

881325

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
PLANTEL LOMAS VERDES

3
29)



CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
NUMERO DE INCORPORACIÓN 881325

**EL MODELO G.I.N. Y SU INFLUENCIA
SOBRE LA CREATIVIDAD
DE NIÑOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
LILIA MARTA SALDAÑA CORTES

DIRECTOR DE LA TESIS: LIC. ISMAEL MARQUEZ ORDAZ
ASESOR DE LA TESIS: LIC. LEOPOLDO BERMUDEZ BUCIO

NAUCALPAN, EDO. DE MÉXICO. 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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

a Martha y Cristobal

por tanto, tanto,
tanto...amor.

a Pablo por su paciencia, por
apoyarme siempre en mi
desarrollo profesional,
y sobre todo, por nuestro amor.

a Martín Villanueva, mi maestro y amigo,
que con amorosa paciencia me guió
por un camino de luz y me recordó
el camino de la verdadera felicidad.

a Celi por su eterna compañía
y por toda la elaboración
computacional que ésta tesis implicó.

a todos los maestros y amigos
que de diferentes formas
me ayudaron
a realizar ésta investigación,
definirla, estructurarla, cuestionarla,
complicarla, simplificarla y al fin terminarla;
prestándome libros,
regalándome su tiempo
y sus valiosos conocimientos.

gracias a Arnulfo Vazquez, Yolanda Aguilar,
Gilda Waisburd, Juan Guadarrama
e Ismael Marquez.

**TITULO: EL MODELO G.I.N. Y SU INFLUENCIA SOBRE
LA CREATIVIDAD DE NIÑOS CON TRASTORNOS
EMOCIONALES**

INTRODUCCION 1

CAPITULO 1. CREATIVIDAD

1.1. DEFINIENDO LA CREATIVIDAD..... 3

1.2. LA CREATIVIDAD SEGUN LAS DIFERENTES
TEORIAS PSICOLOGICAS..... 5

1.2.1. La teoría psicoanalítica..... 5

1.2.2. La teoría asociacionista..... 6

1.2.3. La teoría gúestalt..... 7

1.2.4. La teoría existencial..... 7

1.2.5. La teoría cognoscitiva..... 7

1.2.6. La teoría interpersonal o cultural..... 8

1.2.7. Integración de las diferentes teorías
de creatividad..... 9

1.3. CREATIVIDAD: INTELIGENCIA Y EMOCION..... 10

1.3.1. Inteligencia 10

1.3.2. Las emociones..... 15

1.3.3. La importancia de la actividad en
el desarrollo del intelecto..... 17

1.4. BLOQUEADORES DE LA CREATIVIDAD..... 20

1.5. AUTOESTIMA Y CREATIVIDAD..... 21

1.6. MEDICION DE LA CREATIVIDAD..... 22

CAPITULO 2. TRASTORNOS EMOCIONALES EN EL NIÑO

2.1. DESARROLLO DEL NIÑO..... 24

2.2. PERIODO 1 DEL DESARROLLO: DEL
NACIMIENTO A LOS DOS AÑOS..... 24

2.3. PERIODO 2 DEL DESARROLLO: DE LOS DOS A LOS CUATRO AÑOS.....	27
2.4. PERIODO 3 DEL DESARROLLO: DE LOS CUATRO A LOS SEIS AÑOS.....	30
2.5. TRASTORNOS EN EL DESARROLLO.....	32
2.6. TRASTORNOS EN LA CONDUCTA INFANTIL.....	33
2.6.1. TRASTORNOS DE CONDUCTA.....	34
2.6.2. OTROS TRASTORNOS CON MANIFESTA- CIONES SOMATICAS.....	34

CAPITULO 3. PSICOTERAPIA INFANTIL

3.1. PSICOTERAPIA DE JUEGO.....	36
3.2. PSICOTERAPIA DE GRUPO CON NIÑOS.....	37

CAPITULO 4. EL MODELO GIN

4.1. ANTECEDENTES.....	49
4.2. OBJETIVOS.....	51
4.3. HIPOTESIS DE TRABAJO.....	51
4.4. SOBRE EL GRUPO TERAPEUTICO.....	52
4.5. EL JUEGO.....	53
4.6. EL MODELO GIN CON OBJETIVOS FOCALI- ZADOS EN CENTROS DE ATENCION PSICOPEDAGOGICA	54
4.7. EL MODELO GIN COMO FACILITADOR DE LA CREATIVIDAD.....	55

CAPITULO 5. METODOLOGIA

5.1. OBJETIO.....	56
5.2. SUJETOS.....	56
5.3. PREGUNTA.....	57
5.4. HIPOTESIS.....	57
5.5. DISEÑO.....	57
5.6. ESCENARIO.....	57

5.7. VARIABLES.....	58
5.7.1. DEFINICIONES OPERACIONALES.....	58
5.8. INSTRUMENTOS.....	58
5.9. PROCEDIMIENTO.....	59

CAPITULO 6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. RESULTADOS.....	77
6.2. CONCLUSIONES.....	86

BIBLIOGRAFIA.....	90
--------------------------	-----------

APENDICE.....	95
----------------------	-----------

INTRODUCCION

La creatividad es construir, transformar hacia la vida. Sobre esta definición se desarrollará el sentido de éste trabajo.

El Universo está constituido por polaridades que hacen posible la existencia de todo lo que existe, el todo y la nada, el bien y el mal, el día y la noche, el ying y el yang, la creatividad y la destructividad. En los seres humanos existen también polaridades; instinto de vida y de muerte. En algunos individuos existen estas polaridades cargadas hacia la derecha o a la izquierda, hacia el bien constructivo o hacia el mal destructivo.

Cuando en un individuo predomina la polaridad negativa, el impulso de muerte, la manifestación que en el se expresa será la enfermedad, las acciones destructivas y con ello, los sentimientos displacenteros. Por lo contrario, cuando predomina la polaridad positiva, el impulso será de vida, de creación y productividad, así como de salud y placer.

El objetivo del presente trabajo es investigar la influencia que tiene un modelo de psicoterapia grupal para niños : GRUPO INFANTIL NATURAL (GIN), en la creatividad de niños con problemas emocionales.

Tal investigación surge como una necesidad de aportar mayor conocimiento a la práctica psicoterapéutica en centros de atención psicopedagógica en México, así como a la investigación metodológica en el desarrollo de la creatividad.

La emotividad desequilibrada es uno de los principales problemas que afecta el rendimiento escolar, y es en los centros de atención psicopedagógica donde se canalizan un gran número de niños a quienes afecta éste problema. En muchas ocasiones maestros y padres de familia, no tienen

las suficientes habilidades para enfrentar tales problemas y es por esto que con suma frecuencia solicitan orientación.

