

Relajación creativa, creatividad motriz y autoconcepto en una muestra de niños de Educación Infantil

Clemente Franco Justo

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Universidad de Almería

España

cfranco@ual.es

Dirección Postal: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Edificio A de Humanidades. Carretera de Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano. Almería. 04120.

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. Aunque han sido muchas las definiciones e investigaciones realizadas en el campo de la creatividad en los últimos años, ha sido muy escasa la dedicación de dichos estudios e investigaciones respecto al área motriz de la misma. En este estudio se intentó comprobar el efecto que un programa de relajación creativa podía ejercer sobre los niveles de autoconcepto y de creatividad motriz en un grupo de alumnos de 5 años.

Método. Para analizar los efectos del programa de relajación creativa (variable independiente) sobre los niveles de creatividad motriz y autoconcepto (variables dependientes), se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo experimental y un grupo control. Para la evaluación de los niveles de creatividad motriz, se empleó el PCAM (Pensando Creativamente en Acción y Movimiento) (Torrance, 1980). Para la evaluación de la variable autoconcepto, se utilizó el PAI (Percepción del Autoconcepto Infantil) (Villa y Auzmendi, 1992).

Resultados. Los análisis estadísticos realizados sobre las variables estudiadas, arrojaron diferencias significativas a favor del grupo experimental respecto al grupo control en las variables analizadas.

Discusión. Los resultados hallados en la investigación concuerdan con los encontrados en otros estudios, demostrándose la factibilidad de estimular el autoconcepto y la creatividad en la etapa de Educación Infantil.

Palabras Clave: *relajación creativa, creatividad motriz, autoconcepto, educación infantil.*

Recibido: 22/05/07 Aceptación provisional: 20/08/07 Aceptación definitiva: 02/10/07

Abstract

Introduction. Although there have been many definitions and much research has been done in the field of creativity in the last few years, the attention dedicated to studying and investigating the motor area of creativity has been very scarce. In this study we sought to verify the effect that a creative relaxation programme could have on the self-concept and motor creativity of a group of 5 year-old pupils.

Methodology. To analyse the effects of the creative relaxation programme (independent variable) on the levels of motor creativity and self concept (dependent variables), a longitudinal, quasi-experimental design was used to compare the groups using pre-test – post-test measurement with an experimental and a control group. The (TCAM) Thinking Creatively in Action and Movement test by Torrance (1980) was used to assess motor creativity. To assess the variable self concept, the PCSC test (Perception of child self concept) was utilised (Villa & Azumendi, 1992).

Results. The statistical analyses carried out on the variables studied, showed significant differences in favour of the experimental group with regard to the control group.

Discussion. The results obtained in this research work agree with those found by other studies, thus proving the feasibility of stimulating self-concept and creativity in the Infant Education stage.

Key words: *creative relaxation, motor creativity, self-concept, childhood education.*

Manuscript Received 22/05/07 Initial acceptance: 20/08/07 Final acceptance: 02/10/07

Introducción

El estudio sobre la relajación creativa y su incidencia sobre los niveles de creatividad y autoconcepto infantil, es un campo tremendamente ignorado y obviado en la investigación sobre el desarrollo humano. De hecho al realizar la búsqueda bibliográfica pertinente para comenzar dicha investigación, no se han hallado ningún tipo de estudios e investigaciones que hagan alusión a la relación de estas tres variables, por lo que nos encontramos ante un campo de estudio virgen, a la par que estimulante y atrayente. Tan sólo se han hallado algunas aproximaciones como las realizadas por Garaigodobil y Pérez (2001), quienes llevaron a cabo una interención para la mejora de la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto mediante la aplicación de un programa de arte.

Gadner (2001), afirma que el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio, es considerado nuevo, pero al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Por su parte Menchen (2001), considera que la creatividad es una característica natural y primordial de la mente humana que se encuentra presente de forma potencial en todos y cada uno de los individuos.

Aunque han sido muchas las definiciones e investigaciones realizadas en el campo de la creatividad en los últimos años, ha sido muy escasa la dedicación de dichos estudios e investigaciones respecto al área motriz de la misma.

De hecho, hay que llegar hasta el año 1995 para encontrar una de las primeras definiciones o aproximaciones al concepto de creatividad motriz. Dicha definición es planteada por Maestu y Trigo quienes la definen como *“la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa”* (Maestu y Trigo, 1995, pág. 623).

Por su parte Ruiz (1995), establece que las consideraciones sobre la creatividad motriz, se han relacionado directamente con el modo en que la creatividad se aborda en el ámbito psicológico general, y en este sentido habría que considerar que una persona es motrizmente creativa si es capaz de producir múltiples respuestas variadas y únicas ante un estímulo o una situación.

