a contestar. El participante contestará el cuestionario y al terminar lo devolverá.
Aplicación del Inventario	Conocer cómo se perciben respecto a su creatividad.	Inventario de Percepción Creativa Khatena-Torrance	El facilitador entregará el inventario a contestar. El participante contestará el inventario y al terminar lo devolverá.

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 1 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Naranja-Limón y Mandarina	<p>Expresarse espontáneamente.</p> <p>Presentarse grupalmente.</p> <p>Romper la tensión inicial.</p> <p>Crear un espacio para que cada uno brinde algo de sí a los demás.</p>	Sillas	<p>Todos los participantes deberán estar sentados formando un círculo. No debe quedar ningún lugar desocupado.</p> <p>El facilitador deberá estar al centro, señalará con rapidez a una persona diciéndole: "naranja".</p> <p>El participante que esté a la derecha del señalado deberá decir su nombre y su hobby rápidamente.</p> <p>Si el que está al centro señala a alguien y dice "limón", entonces el que está a la izquierda contestará.</p> <p>Si una persona falla al contestar o se demora, deberá pararse al centro y el otro ocupa su lugar en el círculo.</p> <p>También el que queda al centro tiene la facultad de hacer que todos cambien de lugar diciendo "mandarina" y él ocupará un lugar.</p> <p>Éste seguirá con el juego el tiempo marcado.</p> <p>R: Se hará un comentario acerca de cómo se sintieron y que se imaginaron.</p>
¿Qué y dónde está?	<p>Desarrollar ideas a través de su expresión gráfica.</p> <p>Usar su imaginación e inventiva</p> <p>Mediante una tarea simple.</p>	Hojas c/ figura estímulo, lápices, crayones, lápices de color, plumas.	<p>El facilitador proporciona a cada participante la hoja con la figura estímulo, procurando que ésta quede en diferentes posiciones.</p> <p>Les solicitará que respondan a la pregunta ¿Qué es y dónde está?, haciendo un dibujo.</p> <p>Los participantes pueden usar lápiz, pluma, crayón o lápices color, sin inducirlos a ello.</p> <p>R: Se reflexionará sobre la ejecución de los participantes.</p>
Llenado del CRESES	<p>Conocer cómo se desarrollaron en la sesión.</p>	Cuestionario "¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	<p>El facilitador entregará el cuestionario a contestar.</p> <p>El participante contestará el cuestionario y lo devolverá.</p> <p>Se les pedirá que escriban cómo se sintieron en la sesión, si pueden aplicar las actividades con sus hijo(a)s.</p>
Cierre	<p>Cerrar la sesión</p>		<p>El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión.</p>

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 2 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Bienvenida	Dar el saludo.		El facilitador dará la bienvenida a los presentes.
Mi símbolo	Conocer algo más del grupo.	Tarjetas, plumones	Se pide a cada participante que en un gafete dibuje un símbolo sencillo que diga algo acerca de él mismo. Todos los participantes se paran, haciendo un círculo y los gafetes se acomodan al centro. Uno por uno los participantes van tomando un gafete y dicen: "este símbolo para mí representa, y creo que es de ... por..." Al terminar, cada uno retoma su gafete y responde: "el mío es éste, y para mí significa...". R: Se hará al final una reflexión sobre el ejercicio.
¿ Qué pasaría si...	Desarrollar fluidez de ideas. Usar su sentido del humor. Tener originalidad en el pensamiento. Obtener flexibilidad de pensamiento.	Preguntas, hojas, lápices	El facilitador sugiere al grupo que responda las preguntas que comiencen con lo siguiente: "¿ Qué pasaría si...?"; por ejemplo, "¿ Qué pasaría si tuviéramos dos ojos en la parte de atrás de la cabeza?" R: Se pregunta cómo se sintieron durante el ejercicio.
Garabatos	Expresarse gráficamente. Tener fluidez de ideas. Presentar ideas originales.	Hojas revolución, lápices de colores	Se dice al grupo que dejen que el lápiz se deslice sin proponerse dibujar y sin levantarlo del papel. Que hagan todos los trazos que quieran, dejando que su mano actúe por sí misma y que no establezcan ningún control sobre ella. Se realiza en varias hojas y remarcan las imágenes que resulten de interés. Se pueden emplear diferentes tipos y ritmos de música. R: Al final, se establece un diálogo en relación a cómo el participante se expresa a través del garabato y se pregunta por qué lo dibujaron.