En el presente trabajo se investigan algunas de las corrientes teóricas de la creatividad, para dar una base teórica del entendimiento de dicho fenómeno. Intentando dar una explicación que integre a ésta como un proceso en el que interviene tanto la afectividad como el intelecto simultáneamente.

Se investiga el desarrollo emocional normal del niño de 0 a 6 años, así como las causas que dan principio a algunos trastornos emocionales que se manifiestan en el niño preescolar.

Se investigan algunas corrientes teóricas sobre psicoterapia infantil, las cuales han sido las bases del desarrollo del modelo GIN, así como también se fundamenta la estructura de dicho modelo.

Se hace una investigación experimental pre test-post test, donde se aplica el modelo GIN a un grupo de niños de edad preescolar, que presentan trastornos emocionales, evaluando su creatividad en el inicio del programa GIN y al final del mismo.

La evaluación se ha llevado a cabo con un test de P. Torrance. ("Pensamiento creativo en acción y movimiento").

CAPITULO 1 CREATIVIDAD

1.1. DEFINIENDO LA CREATIVIDAD.

¿Qué es la creatividad?

Definir el concepto de creatividad ha dado pie a un sin fin de controversias, ya que al definir damos fin a algo, limitamos, y al intentar definir la creatividad se limita un concepto que asociamos con libertad e ilimitado. Pero para los fines de esta investigación ha sido necesario tener un parámetro del cual partir.

El término creatividad deriva del verbo crear que significa dar vida, hacer que exista, formar, producir. Dar existencia a algo o producirlo, establecer relaciones hasta entonces no establecidas por el universo del individuo, con miras a determinados fines.

La creatividad fue un fenómeno que en 1869 comenzó a ser estudiado por Galton. A los investigadores de la conducta humana les interesaba conocer porqué algunas personas poseían cualidades sobresalientes a las demás personas. De esta forma, muchos otros investigadores como Terman (1921), Cox (1926), Ann Roe (1940), desarrollaron sus propias explicaciones al fenómeno de la creatividad.

La mayoría de los estudiosos de la creatividad han preferido crear sus propias definiciones, aunque, como se observará, hay palabras comunes entre las diferentes definiciones.

Para Guilford, "la creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente".¹

¹Citado por Novaes, M. (1978). "Psicología de la actitud creadora". Ed. Kapelusz. Argentina.

Rogers define la creatividad como "la aparición de un producto relacional nuevo, que resulta, por un lado, de la unicidad del individuo y, por otro de los aportes de otros individuos y de las circunstancias de su vida".²

Koestler afirma que la persona, cuando crea, piensa simultáneamente en más de un plano de experiencia, pero en el pensamiento común sigue caminos usados por anteriores asociaciones.³

Matisse afirma que crear es expresar lo que se tiene dentro de sí" y la concepción creativa debe ser siempre original e individual, dado que todo esfuerzo auténtico de creación es interior.⁴

Torrance expresa que "la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los procedimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario y a comunicar los resultados".⁵

Margaret Mead considera a la creatividad como el descubrimiento y la expresión de algo que es tanto novedad para el individuo creador como una realización en sí misma".⁶

Ghiselin delimita la creatividad como "un proceso de cambio, de desarrollo en la organización de la vida subjetiva".⁷

Para Rosemary Gordon (1979), la actividad creativa forma parte integral del proceso de crecimiento personal y es una expresión de dicho proceso. "Por eso no se trata de lo novedoso ni de hacer algo diferente, sino que tiene relación más bien con la cuestión de si lo que uno crea refleja verdaderamente la propia experiencia y los recursos íntimos y si es genuino,

²Idem.

³Idem.

⁴Idem.

⁵Idem.

⁶Idem.

⁷Idem."

prescindiendo de si el producto se parece o no a algo previamente hecho o creado".⁸

Taylor, (1973) luego de examinar docenas de definiciones determinó que para comprenderlas mejor es necesario distinguir cinco niveles de creatividad, o sea, cinco formas de manifestación de la conducta creadora.

1. Nivel expresivo. Se relaciona con el descubrimiento de nuevas formas para expresar sentimientos.
2. Nivel productivo. En él se incrementa la técnica de ejecución, la cantidad producida.
3. Nivel inventivo. Invención y capacidad para descubrir nuevas realidades. Detectar nuevas relaciones tanto en el arte como en la ciencia.
4. Nivel innovador. En este nivel interviene la originalidad.
5. Nivel emergente. Es el máximo nivel creador y se da con menor frecuencia; presupone la creación de principios nuevos y no solo la modificación de los antiguos.

1.2. LA CREATIVIDAD SEGUN LAS DIFERENTES TEORIAS PSICOLOGICAS.

Erika Landau (1987), realizó una investigación acerca de las diferentes escuelas psicológicas que estudiaban la creatividad.

Subrayó como las más importantes las siguientes teorías:

1.2.1. La teoría psicoanalítica de la creatividad.

Freud afirmaba que la creatividad se origina en un conflicto inconsciente, que la fuerza de los impulsos sexuales o libido eran sublimadas,

⁸Citado por Gordon, R. en Jennings, S. y Cols. 1979. Terapia creativa. Ed. Kapelusz. Argentina.

es decir, transformadas en una manifestación socialmente aceptable. Para Freud la persona creadora usa y acepta las ideas que surgen libremente y las producciones de su inconsciente. La teoría de los procesos primarios y secundarios y de la sublimación, enriquecieron mucho los estudios sobre la creatividad.

Kris (1952), consideraba que la creatividad era posible gracias a la regresión del yo.

Kubie en 1966, pensó que la personalidad creativa era aquella que estaba más abierta a su preconsciente, y a diferencia de Freud, Kubie pensaba que la neurosis falseaba y trababa la creatividad, mientras que para Freud la producción creativa era el resultado de una neurosis.

La creatividad para Kubie es el resultado de una actividad preconsciente, motivada por procesos primarios integrados, mientras que los no integrados (en el inconsciente) impiden la creatividad. Cuanto más integradas están las necesidades insatisfechas, tanto mayor es la calidad de los productos creativos.

La teoría psicoanalítica de la creatividad se ocupa del aspecto motivacional y emotivo de la creatividad.

Para estos teóricos, el proceso creativo es una realización de las emociones estancadas y se desarrolla mediante asociaciones libres que se alimentan de la fantasía, los ensueños y los juegos infantiles. El individuo creativo acepta y reelabora esas asociaciones mientras que el no creativo las rechaza.