Para Da Fosenca (1998), la motricidad lleva al niño a la producción de esquemas de acción sensoriales que, posteriormente, son transformados en patrones de comportamiento cada vez más versátiles y variados. Por lo tanto, este autor afirma que la motricidad retrata en términos de acción, los productos y los procesos funcionales creadores de nuevas acciones sobre las anteriores, y determina que es a partir de la motricidad exploratoria, inventiva y constructiva, a través de la cual el niño adquiere el conocimiento.

Posteriormente autores como Murcia, Vargas y Puerta (1998), asocian la creatividad motriz no sólo con el movimiento y con la calidad del mismo, sino también con la variabilidad y la originalidad, buscando espacio para la imaginación y nuevas formas de crear, desarrollando estas relaciones del movimiento el pensamiento y la afectividad

Trigo (2001), parte de una concepción holística, sistemática y global de la creatividad motriz, definiéndola posteriormente como *“la capacidad intrínsecamente humana de expresar la corporalidad utilizando toda su potencialidad”* (pág. 180). Para esta autora *“educar para actuar y transformar, no es otra cosa que enseñar a aprender a pensar”* (2001, pág.181). Desde este punto de vista, si consideramos que el conocimiento, el aprendizaje y el pensamiento no hacen referencia única y exclusivamente al desarrollo cognitivo, sino que también están implicados aspectos creativos y emocionales, siendo la interrelación entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo la herramienta fundamental, necesaria e imprescindible a partir de la cual podremos enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos.

Para esta autora la motricidad es en sí misma creativa, ya que la capacidad creativa del ser humano es inseparable de su naturaleza holística. Afirma asimismo, que la creatividad primaria, entendida como la primera fase de la motricidad creativa, se realiza de forma fundamental a través del juego libre que se desarrolla sin la imposición de reglas externas, y diferencia entre producto creativo de la motricidad (que coincide con el resultado de todos los procesos creativos), y producto creado de la motricidad (que hace referencia a aquel hecho que tiene posibilidad de permanecer en la cultura social, porque ha dado origen a una nueva situación lúdica en la motricidad).

Por lo que respecta al estudio y la aplicación de la relajación creativa, ésta técnica surge a partir de los estudios e investigaciones de De Prado (1991), quien afirma que el uso y la

estimulación de la imaginación en los niños, contribuye a mejorar su aprendizaje y a estimular su potencial creador. Por lo tanto, para este autor con la relajación creativa lo que se pretende es, a partir de la inducción de un estado de relajación, aumentar la evocación de imágenes mentales, la inventiva y la fantasía con el objetivo de crear nuevas realidades y posibilidades a partir de una realidad ya conocida.

De este modo, podemos considerar que la gran mayoría de las creaciones realizadas por el ser humano tienen su base en la imaginación y en la fantasía que están al servicio de la capacidad creadora, para buscar, experimentar y ensayar nuevas soluciones a partir de los elementos y los materiales que existen en la realidad. Así pues, el niño gracias al poder de su imaginación es dueño de un potencial creativo que le permite combinar y transformar nuevas creaciones auténticas, originales y novedosas. Pero debemos considerar igualmente, que si la realidad no es percibida adecuadamente, el niño no se podrá salir de ella para crear, ya que como afirman García Núñez y Berruezo (1994), la adecuación del niño a la realidad precede a la creación de nuevas realidades por parte de éste.

De igual forma, puede afirmarse que al relajar la mente y el cuerpo el niño puede desprenderse de todos los bloqueos y de todas las tensiones que inhiben su capacidad creadora para dar rienda, de este modo, a la capacidad de concentración de todos los procesos internos que estén implicados en el proceso creador, al tiempo que libera su imaginación que es la base del pensamiento creativo y de la expresión creadora.

Para Charaf (1999), con la práctica de la relajación creativa se logra:

1. Integración mente-cuerpo, que desembocará en un estado de equilibrio y armonía que tendrá como resultado la concentración de la energía física y mental para la fluidez de ideas.
2. Flexibilidad mental, que a través del pensamiento divergente permitirá combinar, modificar y construir nuevas realidades.
3. Espontaneidad y autenticidad para generar respuestas novedosas y originales.
4. Capacidad para afrontar nuevos riesgos.

Por otra parte, de forma paralela al desarrollo cognitivo del niño, también se va desarrollando su afectividad. Dentro de ella uno de los aspectos más importantes a considerar es el desarrollo del concepto de sí mismo, el cual se va formando desde que el niño es muy pe-

queño a través de las variadas experiencias que va teniendo con el medio (Arraez, 1998). A este respecto, podemos considerar que un adecuado desarrollo afectivo, requiere del desarrollo de un autoconcepto positivo, ya que el concepto que el niño tenga de sí mismo va a ser determinante en su forma de enfrentar el mundo y de relacionarse con las personas, y va a ejercer una notable influencia en el desarrollo personal del alumno (Peralta y Sánchez, 2003).