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 2 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD RECESO	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
La caja	Entrenar la imaginación.	Hojas blancas con paralelepípedo, lápices de color, crayolas, plumones. Plumones	En el ángulo izquierdo de la hoja dibujamos un paralelepípedo. Se la entregamos a los participantes. Les pedimos que dibujen todos los elementos que imaginen están contenidos en la caja, cuya forma puede ser transformada. Se pide registren los objetos o sentimientos que hayan sido rechazados durante el trabajo mental. R: Se comenta si les costó trabajo iniciar su dibujo y por qué.
Si fuera un color ¿ cuál sería?	Mostrar la originalidad de su pensamiento. Desarrollar la capacidad de expresarse a través del color.	Hojas revolución, pintura digital, lápices de colores, témperas, toallitas húmedas.	Se pide a cada participante que escoja un color y que dibuje algo en su hoja, pidiéndole que escriba una historia sobre su dibujo.
La historia de mi color	Expresarse oralmente. Desarrollar la capacidad para expresar ideas.	Sus historias	Cada participante leerá al grupo su historia. R: Se comentará como se sintieron en el ejercicio, que se les dificultó más, la selección del color, el dibujo o la historia.
Llenado del Cuestionario CRESES	Conocer cómo manifestaron su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo lo devolverán. Se les pedirá que escriban cómo se sintieron, si pueden aplicar las actividades con sus hijo(a)s.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión.

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 3 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Recapitulación	Resumir las sesiones anteriores.	Pizarrón, plumones	Conforme los participantes vayan llegando el facilitador les preguntará que recuerdan más de las sesiones anteriores.
Bienvenida	Saludarse entre sí.	Gafetes con nombres Tarjetas con indicaciones música de baile.	El facilitador indicará que se coloquen en el pecho su gafete y que saluden a los demás de las maneras indicadas en la tarjeta que se les entregue.
Baila con telas	Explorar un nuevo material. Disfrutar el placer del movimiento. Desinhibirse.	Telas de 5 cms. x 1.50 mts. de gasa o nailon, translúcidas y de varios colores, música de Vivaldi o de flauta dulce.	El facilitador dará a escoger una tela a cada participante. Les indicará que prueben su tela de distintas formas (arrastrándose o tapándose c/ella, lanzándola, recogiéndola, estirándola). Les dirá que se enrollen como un gusanito en ella y que se desplacen enrollados. Todos bailarían por el salón moviendo la tela a su gusto. Durante el ejercicio se deberá poner la música. R: Retomar la experiencia y hacer las preguntas del ejercicio.
Máscaras	Experimentar con otros materiales. Experimentar una carga y descarga de energía. Hacer una representación a partir del material	Diversos tipos de papel, periódico, plumones, crayolas, una cesta, una mesa, sillas.	Se colocan los papeles encima de la mesa. Se indica a los participantes que escojan y exploren los papeles e intenten hacer con él sonidos diferentes. Se les pide que con un pedazo de papel hagan una máscara, y que ensayen algo para contar al grupo. Cuando estén listos irán pasando de uno en uno a escenificar lo ensayado. Se recoge todo el material en la cesta. R: Se les pregunta si les gustó actuar con la máscara y por qué.

RECESO

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 3 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Problemas en el mundo (Collage)	Colaborar en equipo. Desarrollar ideas para situaciones reales.	Periódico, revistas, hojas de rotafolio, pegamento, masking tape, tijeras.	Se coloca el material en la mesa, el facilitador le indica a los participantes que en parejas tomen una hoja de rotafolio, elijan un tema y lo ilustren con recortes de las revistas o del periódico presentando una alternativa de solución.
¿Qué dice nuestro collage?	Inventar historias. Desarrollar la capacidad para expresar ideas.	Hojas revolución, lápices.	Se pedirá a los participantes que con la pareja que trabajaron escriban la historia de su collage, con la solución que proponen.
Lectura de historias	Expresarse oralmente.	Historias elaboradas	Cada participante leerá al grupo su historia. R: Se comentará como se sintieron en el ejercicio, qué se les dificultó más, la selección del tema, el collage o la historia.
Llenado del cuestionario CRESES	Conocer cómo manifestaron su creatividad	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y lo devolverán ya contestado. Se les pedirá que escriban cómo se sintieron y si pueden aplicarlo con sus hijo(a)s.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión, a la que deberán asistir con su hijo(a).