1.2.2. La teoría asociacionista de la creatividad.

Mednick (1962), consideró que la creatividad es una transformación de elementos asociativos creando nuevas combinaciones que responden a exigencias específicas o que de alguna manera resultan útiles.

Las asociaciones creativas pueden ser de 3 tipos: a) serendipity; asociación que resulta mediante hechos causales, b) semejanza; asociaciones de ritmos, palabras, estructuras, etc., c) mediación; a través de símbolos.

Para los asociacionistas, entre más lejanas sean los elementos de combinación el producto será más creativo.

1.2.3. La teoría giestáltica.

Wertheimer (1959), principal representante de la escuela giestáltica, consideraba a la creatividad como un proceso entero, como una línea mental consecuente. Hablar de Gestalt es hablar de un todo, para la resolución de un problema es siempre importante ver el conjunto, la totalidad.

Mooney (1963), consideraba que la creatividad era la interacción entre la acción recíproca de persona, proceso, producto y entorno.

1.2.4. La teoría existencialista.

Uno de sus representantes principales fue Rolo May (1959), quien consideraba a la creatividad como un encuentro, lo esencial para ese encuentro era el grado de auténtico compromiso y de profundidad con el que se asumía. Para él la creatividad es producto de la máxima salud emocional.

Schachtel (1959), consideraba que el individuo creativo es el que está abierto al entorno, con lo que resulta más receptivo y dispuesto al encuentro. La creatividad es una necesidad de comunicarse con el entorno.

1.2.5. La teoría cognoscitiva.

Guilford (1967), Spearman (1931) y Thurstone (1952), fueron sus principales representantes de la teoría de la transferencia.

Para ellos el individuo creativo estaba motivado por el impulso intelectual de estudiar los problemas y encontrar soluciones a ellos.

Esta teoría se explicó mediante el modelo de la estructura del intelecto, el cual consta de 3 dimensiones:

- 1) Operaciones (pensar recordar, etc.).
- 2) Contenido (verbal, simbólico, etc.)
- 3) Producto (unidad, clases, sistemas)

Cuando un factor operativo se aplica a otro de contenido, se deriva un producto.

Para Guilford no importa el campo en el que se desarrolla la creatividad. El aprendizaje, aprender, es de hecho, captar nuevas informaciones, el individuo establece nuevas relaciones con las informaciones viejas.

1.2.6. La teoría interpersonal o cultural.

Algunos representantes son Adler (1927), para quien existe una fuerza creativa en el individuo, que lo lleva a realizarse a sí mismo teniendo conciencia social dirige su fuerza hacia metas altruistas, que han de ser útiles a la sociedad.

Froim (1959), consideró que la creatividad es una facultad, es la capacidad que el hombre tiene de ver, percibir y reaccionar. Ver al hombre abierto, siempre ante lo nuevo, sin generalizaciones y sin proyecciones neuróticas.

Para Barron (1952), la necesidad del hombre de comunicación, lo lleva a crear, aunque consideró que en los individuos creativos esta necesidad es aún más fuerte.

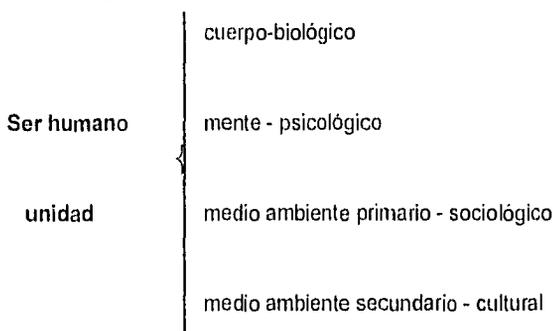
1.2.7. Integración de las diferentes teorías de la creatividad.

Cada escuela ofrece un punto de vista complementario a los demás para explicar la creatividad, de tal manera que ésta sea comprendida de manera global.

La creatividad en este sentido, es el resultado de las emociones, de los procesos cognitivos, del ambiente social y cultural y como totalidad es reconocida como la expresión más elevada del ser humano.

Cada escuela ve una parte del todo, así, se complementa la explicación del fenómeno.

Así, desde las emociones, la creatividad es vista por los psicoanalistas, desde los procesos intelectuales o cognoscitivos es vista por los asociacionistas o cognoscitivistas, desde lo social, las teorías culturales e interpersonales dan su punto de vista, desde la espiritualidad las teorías existencialistas y la creatividad como un proceso total: la teoría guesáltica. De la misma forma el ser humano es un todo y cada parte lo conforma: es una unidad biopsicosociocultural.



La expresión de esta totalidad es única, pues cada individuo posee un cuerpo con características irrepetibles, posee un aparato psíquico único ya que nadie puede tener la misma experiencia, ni por el tiempo ni por el espacio en el que vive, ni por las personas y el medio ambiente que lo rodean. Es por

ello que la expresión humana es genuina y la creatividad por lo tanto depende de la expresión genuina de esas potencialidades.

Cuando la expresión de esta unidad es bloqueada, la creatividad no puede ser observada.

1.3. CREATIVIDAD: INTELIGENCIA Y EMOCION.

La creatividad se desarrolla como una capacidad más del desarrollo total del individuo, para su estudio se explicarán dos procesos que involucran este desarrollo y que están íntimamente ligados: los procesos intelectuales y los procesos emocionales.

1.3.1. Inteligencia.

Desde tiempos de la post guerra, el hombre occidental se interesó en el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales, con la finalidad de preparar mejores ejércitos, así, echaron mano de la ciencia para construir instrumentos que evaluaran la inteligencia.

En la actualidad las pruebas de inteligencia son de uso común para determinar la capacidad intelectual de los individuos, sin embargo, estas pruebas se limitan tan solo a sustraer cierto tipo de información que arroja una cantidad numérica para clasificar a la gente como mentalmente brillante o deficiente. Sin embargo se piensa que existen factores en la humanidad que podrían ser clasificados como inteligentes y que sin embargo las pruebas de inteligencia no contemplan.

Gardner (1988), da una semblanza muy generalizada acerca del intelecto y genera un punto de vista que integra la capacidad intelectual del hombre. El dice que existen una serie de habilidades que las pruebas de inteligencia no contemplan, así, surge la idea de las inteligencias múltiples.