Recientemente, diversas investigaciones como la realizada por Ferrando et al (2005), han encontrado bajas relaciones entre creatividad e inteligencia, eliminando de esta manera el viejo tópico de que a mayor inteligencia mayor creatividad o viceversa, abriéndose la puerta de esta manera a la consideración de que otras variables de tipo afectivo o emocional sí puedan estar relacionadas con la expresión de la conducta creativa.

En general los autores que se refieren al tema aceptan la existencia de una cierta relación entre estas dos variables. A este respecto Guilford (1983), apoya la existencia de esta relación entre autoconcepto y creatividad, sin determinar cuál de dichas variables antecede a la otra. Esto significa que el hecho de poseer un autoconcepto positivo favorecería la emergencia del potencial creativo del ser humano, así como en la medida en que el sujeto experimenta con el medio y va obteniendo logros creativos, su autoconcepto positivo se iría fortaleciendo. En relación a esta disyuntiva, la opinión de los autores se encuentra dividida. Algunos de ellos señalan que un autoconcepto positivo permitiría la emergencia del potencial creativo, y otros autores afirman que sería la capacidad creativa la que favorecería el desarrollo de un autoconcepto positivo (Moore, Ugarte y Urrutia, 1987).

Siguiendo con este planteamiento Harter (1993), plantea la existencia de una estrecha relación entre la expresión de la capacidad creadora y la seguridad o confianza que tenga el niño en sus propias capacidades. Esta relación puede ser planteada según este autor en dos sentidos:

1. Los niños que tengan mayor confianza en sí mismos, podrán expresar más fácilmente su potencial creativo que aquellos que la poseen en menor grado.
2. Los niños que logren expresar su capacidad creativa en mayor proporción, tenderán a adquirir cada vez mayor seguridad y confianza en sí mismos.

De este modo es posible apreciar la influencia que tienen los factores afectivos en la estimulación y expresión de la creatividad

Por su parte Broc (1994), ha estudiado el efecto que tiene un autoconcepto positivo en la vida general del niño. En sus estudios se ha destacado, entre otras características, que estos niños tienden a ser más creativos, poseen un menor grado de ansiedad, son más abiertos, espontáneos, comunicativos y curiosos que otros niños con un autoconcepto negativo. Por el contrario, los niños con autoconcepto negativo se perciben como inferiores e inútiles, se sienten deprimidos y menosprecian sus potencialidades. En general, estos niños no confían en sí mismos y temen expresar sus ideas.

Otros autores han señalado en sus estudios que entre las características definitorias de los niños creativos se encuentran la confianza en sí mismo, la imaginación y la perseverancia ante los obstáculos. Entre estos autores destacan Maslow (2001), para quien la actitud creativa requiere fortaleza y seguridad en uno mismo, y Araya (2005), quien considera que el miedo y la debilidad pueden alejar la creatividad o hacer que sea menos probable encontrarla.

Así pues, es fundamental que el niño se acepte y se valore tal y como es, porque sólo una persona que se concibe de forma positiva y favorable, podrá desarrollar plenamente todo su potencial y su capacidad creadora. Por lo tanto, podemos considerar que cuando el niño se siente aceptado y respetado tiende a desarrollar progresivamente la facultad para expresar sus sensaciones, emociones y pensamientos, y se siente libre y confiado para crear y para desarrollar el pensamiento libre, flexible y abierto que le lleva a conocer, experimentar y descubrir.

Por lo tanto, el principal objetivo de la presente investigación fue demostrar la factibilidad de estimular y mejorar el autoconcepto en una muestra de sujetos de Educación Infantil, a través de un programa psicoeducativo basado en la relajación creativa dirigido a la estimulación de la creatividad motriz de estos niños.

A partir del objetivo mencionado anteriormente, se plantean las hipótesis que dirigen la presente investigación, las cuales se presentan a continuación.

La primera hipótesis sería, que aquellos niños sometidos al programa de relajación creativa (grupo experimental), van a mostrar un incremento significativo en sus niveles de creatividad motriz (fluidez, imaginación y originalidad), en comparación con aquellos niños no sometidos a dicho programa de intervención (grupo control).

La segunda hipótesis sería, que aquellos niños sometidos al programa de relajación creativa (grupo experimental), van a manifestar un incremento significativamente mayor en su autoconcepto, que aquellos niños no sometidos a dicho programa de intervención (grupo control).

Metodología

Participantes

La muestra del presente estudio ha estado constituida por 39 sujetos, distribuidos en 2 grupos naturales o aulas del último curso de Educación Infantil de dos colegios públicos de la ciudad de Almería. Uno de estos grupos actuó como grupo control o de referencia, y el otro como grupo experimental o de intervención. El grupo experimental estuvo formado por 18 sujetos (44% niñas y 56% niños), y el grupo control por 21 sujetos (48% niñas y 52% niños). Las edades de los niños han oscilado entre los 6 años y 3 meses y los 5 años y 3 meses, no existiendo diferencias significativas en función de la edad entre los dos grupos ($F=1.414$; $p=0.189$).