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 4 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA Y SUS HIJOS(a) S

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Recapitulación	Resumir las sesiones anteriores.	Pizarrón, plumones.	Conforme los participantes vayan llegando el facilitador les preguntará que recuerdan más de las sesiones anteriores.
Bienvenida	Saludarse entre sí.	Gafetes con nombres, tarjetas con indicaciones, música de baile.	El facilitador indicará que se coloquen en el pecho su gafete y que saluden a los demás de las maneras indicadas en la tarjeta que se les entregue.
Baila con telas	Apoyar a su hijo en el manejo del material Moverse con su hijo Desinhibirse	Telas de 5 cms. x 1.50 mts. de gasa o nailon, translúcidas y de varios colores, música de Vivaldi o de flauta dulce.	El facilitador dará a escoger una tela a cada participante. Le indicará al padre o a la madre que invite a su hijo a mover su tela de distintas formas (arrastrándose, tapándose con ella, lanzándola, recogéndola, estirándola, enrollándose). Todos bailarán por el salón moviendo la tela a su gusto. Durante el ejercicio se deberá poner la música. R: Retomar la experiencia y hacer las preguntas del ejercicio.
Máscaras	Apoyar a su hijo en el manejo del material. Experimentar una carga y descarga de energía. Hacer una representación junto con su hijo a partir del material.	Diversos tipos de papel, periódico, plumones, crayolas, una cesta, una mesa, sillas.	Se colocan los papeles encima de la mesa. Se les indica a los padres o madres que digan a sus hijos que escojan y exploren junto con ellos los papeles. Además que les pidan hacer sonidos con ellos. Que les indiquen que escojan un papel y cada uno haga una máscara y después con ella ensayen entre los dos algo que deseen contarle al grupo. Cuando estén listos irán pasando padre o madre con su hijo a escenificar lo ensayado. Cada pareja (padre o madre e hijo) recogen todo el material y lo van depositando en la cesta. R: Se les pregunta si les gustó actuar con la máscara y por qué.

RECESO

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 4 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA Y SUS HIJO(a)S

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Problemas en el mundo (Collage)	Colaborar en equipo familiar Desarrollar ideas para situaciones reales.	Periódico, revistas, hojas de rotafolio, pegamento, masking tape, tijeras.	Se coloca el material en la mesa, el facilitador indica a los participantes que en parejas tomen una hoja, escojan un tema, y lo ilustren con recortes de las revistas o del periódico presentando una alternativa de solución.
¿Qué dice nuestro collage?	Inventar historias. Desarrollar la capacidad Para expresar ideas.	Hojas revolución, lápices.	Se pedirá a los participantes que con la pareja que trabajaron escriban la historia de su collage, con la solución que proponen.
Nuestro Congreso	Expresarse oralmente.	Historias elaboradas	Cada participante leerá o platicará su historia al grupo. R: Se comentará como se sintieron en el ejercicio, que se les dificultó más, la selección del tema, el collage o la historia
Llenado de los cuestionarios CRESES y CREHI	Conocer cómo manifestaron su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES Cuestionario ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? CREHI	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo lo devolverán. Se le entregará a cada participante el cuestionario para la evaluación de la creatividad de su hijo en la sesión y después de contestarlo lo devolverán.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión.

PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES

FASE DE INTERVENCIÓN

INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 5 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Recapitulación	Resumir las sesiones anteriores.	Pizarrón, plumones	Conforme los participantes vayan llegando el facilitador les preguntará que recuerdan más de las sesiones anteriores.
La música está en mi cuerpo	Saludarse entre sí.	Gafetes con nombres, tarjetas con indicaciones, música de baile.	El facilitador dará a los participantes su gafete y una tarjeta con indicaciones. Entrarán al salón bailando de acuerdo con el ritmo que oigan, se saludarán por su nombre haciendo parejas, las cuales se deberán ir cambiando, al cambio de ritmo. R: Se comentará cómo se sintieron en el ejercicio.
Dibujo en ronda grupal	Manejar otro medio de comunicación interpersonal. Dar respuestas espontáneas de manera pictórica.	Papel kraft, crayolas, lápices de colores, música.	El facilitador colocará el material en la mesa, indicará que van a realizar un dibujo grupal, cada uno recibirá una hoja y dibujará algo en ella y la pasará al siguiente participante quien dibujará algo más en la hoja recibida hasta dar una vuelta completa. Al final anotarán todos sus nombres en los dibujos. Durante el ejercicio se deberá poner la música. R: Se comentará cómo se sintieron en el ejercicio.
Dactilopintura	Experimentar con otros materiales. Experimentar una carga y descarga de energía.	Engrudo con un poco de jabón en polvo, hojas no absorbentes, témperas.	Se colocan los materiales encima de la mesa. El facilitador pedirá a los participantes que tomen un poco de mezcla, la coloreen y jueguen utilizando manos y dedos. R: Se les preguntará que hicieron, por qué usaron ese color, cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.