Afirmó que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que en lo sucesivo abrevio como -inteligencias humanas-. "Estas son las estructuras de la mente de mi título. Hasta ahora no se ha establecido a satisfacción de la naturaleza y alcance exactos de cada -estructura- intelectual, ni tampoco se ha fijado el número preciso de inteligencias. Pero me parece que cada vez es más difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias, que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de manera adaptativas".⁹ Para Gardner, la inteligencia no sólo contempla la cantidad de conocimiento escolar, ni la facilidad para resolver problemas numéricos, ni la habilidad para responder lógicamente una serie de preguntas preestablecidas que se cree que todos los humanos deben saber. Para este autor el ser humano posee habilidades potenciales que pueden ser desarrolladas en la medida que su medio ambiente lo propicie. Así, un niño que vive en la selva, podría considerarse como sub inteligente si se le aplicara una prueba de inteligencia creada en Nueva York, sin embargo, un niño de Nueva York aunque posea un Coeficiente Intelectual superior, podría ser considerado deficiente mental en la selva.

El punto de vista de este autor es de gran importancia en el desarrollo de este trabajo, pues como se puede ver, en puntos anteriores se ha tratado de explicar la creatividad como una habilidad que puede ser desarrollada y forma parte del intelecto, en lo que a resolución de problemas, análisis y otras funciones cognoscitivas se refiere.

Gardner, expone el desarrollo de la psicología como ciencia y el desarrollo de las pruebas de inteligencia, desde Gallon, Binet, Thurston, las aportaciones de Piaget en el estudio de la inteligencia y el desarrollo de las

⁹Gardner. La teoría de las inteligencias múltiples. F.C.E. 1988. (p. 23).

funciones mentales. Hace hincapié en el fracaso de estas teorías y formas de representación de la inteligencia, ya que explican de manera lineal y cristalizada las características del desarrollo cognoscitivo, dejando de lado los sistemas simbólicos.

"De acuerdo con pensadores influyentes como Ernst Cassirer, Susanne Langer y Alfred North Whitehead, la habilidad de los seres humanos para emplear diversos vehículos simbólicos en la expresión y comunicación de significados distingue a dichos seres notoriamente de otros organismos. El uso de símbolos ha sido fundamental en la evolución de la naturaleza humana, dando lugar al mito, lenguaje, arte, ciencia; también ha sido clave en los logros creativos en los humanos, todos los cuales explotan la facultad simbólica humana".¹⁰

"Uno debe comprender que el individuo y su cultura forman determinada secuencia de etapas, en que gran parte de la información esencial para el desarrollo reside en la propia cultura más que simplemente en el cráneo del individuo".¹¹

Sin dejar de lado los cimientos biológicos de la inteligencia, este autor piensa que para el estudio de la inteligencia es importante acercarse a la neurofisiología y neuropsicología pues enriquecen la comprensión de la misma. Retoma las diversas investigaciones realizadas sobre el tema para explicar que existen bases genéticas y neurológicas en el proceso de crecimiento y desarrollo y que como tales no pueden ser alteradas. El ser humano posee información genética que lo hace con cualidades específicas, es humano y en su desarrollo presenta características únicas de la especie.

Waddington, (citado por Gardner) genetista de la universidad de Edimburgo, piensa que para comprender el crecimiento neural y su desarrollo,

¹⁰Idem. (p. 39)

¹¹Idem. (p. 41)

existe una tendencia de cualquier sistema orgánico (como el sistema nervioso) a seguir determinadas pautas del desarrollo en vez de otras. "Lejos de representar una reunión aleatoria o accidental, las conexiones nerviosas que se logran en realidad reflejan el más elevado grado de control bioquímico. Uno observa la sorprendente secuencia epigenética en que cada paso en el proceso establece la base de trabajo para la siguiente y facilita su desarrollo".¹²

Sin embargo, el desarrollo de cualquier sistema también refleja influencias ambientales, es posible alterar el equilibrio de cualquier sistema. Los organismos jóvenes poseen una cualidad plástica, lo cual les permite recuperar el equilibrio perdido, cualidad que los organismos adultos e incluso adolescentes no poseen.

Esta plasticidad ayuda a asegurar que la mayoría de los organismos podrán realizar las funciones de la especie en forma normal, permitiendo la adaptación a circunstancias cambiantes, incluyendo ambientes anormales o daños tempranos.

Se observa que algunos seres humanos poseen habilidades que no son valoradas por la sociedad, tales como las habilidades culinarias, o la habilidad para arreglar jardines y hacer que las plantas florezcan. De acuerdo con estas observaciones se podría cuestionar porque las pruebas de inteligencia no contemplan este tipo de habilidades; tal vez podría cuestionarse al examinador cómo es el color del cielo en época de lluvia. Quizá un campesino podría resolver esta cuestión con facilidad y un experto en administración empresarial no podría resolverla. Este punto de vista, hace que se observe la inteligencia desde una perspectiva más amplia, tomando en cuenta el medio ambiente en el que cada individuo se desarrolla, así como las características personales que hacen que un individuo aprenda de una manera y no de otra.

¹²Idem. (p. 52)

Bandler y Grinder (1980), plantean que las personas poseen una habilidad individual para percibir y aprender, algunas personas han desarrollado su sentido auditivo, visual o cinestésico, por ello es que les es más fácil adquirir conocimiento de acuerdo a la sensibilidad de su sentido dominante. Una persona con habilidades auditivas hará un comentario similar a: "me suena a...", una persona con habilidades cinestésicas dirá: "tengo la sensación de ..." o "me late que...". Es por esta razón que la didáctica en la educación, a cualquier nivel, debería tomar en cuenta este tipo de investigaciones, para utilizar métodos educativos que contemplen la estimulación en todas las áreas de percepción de los alumnos, para que las oportunidades de aprender tentativamente, sean óptimas.

Es común encontrar niños que viven en ambientes precarios, no conocen más que la casa donde viven, no poseen radio, ni televisión, sus padres casi no hablan entre sí, y la educación de éstos es nula. Cuando este tipo de niños ingresan al jardín de infantes, se puede decir a simple vista que son deficientes mentales, pues no se comunican con nadie y su comportamiento es inadecuado de acuerdo con lo esperado en relación al comportamiento de los niños en general. Sin embargo, se ha observado que el rendimiento de estos niños en una prueba de inteligencia resulta deficiente en el área verbal y de conocimientos, pero en el área de resolución de problemas su rendimiento es regular. Esto ejemplifica como la potencialidad intelectual es moldeable y depende de manera importante del medio ambiente que la rodea.

Esto no quiere decir que las pruebas de inteligencia no sirvan de nada, por el contrario, aportan una parte de la comprensión de ésta, siempre y cuando no sean consideradas como eficientes para definir en términos totales la inteligencia.

Es por eso que, reconocer una inteligencia, así como dar criterios de rechazo o aceptación, está lejos de ser una apreciación científica.

Para Gardner, lo más exacto es pensar que la posesión de una inteligencia equivale a un potencial: se puede decir que un individuo que posee una inteligencia no hay situación que le impida usarla.

1.3.2. Las emociones.

Desde el punto de vista etimológico, emoción significa moverse hacia afuera.