Diseño

Para analizar los efectos del programa de relajación creativa (variable independiente) sobre los niveles de creatividad motriz y autoconcepto (variables dependientes), se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasiexperimental de comparación de grupos con medición pre-test-postest, con un grupo experimental y un grupo control. La asignación de los colegios a uno u otro grupo se realizó al azar.

Asimismo se aplicó una técnica de triple ciego, ya que los niños no conocían el tratamiento, ninguna de las maestras conocía el objetivo del estudio (desconociendo la existencia de otro grupo), y las evaluadoras no conocían la pertenencia de los sujetos a los grupos experimental o control.

Instrumentos

Para la evaluación de la variable autoconcepto, se utilizó el PAI (Percepción del Autoconcepto Infantil) (Villa y Auzmendi, 1992). Se trata de una prueba que evalúa el autoconcepto en niños de 5-6 años. Consta de 34 ítems cada uno de los cuales consiste en un dibujo en el que hay un grupo de niños o niñas en una situación determinada (en el colegio, en un cumpleaños, etc.). Dentro de la escena alguna de las figuras está realizando una actividad que podría ser calificada como representativa de un autoconcepto positivo, y otra u otras figuras están llevando a cabo la misma actividad pero en su matiz negativo. Ante la respuesta que el niño dé a la pregunta que le realiza el evaluador, éste ha de rodear con un círculo una de las opciones de respuesta que tiene el ítem:

1. Siempre.
2. Muchas veces.
3. Pocas veces.
4. Nunca.

El 1 significa el nivel más bajo de autoconcepto y el 4 el más alto salvo en uno de los ítems (el 13) donde se establece la puntuación inversa. De esta forma, sumando la puntuación obtenida en cada uno de los ítems obtenemos la puntuación total de autoconcepto.

En esta investigación se utilizó la forma individual de este test, ya que aunque se requiere más tiempo, arroja según los propios autores datos más fiables del autoconcepto infantil.

La prueba presenta una consistencia interna altamente satisfactoria ($\alpha = .83$.)

Para la evaluación de la creatividad motriz se utilizó el PCAM (Pensando Creativamente en Acción y Movimiento) (Torrance, 1980). Se trata de una prueba diseñada para ser aplicada individualmente a niños de entre 3 y 8 años de edad, en la que se plantean cuatro actividades diferentes a través de las cuales se pretende evaluar la forma en la que los niños pequeños utilizan sus aptitudes de pensamiento creativo en diferentes actividades que requieren fundamentalmente modalidades de respuesta kinestésica, evitando de este modo, las posibles dificultades derivadas de expresar su pensamiento a través del lenguaje o el dibujo.

A través del PCAM se evalúa la fluidez (número de respuestas diferentes, relevantes y adecuadas), la imaginación (forma en la que el sujeto es capaz de imaginar y adoptar los seis

roles que en ella se proponen), y la originalidad (evaluada según el criterio de infrecuencia estadística).

Los estudios psicométricos muestran resultados satisfactorios en cuanto a la fiabilidad test-retest de la prueba con un coeficiente de fiabilidad de $r = .84$.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó la evaluación pretest que consistió en obtener una medición inicial de los niveles de creatividad motriz y de autoconcepto de partida de los sujetos de los dos grupos participantes en la investigación, administrándose de forma individual el PCAM y el PAI en el colegio de los niños durante el horario lectivo.

Para controlar el posible efecto que la variable evaluador podía tener en los resultados obtenidos, dos semanas antes de realizarse esta primera evaluación, los evaluadores (que previamente habían recibido formación relacionada con la administración de las pruebas) se incorporaron a las clases a las cuales iban a evaluar. Fueron presentados como profesores en prácticas, tomando durante este período contacto con los niños, ya que según Marín (1980) es necesario en la evaluación de la creatividad la existencia de un clima efectivo de confianza y aceptación, ya que la existencia de un ambiente evaluativo inhibiría la manifestación de respuestas creativas.

Concluida la fase pretest, se procedió a la aplicación del programa de intervención en relajación creativa a los niños del grupo experimental. La persona encargada de llevar a cabo esta tarea fue la maestra de los niños, la cual previamente fue informada y preparada sobre la metodología a seguir. Durante el periodo de aplicación del programa al grupo experimental, los niños del grupo control no recibieron sesiones de relajación creativa propiamente dichas, sino que su maestra simplemente les invitaba a tumbarse con los ojos cerrados para descansar después de haber realizado alguna actividad estimulante.