RECESO

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 5 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Mi familia (Montaje)	Explorar un nuevo material. Manejar otro medio de comunicación interpersonal. Expresarse oralmente.	Poliestireno, unicel, hule espuma, popotes, cajas, madera, hojas, algodón, pegamento, cartulina.	Se coloca el material en la mesa, el facilitador les indica que en una cartulina trabajen con el material representando algo de su familia. Se les pedirá que expliquen a los demás lo que hicieron R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.
Cocinando fantasías	Manejo de otro material. Hacer una representación a partir del material.	Masa, pintura vegetal, mantel plástico.	Se les da la masa preparada (junto con la receta de hacer en casa), para que la manipulen o exploren durante unos minutos y después elijan algo que deseen hacer. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden usar la actividad con sus hijos.
Llenado del cuestionario CRESES	Conocer cómo manifestaron su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo, lo devolverán. Se les pedirá que escriban cómo se sintieron y si pueden aplicar la actividad con sus hijo(a)s.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión.

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 6 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Recapitulación	Resumir las sesiones anteriores.	Pizarrón, plumones.	Conforme los participantes vayan llegando el facilitador les preguntará que recuerdan más de las sesiones anteriores.
Sintiendo la música.	Experimentar una descarga de energía.	Hojas revolución, crayolas, música clásica.	Se pedirá a los participantes que trabajen en las hojas al ritmo de la música R: Se comentará cómo se sintieron en el ejercicio
Globos maquillados.	Desarrollar y ejercitar movimientos poco usuales. Desarrollar ideas fluidas. Contribuir al desarrollo de la redefinición de ideas.	Globos, pinceles, papel de colores, plumones, música, cinta adhesiva, estambre.	Se forman parejas y se les dan varios globos sin inflar. Cuando el facilitador lo indique, un integrante de cada pareja infla un globo, lo anuda y lo sostiene con los dedos, mientras el otro, con los pinceles le dibuja una cara como desee. Una vez que se logró terminar de dibujar un globo se invierten los papeles. Al final realizan una historia con base en los globos pintados. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.
Ralladura de pinturas.	Dar respuestas espontáneas de manera pictórica.	Papel grueso, pintura de colores, monedas, crayolas negras.	Se pide cubrir la página entera del color que deseen en cualquier modelo que se quiera. Cuando la página está toda cubierta se cubre con el crayón negro. Cada participante tomará una moneda, trazará líneas sobre la superficie de la pintura, observará la hoja y comentará el resultado. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.
Tu cuerpo, una obra de arte.	Experimentar su cuerpo como material artístico. Experimentar una carga y descarga de energía.	Hojas de rotafolio, crayolas.	Se hacen equipos de dos participantes, cada equipo en una hoja de rotafolio dibujará la silueta de uno de sus integrantes que voluntariamente acceda a colocarse sobre la hoja. Al terminar, se levantará, colorearán la figura, le darán un nombre representativo a la silueta dibujada. Después lo mostrarán y explicarán. R: En la reflexión se preguntará qué tan imaginativos son los murales y cómo pueden aplicarlos con sus hijos.

RECESO

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 6 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Pintamos un cuento.	Desarrollar la imaginación narrativa. Expresarse oralmente. Estimular el pensamiento divergente.	Hojas blancas, crayolas.	El facilitador colocará el material en la mesa y dirá a los participantes que entre todos van a elaborar un cuento. Terminada la rueda de intervenciones, cada uno pintará la secuencia que haya descrito. Se continuará a montar la historia siguiendo el orden establecido en el trabajo oral. R: Se comentará cómo se sintieron en el ejercicio.
Esculturas con cajas.	Manejo de otro material. Desarrollar la imaginación.	Cajas de distinto tamaño resistol, diurex, masking tape, tablas pequeñas.	Se dispone el material en una cesta en la mesa. Se indica que cada participante tome una tabla y haga una escultura, de la manera que escoja. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.
Llenado del cuestionario CRESES	Conocer cómo manifestaron su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo lo devolverán. Se les pedirá que escriban cómo se sintieron, si pueden aplicarlo con sus hijo(a)s.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión, a la que deberán asistir con su hijo(a).