Los organismos en todos los niveles evolutivos se enfrentan a ciertos problemas funcionales de supervivencia comunes. Estos incluyen encontrar alimento, evitar el ataque y encontrar un compañero del sexo opuesto.

Desde el punto de vista conductual, las adaptaciones de los distintos organismos pueden parecer diferentes y quizás requieren de diferentes mecanismos fisiológicos o anatómicos, aunque funcionalmente pueden ser equivalentes.

Existe un pequeño número de emociones básicas, primarias o prototipo, todas las emociones son estados derivados o mixtos, ocurren como combinaciones, mezclas o compuestos de las emociones básicas.

Existen numerosas teorías y clasificaciones de las emociones. Después de un análisis cuidadoso de éstas, Plutchick (1968) propone un modelo. Según Plutchick, existen ocho emociones primarias, que pueden también considerarse como pares de emociones opuestas. Los cuatro pares de emociones opuestas son: enojo y miedo; alegría y tristeza; aceptación y disgusto y finalmente, anticipación y sorpresa. Las emociones de anticipación y sorpresa son dimensiones del alertamiento que corresponden a lo esperado y a lo inesperado, respectivamente.

La teoría de Plutchick propone también que en cada una de las emociones se dan distintos niveles de intensidad. Así, el odio y el terror corresponden a niveles más intensos del enojo y el miedo. Según el mismo

autor, de la combinación entre varias emociones primarias pueden originarse otras emociones, tal como sucede con los colores. Aunque pueden combinarse tres o más, lo típico es que se combinan dos de ellas, para producir las nuevas emociones mezcladas. Por ejemplo, al combinarse el gozo y el miedo se dan los sentimientos de culpa y al combinarse la pena con el disgusto se dan los sentimientos de remordimiento.

Cuando aplicamos ciertos términos a las personas para designar algunos rasgos de la personalidad, en realidad nos referimos al tono emocional del individuo. Por ejemplo, en el optimista predomina la anticipación alegre; en el resentido, la pena, y en el tímido, el miedo. Desde el punto de vista de R. Navarro (1984), las emociones que se manifiestan de modo habitual y automático, forman parte de una máscara y suelen ocultar otras con las que también están mezcladas. Cualquier emoción automática, que funciona independientemente de las situaciones, manifiesta rasgos neuróticos de la personalidad. Esto significa que si una persona insulta a otra y la persona agredida responde con una manifestación de alegría (sonrisa), su reacción emocional automática, no correspondería a una reacción emocional habitual.

Este tipo de reacción es común en la gente, ocultar los verdaderos sentimientos evita en ocasiones emociones desagradables aparentemente, pues internamente se siente una reacción emocional correspondiente al estímulo que se percibe, aunque se oculte controlando la emoción inicial. Muchas veces esta forma de ser es necesaria para evitar ser lastimado o para lograr ciertos objetivos.

Cuando los impulsos y emociones se detienen, surge una sensación desagradable conocida como angustia. Este control de las emociones se logra a través de la respiración, las personas frenan su respiración limitando también una serie de expresiones emocionales, desde el llanto hasta la risa. Darwin describió las emociones, detallando las expresiones faciales de éstas, así como

los mecanismos a través de los cuales los seres humanos los controlan y reprimen.

Se debe considerar que las emociones pueden utilizarse en la comunicación y en el contacto con otras personas, pero también pueden dirigirse en contra del propio organismo, de modo implosivo.

Este tipo de reacción da como resultado una sensación ambivalente que provoca angustia y que se manifiesta de diferentes maneras en la conducta.

Para Reich (1989), la emoción es un movimiento expresivo del organismo. Compara el organismo humano con una célula para explicar la función de las emociones. Así dice, que los estímulos placenteros provocan una emoción del protoplasma desde el centro hacia la periferia y a la inversa, los estímulos desagradables provocan un movimiento de la periferia hacia el centro. Estas dos direcciones básicas de la corriente biofísica plasmática corresponden a los dos afectos básicos del aparato psíquico; placer y angustia. La teoría del análisis del carácter de Reich, se sostiene en la descripción y análisis del movimiento emocional en el hombre como un organismo vivo.

1.3.3. La importancia de la afectividad en el desarrollo del intelecto.

El niño al nacer no posee una organización de sus vivencias afectivas, él solo percibe a través de sus sentidos todo lo que le rodea, oye, huele, siente a través del tacto, sabe y ve. Pero todo sigue siendo indiferenciado para él, no distingue entre lo que es él y lo que no es, tampoco distingue entre lo que es una cosa y otra. En la medida que crece, se construye un proceso de diferenciación entre él mismo y los objetos, este proceso es lo que se llama organización cognoscitiva.

Este proceso depende de las habilidades motrices que se dan en su desarrollo natural. A través de su movimiento, el niño experimenta los contrastes que le rodean.

Para Aucouturier, B. y Lapiere, A. (1974), la inteligencia y la afectividad dependen íntimamente de la vivencia corporal y motriz, pues el cuerpo está implicado en todo el proceso llamado intelectual.

"La percepción del mundo, de las nociones fundamentales está íntimamente ligada a la afectividad desde que el niño nace. A través de su cuerpo y de forma esencialmente afectiva, el niño vive sus intensidades. Así mismo las expresará".¹³ "La intelectualización de las nociones de intensidad, más que las nociones espacio-temporales, no será posible hasta que el niño haya vivenciado y superado su valor afectivo primitivo".¹⁴

Para Piaget el desarrollo de la inteligencia depende principalmente del desarrollo sensoriomotriz y considera que la afectividad es el motor o el freno de la inteligencia.

La organización primaria fundamental de la afectividad es la que más tarde se proyectará en lo abstracto".¹⁵

Lapiere y Aucouturier, describen el proceso neuropsicológico del proceso afectivo-intelectual, de la siguiente manera:

El ser humano está animado por la superposición e interconexión de 3 sistemas de regulación:

- El cerebro espinal, que comprende el córtex o corteza cerebral, los centros subcorticales, la médula espinal y las ramificaciones de los nervios raquídeos y craneales.

Este sistema tiene como efectora a la musculatura de fibra estriada, los músculos de la vida de relación, encargados de asegurar la movilidad de

¹³Aucouturier, B. y Lapiere, A. 1974. Los contrastes. Ed. Científico Médica. Barcelona.

¹⁴Idem.

¹⁵Idem.

las distintas partes del cuerpo; pero es al mismo tiempo asiento, en su parte cortical, de fenómenos de conciencia, percepción y memorización.