El programa de relajación creativa se desarrolló a lo largo de 10 semanas (tercer trimestre), realizándose sesiones diarias durante dicho período con una duración de entre 10 y 15 minutos cada una de ellas. Dicha fase de intervención sólo duró 10 semanas con el fin de aminorar la influencia del factor madurativo en los resultados obtenidos. Se tuvo presente así

mismo, que a mayor tiempo transcurrido entre el pretest y el postest aumenta la probabilidad de interferencia de variables extrañas. Además tal y como establecen Anguera y otros (1995), el diseño pretest-postest no permite argumentos válidos de causalidad a menos que se trabaje con cortos o muy cortos periodos de tiempo entre pretest y postest y, por tanto, no resulta recomendable en situaciones donde se evalúa una intervención psicológica o educativa a largo plazo.

La duración de las sesiones fue como máximo de 15 minutos, ya que en los niños de Educación Infantil es muy difícil mantener la atención y la concentración durante períodos prolongados de tiempo, por lo que se estableció que las sesiones de relajación deberían de ser breves. Además, para evitar distracciones e interferencias entre los niños durante las sesiones de relajación creativa, se dividió a la clase en cuatro grupos, dos de ellos compuestos por 4 niños y otros dos compuestos por 5 niños. Mientras se realizaban las sesiones de relajación creativa, los niños que no participaban en dicha sesión quedaban mientras tanto a cargo de la profesora en prácticas. De este modo, al reducir los grupos se minimizaba la posible aparición de conductas molestas por parte de los niños que pudiesen interferir o alterar las sesiones de relajación creativa.

El programa de relajación creativa aplicado al grupo experimental estaba dividido en tres módulos. Durante el primer módulo, que tuvo una duración de tres semanas, se invitaba a los niños a tumbarse sobre unas colchonetas colocadas en el gimnasio del colegio. Una vez que estaban tumbados, se les invitaba a que cerrasen los ojos mientras escuchaban una música de relajación. Durante este tiempo la profesora les iba hablando con voz pausada y suave con frases que les sugerían un estado de relajación. Dichas sesiones tenían una duración máxima de 10 minutos, tras los cuales se hacía una pequeña puesta en común o verbalización de la sesión realizada.

El segundo módulo tuvo una duración de tres semanas, y cada sesión tenía una duración de 15 minutos como máximo. Dichas sesiones comenzaban invitando a los niños a que se tumbasen sobre las colchonetas del gimnasio, y una vez tumbados se les invitaba a que cerrasen los ojos mientras sonaba una música de relajación. Mientras tanto, la profesora les iba hablando de forma tranquila y relajada, con el fin de facilitar la consecución de un estado de relajación agradable y satisfactorio por parte de cada uno de los niños. Tras unos cinco minu-

tos aproximadamente, la profesora comenzaba a leerles un cuento, invitando a los niños a que se imaginasen las escenas del cuento y los personajes. Para ello se eligieron cuentos desconocidos para los niños, con el fin de que éstos pudiesen jugar más libremente con su imaginación, pues de haber trabajado con cuentos conocidos, la imaginación de los niños hubiese estado condicionada por las imágenes previas ya formadas respecto a los mismos. Una vez finalizada la lectura del cuento, la profesora les iba invitando para que abriesen lentamente los ojos y se fuesen incorporando. Posteriormente los niños se sentaban formando un círculo para comentar y poner en común los aspectos vividos e imaginados durante la sesión. Se procuró que dicha exposición y verbalización se llevase a cabo bajo un clima de confianza, aceptación, libertad y humor.

El tercer módulo tuvo una duración de cuatro semanas, y cada sesión tuvo una duración de 15 minutos como máximo. Se iniciaba la sesión con los niños tumbados sobre las colchonetas. A continuación se les invitaba a que cerrasen los ojos mientras la profesora les hablaba con una voz lenta y suave para inducirles un estado de relajación, mientras sonaba música relajante. A los 10 minutos aproximadamente, la profesora comenzaba a sugerir a los niños que se imaginasen que se encontraban con determinados objetos y que pensasen en todas las formas en que podían jugar con ellos y utilizarlos. Por ejemplo: imagina que estás en el parque y de repente te encuentras con una pelota, ¿qué cosas puedes hacer con ella? Imagina todas las cosas que se te ocurran para hacer con dicha pelota. Otras propuestas realizadas fueron: imagina que puedes hacer con un aro, con un pañuelo, con un palo, con un trozo de madera, con un gorro, con un periódico, con una cacerola, con un cubo, con una cuchara, con una cuerda, etc.

Una vez finalizada la sesión de relajación creativa, los niños se sentaban en círculo para poner en común el proceso vivenciado, dentro de un ambiente dominado por la espontaneidad, la aceptación, la confianza y el humor.

Concluida la aplicación del programa de relajación creativa se procedió a obtener la puntuación postest, con el fin de comprobar si se había producido alguna variación en las variables de creatividad motriz y autoconcepto estudiadas, por lo que se volvió a pasar a todos los niños de la muestra el PCAM y el PAI en las mismas condiciones que en el pretest.