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 7 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Recapitulación	Resumir las sesiones anteriores.	Pizarrón, plumones.	Conforme los participantes vayan llegando el facilitador les preguntará que recuerdan más de las sesiones anteriores.
La música está en mi cuerpo.	Saludarse entre sí.	Gafetes con nombres, tarjetas con indicaciones, música de baile.	El facilitador dará a los participantes su gafete y una tarjeta con indicaciones. Entrarán al salón bailando de acuerdo con el ritmo que oigan, se saludarán por su nombre haciendo parejas, las cuales se deberán ir cambiando según cambie el ritmo. R: Se comentará cómo se sintieron en el ejercicio.
Globos maqui-llados.	Desarrollar ideas fluidas. Contribuir al desarrollo de la redefinición de ideas. Colaborar en equipo familiar.	Globos, pinceles, papel de colores, plumones, cinta adhesiva, estambre.	Se forman parejas(madre-hijo), se les dan globos sin inflar. Cuando el facilitador lo indique, un integrante de cada pareja infla un globo, lo anuda y lo sostiene con los dedos, mientras el otro, con los pinceles le dibuja una cara como desee. Una vez que se logró terminar de dibujar un globo se invierten los papeles. Al final realizan una historia con base en los globos pintados. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron.
Tu cuerpo, una obra de arte.	Experimentar su cuerpo como material artístico. Experimentar una carga y descarga de energía.	Hojas de rotafolio, crayolas.	Se forman parejas (madre-hijo), cada pareja en una hoja de rotafolio dibujará la silueta de uno de sus integrantes que voluntariamente acceda a colocarse sobre la hoja. Al terminar, se levantará, colorearán la figura, le darán un nombre representativo a la silueta dibujada. Después lo mostrarán y explicarán. R: En la reflexión se preguntará qué tan imaginativos son los murales.

RECESO

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 7 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Cocinando fantasías.	Manejo de otro material. Hacer una representación a partir del material.	Masa, pintura vegetal, mantel plástico.	Se les da la masa preparada (junto con la receta de hacer en casa), para que la manipulen o exploren durante unos minutos y después elijan algo que deseen hacer. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad con sus hijos.
Llenado de los cuestionarios CRESES y CREHI	Conocer cómo manifiestan su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES Cuestionario ¿Cómo manifestó mi hijo su creatividad? CREHI	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo lo devolverán. Se le entregará a cada participante el cuestionario para la evaluación de la creatividad de su hijo en la sesión y después de contestarlo lo devolverán.
Cierre	Cerrar la sesión		El facilitador se despedirá de los asistentes, indicando fecha y hora de la siguiente sesión.

**PROGRAMA DEL TALLER PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES CREATIVAS
DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE PREESCOLARES**

FASE DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 8 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Bienvenida	Saludarse		El facilitador dará la bienvenida a los presentes.
Vida de monitos	Expresarse con caricaturas. Desarrollar el sentido del humor.	Hojas revolución, lápices, lápices de color.	Se pedirá a los participantes dibujen con monitos un día normal de su vida. Al terminar platicarán la historia al grupo. R: Se hará una reflexión sobre cómo se sintieron y cómo pueden realizar la actividad en casa.
Aplicación del CECHI	Conocer cómo estimulan la creatividad de sus hijos	Cuestionario de la estimulación que los padres y madres brindan a la creatividad de sus hijos CECHI	El facilitador entregará el cuestionario a contestar. El participante contestará el cuestionario y al terminar lo devolverá.
Aplicación del Inventario	Conocer cómo se perciben respecto a su creatividad.	Inventario de Percepción Creativa de Khathena-Torrance	El facilitador entregará el inventario a contestar. El participante contestará el inventario y al terminar lo devolverá.
Proyecto de vida	Desarrollar la capacidad para expresar ideas propias. Favorecer un clima creativo y entusiasta. Elaborar un plan de acción para actuar creativamente en su vida diaria.	Preguntas estímulo	A cada participante se le reparten hojas con preguntas acerca de la vida. Cada uno debe escribir tantas respuestas como se le ocurran y sin detenerse a reflexionar profundamente. Se comentan las respuestas individuales y las del grupo. R: Se comenta el ejercicio y las experiencias del taller.
Llenado del cuestionario CRESES.	Conocer cómo manifestaron su creatividad.	Cuestionario ¿Cómo manifesté mi creatividad? CRESES	Se le entregará a cada participante el cuestionario para su autoevaluación y después de contestarlo lo devolverán. Se les pedirá que escriban cómo se sintieron, si pueden utilizarlo con sus hijo(a)s.