- El sistema simpático y parasimpático, cuyos efectores son los músculos de fibra lisa, encargados de las grandes funciones, tales como nutrición, circulación, respiración.
- El sistema hormonal, el cual modificando la composición del medio interno, asegura la regulación del conjunto.

Estos tres sistemas están íntimamente relacionados. Pero esta interconexión se hace a nivel del mesencéfalo, por debajo de la zona de conciencia cortical. A este nivel es al que llegan directamente las distintas aferencias sensoriales: vista, olfato, gusto, tacto, oído y kinestesia. Las reacciones provocadas por un estímulo cualquiera, pueden, por tanto, repercutir directamente sobre el conjunto del cuerpo antes de alcanzar el córtex e incluso sin llegar a alcanzarlo. Permanecen entonces inconscientes.

Si en una primera fase es necesario que el niño viva su cuerpo de una manera muy espontánea y muy primitiva, por una supresión de inhibición cortical, no es menos necesario que sea capaz, en una segunda fase, de transformar esas vagas sensaciones, en percepciones corticales precisas, analizarlas luego y conceptualizarlas. Ese paso de la reacción motriz espontánea a la organización perceptivo-motriz consciente, parece ser el proceso esencial de la inteligencia.

Lo mismo encontramos en el plano afectivo:

Cuando un estímulo con carga afectiva llega al mesencéfalo, provoca inmediatamente una serie de reacciones motrices y orgánicas.

Una educación dualista que pretenda dirigirse solamente a la corticalidad olvidando el aporte esencial de la organización corporal primitiva, expone a un doble riesgo:

Si el paso a lo abstracto se efectúa por no haber respetado las etapas intermedias de corticalización, la inteligencia queda en un estado de vaguedad, un estado inconsciente, desorganizado.

Y si se ha hecho demasiado bien, la inteligencia trabaja en vacío en medio de unos conceptos nuevos que han perdido todo contacto con la realidad.

Intelectualizar progresivamente la vivencia sería uno de los planteamientos a seguir.

Para Lapierre y Aucouturier, una de las condiciones esenciales de la creatividad, reside en establecer múltiples relaciones entre los distintos planos perceptivos, intelectuales y afectivos.

1.4. Bloqueadores de la creatividad.

Para Maslow (1987), la creatividad primaria es una herencia de todo ser humano, es algo común y universal, todos los niños sanos la poseen y al crecer muchos la pierden. Él piensa que las trabas, controles, represiones, defensas, son los principales bloqueadores de la creatividad. Considera que muchos psicoterapeutas normalmente liberan la creatividad no manifiesta antes de iniciar la psicoterapia, pues la gestación de ideas realmente nuevas, se encuentra en lo profundo de la naturaleza humana. La psicoterapia o el descenso a capas más profundas ordinariamente reprimidas, libera una herencia común, algo que todos hemos tenido y que se había perdido. Él sostiene que la neurosis produce una serie de controles, el ser neurótico teme a sus emociones, sus impulsos instintivos más profundos, lo cual reprime desesperadamente. Lucha contra sus propios impulsos hacia el desorden volviéndose excesivamente ordenado, todo lo que ponga en peligro este control lo amenaza.

Maslow dice que el autoconocimiento incrementa la creatividad. Una persona creativa debe fantasear, jugar con las ideas y alejarse del sentido común. Una persona puede ser regresiva y luego volver a la realidad, y entonces es más controlada y crítica en sus respuestas. De lo contrario, la persona no es capaz de descubrir su verdadera creatividad, su herencia.

1.5. Autoestima y creatividad.

La motivación interna.

Hennessey, B. y Amabile T.(1988), demostraron a través de sus investigaciones, que el medio ambiente y la sociedad son factores que tienen importancia en la ejecución creativa. Encontraron que la creatividad es el resultado de la motivación intrínseca del individuo, más que de los factores ambientales, es decir, que cuando una persona se siente primeramente motivada, interesada, satisfecha y disfruta del trabajo en sí mismo, su ejecución es más creativa. En pocas palabras, cuando la gente siente amor por su trabajo tiene mucho que hacer con su creatividad.

Para Wallace (1985), el amor no es suficiente, la creación individual, no es fácil, se debe trabajar para construir un medio ambiente personal que ofrezca muchas oportunidades para mantener el amor que es la orientación motivacional intrínseca tan necesaria para la expresión creativa.¹⁶

La actividad en sí misma, es lo más importante en la realización de cualquier tarea, aunque la recompensa sea importante, ya que los individuos al sentirse motivados por el placer de la acción se encuentran más relajados y contentos y resulta esto en una eficiencia mayor. Los medios deben ser la motivación, ya que cuando existe una meta a alcanzar, la motivación es externa, lo que resulta en la ejecución creativa, significativas diferencias.

¹⁶Wallace, 1985. Citado por Hennessey, B. y Amabile, T. "The conditions of creativity", en Steinberg, R. (1988). The Nature of Creativity. Cambridge University Press. Cambridge.

Coopersmith (1967), observó que las personas con más alta autoestima les gusta ser independientes, asertivos y creativos en comparación con quien tiene baja autoestima. Concluyó que los individuos con alta autoestima se escuchan a sí mismos y confían más en sus juicios y reacciones a diferencia de los individuos con baja autoestima.¹⁷

Deci, Nezlek y Sheinman (1981), Harter (1982), Ryan y Grolnick (1984), encontraron importantes correlaciones entre la motivación intrínseca y la autoestima en niños, concluyendo de manera similar a Coopersmith.

1.6. MEDICION DE LA CREATIVIDAD.

Diferentes investigadores han discutido el problema de la definición de creatividad, así como su medición. En general existen diferentes puntos de vista, de los cuales se resume que para tener un criterio se requiere de un límite del contexto histórico y social.

Desde 1930, Elizabeth Andrews , consideró que realizar pruebas para conocer las habilidades de los niños desde sus primeros años, permitía la posibilidad de seguir estimulando y desarrollando las habilidades que cada niño posea y de esta forma los niños se sentirían satisfechos con su ejecución, ya que cuando un individuo realiza bien y con facilidad alguna actividad, por sí mismo le produce satisfacción e interés por seguir practicando su habilidad, por ello desarrolló las primeras pruebas de creatividad para niños preescolares.

Torrance (1988), a pesar de que considera difícil poner en palabras el concepto de creatividad, dice que para estudiar científicamente este fenómeno es importante dar una aproximación. Por lo anterior se ha considerado una definición que permita en términos operacionales comprender la presente investigación.

¹⁷Idem.

Aunque se dice que las pruebas especiales de aptitudes creativas, aunque son confiables, no tienen la validez suficiente para medir la creatividad fuera de la situación de prueba.