Resultados

Para analizar los efectos que la intervención del programa de relajación creativa pudo tener sobre las variables estudiadas, se efectuó una comparación de medias a través de un Análisis de Covarianza. Para dicho análisis se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 15.0.

Se ha utilizado un Análisis de Covarianza como técnica de análisis de los datos obtenidos, porque es una técnica recomendada cuando se tiene un reducido número de sujetos, o cuando se han utilizado grupos naturales (García Jiménez, 1992).

Se ha realizado un Análisis de Covarianza de cada variable en el postest tomando como covariada su equivalente en el pretest, que indicaría los niveles previos de cada variable antes de aplicar el tratamiento. Con ello se pretende eliminar la influencia que pudieran tener los niveles previos de creatividad y autoconcepto en los resultados del postest.

También se realizó un Análisis de Varianza de cada variable en el pretest, para descartar la presencia de diferencias significativas de partida entre el grupo control y el experimental.

Tabla I. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable fluidez motriz

Grupo	Media Pretest	Desviación típica pretest	Media Postest	Desviación típica postest
Control	22.45	8.32	26.32	11.47
Experimental	23.78	9.76	35.89	12.45

Los resultados del Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest realizados para la variable fluidez motriz, no muestran la existencia de diferencias significativas previas de partida entre el grupo control y el experimental ($F=4.26$; $p>0.05$).

Sin embargo, los resultados del Análisis de Covarianza de las diferencias postest-pretest, usando las puntuaciones pretest como covariadas, si fueron significativas ($F=11.85$; $p<0.01$) a favor del grupo experimental, ya que al analizar los datos del grupo experimental en

los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest para esta variable ($t=-11.56$; $p<0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y postest ($t=-1.75$; $p=.148$).

Tabla II. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable originalidad motriz

Grupo	Media Pretest	Desviación típica pretest	Media Postest	Desviación típica postest
Control	24.29	10.37	28.43	9.78
Experimental	27.14	11.29	47.19	13.52

Respecto a la variable originalidad motriz, el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest muestra que no hay diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=1.12$; $p>0.05$).

Por su parte, el Análisis de Covarianza si muestra la existencia de diferencias significativas para dicha variable a favor del grupo experimental ($F=14.32$; $p<0.001$), ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest para esta variable ($t=-5.81$; $p<0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y postest ($t=-1.52$; $p=.142$).

Tabla III. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable imaginación motriz

Grupo	Media Pretest	Desviación típica pretest	Media Postest	Desviación típica postest
Control	15.62	2.43	17.84	3.79
Experimental	17.15	2.98	21.39	3.15

Al realizar el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest para la variable imaginación motriz, no aparecen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=2.36$; $p>0.05$).

Pero si aparecieron diferencias significativas al realizar el Análisis de Covarianza para esa misma variable de las diferencias postest-pretest ($F=4.62$; $p<0.05$), a favor del grupo ex-

perimental, ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest para esta variable ($t=-7.36$; $p<0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y postest ($t=-0.87$; $p>0.05$).

Tabla IV. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de la variable autoconcepto

Grupo	Media Pretest	Desviación típica pretest	Media Postest	Desviación típica postest
Control	64.32	6.43	65.86	5.59
Experimental	62.15	4.67	83.27	7.34

Finalmente, el Análisis de Varianza de las puntuaciones pretest de la variable autoconcepto, tampoco arrojó diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ($F=1.27$; $p>0.05$).

Pero dichas diferencias significativas si aparecieron en dicha variable, al realizar el Análisis de Covarianza de las diferencias postest-pretest ($F=5.84$; $p<0.05$), a favor del grupo experimental, ya que al analizar los datos del grupo experimental en los dos momentos de la medición, encontramos diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest para esta variable ($t=-14.75$ $p<0.001$), no apareciendo dichas diferencias significativas en el grupo control entre la medida pretest y postest ($t=-1.03$; $p>0.01$).

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos con esta investigación, podemos concluir y afirmar que el programa de relajación creativa aplicado produjo un aumento significativo en la expresión de la creatividad motriz de los niños, tanto en las dimensiones de fluidez, imaginación y originalidad, confirmándose de este modo, la primera hipótesis de la investigación. Dicha mejora produjo, asimismo, un incremento significativo en el autoconcepto de los niños sometidos a dicho programa de intervención, por lo que también queda confirmada la segunda hipótesis del estudio.

Estos datos concuerdan con los obtenidos por otros autores (Amabile, 1996; López 2001; Pérez 2000 y Piqueras 1996), quienes también demostraron con la utilización de diver-

Los programas aplicados en el aula (basados en el juego, en la educación artística, en la resolución de problemas, etc.), la factibilidad de mejorar la producción creativa de los alumnos.