CONTINUACIÓN DE LA SESIÓN 8 CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

ACTIVIDAD	OBJETIVOS	MATERIALES	PROCEDIMIENTO
Entrega de materiales	Entregar trabajos pendientes de sesiones anteriores.	Trabajos elaborados por los participantes.	Repartir los materiales a cada uno de los participantes.
Cierre	Despedirse de los demás. Recibir un reconocimiento.	Reconocimientos	El facilitador terminará el taller entregando los reconocimientos a los participantes.

ANEXO 10

TABLA 13. Factores del Inventario de Percepción Creativa y tipos de expresión creativa que fueron trabajados en el taller

Sesión	Actividad Clave	Nombre	IPC Khatena-Torrance Factores						Tipos de expresión creativa								
			QTPET			AAMM			Gráfica	Oral	Escrita	Corporal					
			I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	VI				
1	1.1	Tarjetas circulantes	x										x		X		x
	1.2	Naranja-limón y mandarina				x		x							X		x
	1.3	¿Qué es y dónde está?					x					x	x		x	X	
2	2.1	Mi símbolo			x							x	x		x	X	
	2.2	¿Qué pasaría si...			x		x					x	x		X		
	2.3	Garabatos					x			x		x			X		
	2.4	La caja		x			x			x					x	x	
	2.5	Si fuera un color ¿cuál sería?			x		x		x						x		x
	2.6	La historia de mi color		x	x								x			x	
3	3.1	Baila con telas			x								x		x		x
	3.2	Máscaras		x	x		x						x	x	x		x
	3.3	Problemas en el mundo (collage)					x		x	x					x		
	3.4	¿Qué dice nuestro collage?					x				x						x
	3.5	Nuestro congreso		x		x		x					x		x		
4	3.1	Baila con telas			x								x		x		x
	3.2	Máscaras		x	x		x						x	x	x		x
	3.3	Problemas en el mundo (collage)					x		x	x					x		
	3.4	¿Qué dice nuestro collage?					x				x						x
	3.5	Nuestro congreso		x		x		x							x		

Factores QTPET
¿Qué tipo de persona eres tú?
 I Aceptación de la autoridad
 II Autoconfianza
 III Curiosidad
 IV Considerado con los demás
 V Imaginación disciplinada

Factores AAMM
Algo acerca de mí mismo
 I Sensibilidad al ambiente
 II Iniciativa
 III Fuerza de Voluntad
 IV Intelectualidad
 V Individualidad
 VI Intereses Artísticos

TABLA 13. Factores del Inventario de Percepción Creativa y tipos de expresión creativa que fueron trabajados en el taller (Continuación)

Sesión	Actividad		IPC Khatena-Torrance Factores												Tipos de expresión creativa			
	Clave	Nombre	QTPET					AAMM						Gráfica	Oral	Escrita	Corporal	
			I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	VI					
5	5.1	La música está en mi cuerpo	x						x							x		x
	5.2	Dibujo en ronda grupal				x	x	x					x	x	x			
	5.3	Dactilopintura		x			x					x	x	x	x			
	5.4	Mi familia		x			x	x					x	x	x			
	5.5	Cocinando fantasías	x				x		x				x	x	x			
6	6.1	Sintiendo la música	x						x					x	x			x
	6.2	Globos maquillados				x	x		x				x	x	x	x		
	6.3	Ralladura de pintura			x						x			x	x			
	6.4	Tu cuerpo, una obra de arte	x				x	x					x	x	x			x
	6.5	Pintamos un cuento					x		x				x	x	x	x		
	6.6	Escultura con cajas	x				x		x				x	x	x			
7	5.1	La música está en mi cuerpo	x						x						x			x
	6.2	Globos maquillados				x	x		x				x	x	x	x		
	6.4	Tu cuerpo, una obra de arte	x						x				x	x	x			
	5.5	Cocinando fantasías	x				x		x				x	x	x			
	8.1	Vida de monitos			x		x		x				x	x	x			
8	8.2	Proyecto de vida		x					x	x	x	x	x		x	x		