Dos importantes baterías de pruebas de aptitudes son: las pruebas del Proyecto de Investigación sobre aptitudes (ARP, Aptitude Research Aptitudes), de la Universidad del Sur de California, elaboradas por Guilford y Cols., y las Pruebas de Torrance sobre Pensamiento Creativo.

Las pruebas de Torrance, que fueron elaboradas para emplearlas con escolares y se han aplicado en ellos, están agrupadas en cuatro. En pensar creativamente con palabras, quien responde la prueba debe enumerar modos de mejorar un determinado juguete con el fin de hacerlo más divertido para jugar, enumerar usos poco comunes para objetos comunes y formular preguntas desacostumbradas con respecto a los mismos objetos comunes. En pensar creativamente con dibujos, quien responde la prueba debe dibujar imágenes partiendo de una forma curva coloreada, de una pocas líneas o de pares de líneas cortas paralelas. Pensar creativamente con sonidos y palabras implica el uso de discos de larga duración para dar palabras onomatopéyicas (como: crunch o pop, las cuales emiten sonidos naturales asociados con un objeto o acción), para lo cual quien responde la prueba escribe qué sonidos le sugieren. Pensar creativamente en acción y movimiento, quien responde la prueba debe ejecutar diferentes formas de movimiento corporal, así como acciones que puede dar a los objetos.

Para la presente investigación se ha elegido la prueba de "Pensamiento creativo en acción y movimiento" de Torrance, P. (1981), ya que el programa al que están expuestos los niños del grupo experimental consiste principalmente en el juego y el movimiento corporal.

CAPITULO 2

TRASTORNOS EMOCIONALES EN EL NIÑO

2.1. DESARROLLO DEL NIÑO.

Para hablar de los trastornos emocionales en el niño, se comenzará por describir el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los seis años de edad.

Se dividirá el desarrollo en 3 periodos del desarrollo, que están aproximadamente del nacimiento al año y medio o dos, del año y medio o dos a los tres o cuatro años y de los tres o cuatro años a los seis años de edad.

Se desarrollarán las características consideradas como más importantes en el desarrollo de la personalidad del niño, tomando en cuenta principalmente el desarrollo emocional.

En la primera parte se expone el desarrollo normal para tener un punto de referencia del cual se partirá para hablar de los trastornos emocionales en el desarrollo.

2.2. PERIODO 1 DEL DESARROLLO: DEL NACIMIENTO A LOS DOS AÑOS.

Según Villanueva (1988), el infante al nacer no tiene conciencia de su propia existencia, no es capaz de distinguir lo que es del resto del mundo. En esta parte de su vida él es parte del todo o todo. No hay lógica, no existen los objetos, no posee imágenes de nada, y se puede decir que ni siquiera tiene una representación de algo. Esta explicación parece dar una sensación de caos, sin embargo así es. No obstante, a partir de este estado indiferenciado el bebé comenzará a incorporar las experiencias del mundo en el que está.

La primera relación que existe para el bebé es su madre. El ser humano al nacer posee una tendencia natural hacia la satisfacción inmediata de sus necesidades fisiológicas: oxígeno, agua y alimento, calor y comodidad física. También tiene necesidades que le permitirán un desarrollo emocional sano: seguridad, amor y pertenencia.

El bebé inicialmente no sabe de estas necesidades, aunque cuando son satisfechas siente una sensación de paz y satisfacción. Por el contrario cuando no son satisfechas, tiene una sensación de angustia y desagrado. La respuesta a sus necesidades es refleja y hay una tendencia hacia la búsqueda de placer y una tendencia a evitar lo displacentero. Freud reconoció como "principio del placer" a esta tendencia. El contacto de la región bucal en el momento del amamantamiento provoca una comunicación emocional entre la madre y el hijo. (etapa oral). En este momento el lactante considera que él es autónomo que mágicamente sus necesidades son satisfechas y que tiene poder y control sobre éstas.

A través de la experiencia que el lactante va teniendo entre momentos de satisfacción e insatisfacción, comienza a hacer una diferenciación entre lo bueno y lo malo. Aún no sabe que esas sensaciones le pertenecen propiamente, solo a nivel de sensaciones sabe que hay un mundo bueno y un mundo malo y como el contacto más cercano con él es su madre, considera que es buena y mala a la vez.

En términos de Melanie Klein, el bebé proyecta sobre su madre sus propios sentimientos de desagrado y angustia, ya que él no sería capaz de hacerse cargo de ellos. Proyectarlos en su madre lo libera de la angustia que esos sentimientos le provocan aunque posteriormente ve a su madre como una figura peligrosa para él.

Conforme su madurez sensorio motriz avanza, su desarrollo cognoscitivo le permite ir diferenciando entre lo que es él y no es. Mediante la

manipulación de los objetos va reconociendo que él no forma parte de eso y que es un ser aparte de los objetos. A los 8 meses aproximadamente logra esta diferenciación de sí mismo aparte de la madre. El momento simbiótico en el que vivía se desvanece y experimenta angustia de invalidez. Es aquí cuando sabe que no es omnipotente y que depende de su madre su vida. El paraíso se termina.

El lactante comienza a conocer las diferentes partes de su cuerpo, así crea una imagen de sí mismo, que es corporal. Mediante la manipulación de los objetos, juguetes, chupón, etc., en el mundo interno del bebé se establecen las primeras representaciones del mundo que lo rodea, nociones muy primitivas de espacio, tiempo y relaciones entre causa y efecto. Estas formas de funcionamiento psicológico se establecen firmemente hasta mucho después de la infancia.

Para Lowen, (1989) un bebé se caracteriza por un intenso deseo de ser sostenido y alimentado por su madre, este deseo es una expresión de amor por ella. Al satisfacer esta necesidad el bebé se encuentra en un estado placentero. Cuando un adulto está en contacto muy de cerca con su sentimiento de amor, significa que su bebé interior fue satisfecho en esta etapa de la vida.

Desde esta etapa se supone que están asentadas las características de la estructura psicológica de una persona aunque no está totalmente estructurada. Depende de la introyección (lo que el niño incorpora de lo que recibe de la madre), que el bebé pase a la siguiente etapa del desarrollo con carencia o satisfecho de las necesidades fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia de esta etapa de su desarrollo. En términos Freudianos, si no son cubiertas las necesidades del niño, en este proceso de su desarrollo, queda fijado a esta etapa de su vida. Aún cuando el individuo crece, en la adultez pueden manifestarse sentimientos de inseguridad en sí mismo y falta de confianza en los demás.

Por las razones anteriores, es importante que el niño tolere y acepte su separatividad y su indefensión. De acuerdo a la confianza básica que se afianza poco a poco en el infante, continuará en forma paulatina su separación psicológica de la imagen de la madre.