Asimismo, los datos son congruentes con los encontrados por Justo (1997) y Gallego (2003), quienes mediante la utilización de sendos programas de intervención psicomotriz, obtuvieron una mejora significativa sobre el autoconcepto infantil.

Sin embargo, los datos del presente estudio no son del todo concordantes con los encontrados por Garairgodobil y Pérez (2001), quienes mediante la utilización de un programa de arte en niños de 6-7 años, obtuvieron una mejora significativa en los niveles de creatividad motriz, pero no así en los niveles de autoconcepto, lo que sugeriría que la estimulación del autoconcepto debería ser llevada a cabo antes del ingreso en la etapa de Educación Primaria, donde el feedback de los profesores y de las experiencias escolares podrían determinar en gran medida el concepto que el niño se va formando de sí mismo.

Por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto la importancia de desarrollar y estimular el potencial creativo lo más temprano posible en el desarrollo, en el nivel infantil, en donde aún los niños pueden expresarse libremente, ya que como ha quedado comprobado en la investigación que aquí se presenta, los logros creativos de una persona constituyen la base para un autoconcepto positivo.

Por otra parte Borrajo (1998), afirma que el concepto educación cobra un nuevo sentido, ya que deja de tener importancia acumular información y damos paso a un modelo en el que se valora más saber qué información necesitamos en cada momento, dónde conseguirla, cómo tratarla, cómo transformarla, cómo recrearla y cómo crear a partir de ella. Por lo tanto, para esta autora el adulto debe abandonar el papel de transmisor de información por el de creador de ambientes de aprendizaje, en los que se acepte al niño con sus aptitudes y limitaciones proporcionándole un lugar de trabajo y aprendizaje en el que éste se sienta seguro para aprender y desarrollar sus capacidades sin el temor a ser juzgado, ya que en dichos ambientes se estimulará y valorará tanto la iniciativa personal, como la originalidad y la libertad responsable que cada niño ejerza sobre su propio proceso de aprendizaje.

El niño de 5 años se encuentra en la etapa de la representación, donde destaca el desarrollo de las funciones abstractas y simbólicas y donde ya es capaz de manipular mentalmente aquellos objetos y acciones que previamente ya ha interiorizado. En esta etapa, el niño es capaz ya de operar con las imágenes mentales de los objetos, sin la necesidad de que éstos estén presentes. Y es por ello, que una vez que se ha desarrollado esta posibilidad de representar mentalmente las imágenes de la realidad, el niño ya dispone de la capacidad de crear nuevas imágenes mentales mediante la combinación, manipulación y transformación de las imágenes previamente adquiridas.

La creatividad es una capacidad inherente e indisociable del desarrollo infantil. Sin embargo, las experiencias educativas pueden limitar e inhibir la manifestación de dicha capacidad. De este modo, los niños con un autoconcepto positivo podrán dominar y superar las contradicciones, se mostrarán más confiados en sus propias capacidades y tenderán a no reprimir sus emociones y sentimientos. Se sentirán más libres y motivados para crear y canalizarán su impulso creador de una forma más constructiva y enriquecedora, tanto para ellos, como para las personas que les rodean.

Fomentar la creatividad y el autoconcepto en los niños de Educación Infantil, repercutirá en un aumento de su calidad de vida como niños, ya que jugarán de una forma más adaptada, tendrán buenas expectativas sobre sí mismos y sobre su futuro, mostrarán contactos amigables con las personas de su entorno inmediato, se mostrarán activos y flexibles y podrán comunicar sus pensamientos e inquietudes de forma abierta y sin temores. Además, diversos estudios longitudinales como los de Nickerson (1999) y Plucker y Renzulli (1999), ponen de manifiesto que el entrenamiento de la creatividad durante el período de la educación infantil, muestra una marcada influencia sobre los niveles de creatividad que se mostrarán en niveles educativos superiores.

Asimismo, tendrán conciencia de su identidad y utilidad personal, se sentirán socialmente competentes, serán capaces de tomar decisiones y de establecer metas realistas, a la vez que podrán satisfacer sus necesidades básicas de afecto debido a las oportunidades que el medio escolar les proporciona para el desarrollo de sus destrezas personales. Todo ello, gracias al reconocimiento y atención por parte del sistema educativo de sus éxitos y destrezas. De ahí la

necesidad de recalcar la importancia de no poner el énfasis en lo que el niño no es capaz de realizar y fracasa, sino que hay que proporcionarle situaciones y oportunidades de aprendizaje donde pueda poner a prueba sus habilidades y capacidades.

Igualmente, con esta investigación se ha comprobado que un estado óptimo de relajación permite al niño estar en contacto consigo mismo durante dicha experiencia, al tiempo que permite dejar libre los canales para que el niño experimente y logre resultados creativos, por lo que la relajación creativa es un buen punto de partida para a partir de la imaginación, desarrollar y fomentar la capacidad creadora del niño.

El sistema educativo actual, debe asumir con éxito y valentía el reto de enmarcar el aprendizaje en un conjunto de contextos significativos que permitan a los alumnos utilizar todas sus habilidades de una forma creativa y conseguir, de este modo, un impacto productivo en el ambiente en el que se encuentran inmersos.

Hoy día es fundamental para el ser humano, contar con una serie de habilidades y recursos que le permitan avanzar en un mundo cambiante y continuamente exigente, que le somete a una gran cantidad de situaciones novedosas y distintas entre sí. Por lo tanto, si la finalidad principal de la Educación Infantil tiene como misión la de fomentar y desarrollar todas las capacidades del sujeto, no tiene sentido el dejar fuera de la acción educativa la estimulación y el desarrollo de las capacidades creativas en el niño, pues son dichas capacidades las que le permiten observar, manipular, experimentar, investigar y resolver las cuestiones con las que se va encontrando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la consecución de este objetivo, el profesor debe diseñar actividades que permitan el surgimiento por parte del niño de aportaciones novedosas y originales que estimulen su pensamiento creativo y divergente, ya que la esencia de la enseñanza creativa reside en que cada alumno pueda aportar al proceso de aprendizaje algo personal, valioso e innovador.

Tal y como afirma Navarro (2003), el profesor debe valorar la libre expresión personal de todos y cada uno de sus alumnos, proporcionándoles de esta manera, ilimitadas oportunidades de poder expresarse y manifestarse para que se habitúen a situarse ante los acontecimientos y situaciones futuras con una disposición favorable hacia la innovación, al tiempo

que se le estimulan la agilidad y la flexibilidad mental y se acostumbran a las situaciones problemáticas con multitud de posibles soluciones.

Es fundamental que el docente sepa establecer en el aula un clima adecuado en el que proporcione a cada uno de sus alumnos la oportunidad de encontrar y manifestar sus propios intereses y necesidades, para que a partir de ellos puedan desarrollar su potencial creador fijándose nuevos objetivos y metas a alcanzar y realizar.

Por lo tanto, es importante para la estimulación y el desarrollo de la creatividad y del autoconcepto infantil, motivar al niño para que responda de forma favorable ante las situaciones y las ideas nuevas e innovadoras, y estimularle, al mismo tiempo, para que muestre un comportamiento espontáneo, imaginativo y original.

Referencias

- Amabile, T. (1996). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Anguera, M.T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 14-28.
- Arráez, J.M. (1998). *Motricidad, autoconcepto, e integración en niños ciegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Borrajo, G. (1998). *Expresión creativa desde la cuna*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Broc, M.A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- Charaf, M. (1999). *Relajación creativa. Técnicas y experiencias*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Zaragoza: Inde.
- De Prado, D. (1991). *La orientación e intervención expresivo-creativa*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez (2005). Inteligencia y creatividad. *Elec-*

tronical Journal of Research in Educational Psychology, 3 (3), 21-50.

Gadner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*.

Barcelona: Paidós.

Gallego, J. (2003). *Incidencia de un programa de intervención psicomotriz en el autoconcepto de niños con parálisis cerebral*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.

Garaigodobil, M. y Pérez, J.I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto. *Boletín de Psicología*, 71, 45-62.

García Jiménez, V. (1992). *El método experimental en la investigación psicológica*. Barcelona: P.P.U.

García Núñez, J.A. y Berruezo, P.P. (1994). *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid: CEPE.

Guilford, J.P. (1983): *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

Harter, S. (1993). *Visions of self: beyond the me in the mirror*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Justo, E. (1997). *La intervención psicomotriz en educación: su influencia sobre el esquema corporal y el autoconcepto en niños de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

López, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Maestu, J. y Trigo, E. (1995). Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. *Actas del II Congreso de ciencias del deporte, la educación física y la recreación, vol.2, 157-165*. Lérida.

Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona. CEAC.

Maslow, A. (2001). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.

Menchen, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.

Moore, C., Ugarte, M. y Urrutia, E. (1987). *Estimulando la creatividad: una experiencia en el sistema educacional chileno*. Tesis doctoral. Universidad de Chile.

- Murcia, N., Vargas, J. y Puerta, G. (1998). El camino de la creatividad en la Educación Física y el entrenamiento deportivo infantil. *Revista Educación Física y Recreación*, 2(3): 59-79.
- Navarro, R. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En A. Gervilla. *Creatividad Aplicada: Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson.
- Nickerson, R. (1999). Enhancing creativity. En R. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Pérez, J.L. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de Educación Artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Piqueras, M. (1996). *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Plucker, J. y Renzulli, J (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. En R. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos.
- Torrance, E.P. (1980). *Thinking creatively in action and movement*. Georgia: Georgia Studies of Creative Behavior.
- Trigo, E. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. Universidad de la Coruña.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil (5-6 años)*. Bilbao: Mensajero.