Al finalizar la infancia, el niño ya tiene una imagen de sí mismo totalmente diferenciada del resto del mundo. Ha compensado su desconfianza con la adquisición de la confianza básica para dar el siguiente paso hacia la "autonomía", que le permitirá continuar con el proceso de separación-individuación.

2.3. PERIODO II DEL DESARROLLO: DE LOS DOS A LOS CUATRO AÑOS DE EDAD.

Este periodo es caracterizado principalmente por la adquisición de lenguaje y con ello se inicia el comienzo de una comunicación más estructurada a través de la cual podrá expresar sus pensamientos y necesidades. Con la comunicación desarrollará una capacidad superior para adquirir ciertos aprendizajes sociales. La evolución de su cognición lo llevará a realizar representaciones simbólicas de los objetos que lo rodean. La simbolización a través del lenguaje representa el pensamiento propiamente dicho. Aunque el niño ha desarrollado la capacidad de darle nombre a las cosas, (simbolización) y así conocemos el desarrollo de su pensamiento, éste no tiene aún lógica, su pensamiento es prelógico, tiende a fantasear acerca de los hechos que lo rodean, no distingue la realidad de la fantasía y atribuye intenciones a los objetos inanimados. Su pensamiento y lenguaje son egocéntricos. Hablan y juegan para sí mismos, aún no adquieren un sentido social.

No podemos dejar de mencionar que también aparecen grandes adelantos en su coordinación psicomotriz; aprende a caminar y a controlar sus

esfínteres. Sus logros psicomotrices le brindarán una enorme satisfacción. Mediante este avance en su desarrollo logrará la independencia y la autonomía, como un proceso que gradualmente lo hará diferenciarse como individuo capaz de independizarse de su madre. En un momento dado sentirá que puede solo y que no necesita a nadie.

Este periodo se caracteriza por la exploración del medio ambiente que lo rodea, investigar las personas, las cosas, el espacio y el tiempo, de modo que pueda crear una imagen del mundo real y de él en relación al mundo.

El aprendizaje del control de esfínteres es también una fuente de satisfacción, pues al controlarlos descubre que tiene la capacidad para retenerlos o deshecharlos, jugando placenteramente con esta habilidad, sin juicio de valor, pues apenas aprenderá a diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo sucio y limpio.

La autonomía y la libertad en este periodo serían las bases sobre las que se desarrollará la autoestima.

El niño se siente libre, que puede moverse y descubrir nuevos mundos, pero esta libertad primitiva, le provoca angustia y desorientación, pues no sabe a donde le llevará su descubrimiento ni conoce los peligros a los que puede enfrentarse, por ello requiere de una guía, de apoyo y orientación de alguien para sentirse más seguro.

Aquí entran las expresiones de aprobación y desaprobación por parte de los padres, decir qué está bien y qué está mal. Esto le permite al niño dirigirse hacia la aceptación de las figuras importantes para él, condicionándose así a responder de modo que su acción sea aceptada por sus padres. De esta forma el niño introyecta el juicio de valor de otro; aprende que algunos actos que puedan parecerle placenteros "son malos". Aprende que para ser querido y aceptado deberá seguir una serie de normas o lineamientos impuestos por sus padres. Durante esta etapa es común que el niño se rebele ante las

prohibiciones que se le imponen, a la vez que adquiere un concepto de lo que está "bien" o "mal".

Cuando las normas o prohibiciones que son impuestas son muy rígidas, pueden causar en el niño sentimientos de vergüenza e inferioridad. Algunos padres son demasiado dominantes y en ocasiones utilizan su fuerza física para imponerle al niño sus reglas, en este caso se está atentando contra la propia voluntad del niño.

Cuando el niño es frustrado innecesariamente y experimenta el rechazo o la indiferencia, suele reaccionar agresivamente hacia sus progenitores, pero en ocasiones no puede expresar esa agresión hacia ellos por miedo a perder su aceptación, entonces esos impulsos son desviados hacia otro objeto, pudiendo ser hacia él mismo.

Desde el punto de vista conductual, las conductas que son reforzadas positivamente por los demás adquieren por asociación, una cualidad emocional agradable y comienzan a ser experimentadas por él como aspectos buenos y reconocibles de sí mismo; constituyen la tierra en que se basa la autonomía y son la fuente primordial de la autoestima.

Por otra parte las conductas que han sido reforzadas negativamente (castigos), adquieren por asociación, una cualidad emocional negativa y constituirán una autoimagen despreciada de sí mismo, causando fuertes sentimientos de vergüenza y duda.

De esta forma el niño comienza a identificarse con sus cualidades positivas y negativas, estableciendo así su propia autoestima.

En esta época de la vida es entonces cuando se aprenden principalmente las normas de limpieza, orden, obediencia, autocontrol retención, etc., la autoimagen depende estrechamente de estos aspectos, sin embargo, como el desarrollo cognoscitivo del niño se encuentra en una etapa de pensamiento preoperacional, como describe Piaget, su pensamiento no es

flexible, aún no tiene una lógica, su juicio moral sigue las normas pero tan solo por la consecuencia de sus actos, no por convicción, ni por estar de acuerdo con ello. De este modo, pueden desarrollarse creencias irracionales, que más adelante si no son abandonadas pueden distorsionar la realidad o malinterpretarla, teniendo un efecto negativo en la vida de la persona.

Es en esta etapa del desarrollo donde se desarrolla la estructura del superyo, de acuerdo a la teoría psicoanalítica.

Por lo anterior, se puede decir que si las personas importantes para el niño logran comunicarle afectuosamente su aprecio y aceptación de sus tendencias hacia la autonomía, al mismo tiempo marcando los límites de lo que es aceptable de un modo firme y consistente, pero no rígido, entonces él adquirirá el fundamento adecuado para afirmar su autoestima y sentirse un ser bello, y autónomo; así podrá adquirir una sana "voluntad" en la vida. Esto constituye la base sobre la cual se desarrollará una iniciativa positiva y saludable.

2.4. PERIODO III DEL DESARROLLO: DE LOS CUATRO A LOS SEIS AÑOS DE EDAD.

Una de las características más importantes de esta etapa del desarrollo es la identificación con el sexo propio. Gracias a las consecuencias de la maduración, el desarrollo cognoscitivo ha dado lugar a una mejor estructuración de las experiencias. Ahora el niño tiene puesta su atención en las características que lo identifican como niño o niña, y existe una tendencia a imitar las conductas de su propio sexo, las cuales son reforzadas socialmente, lo que permite que el niño se sienta aceptado con las características que posee.

" El niño empieza a formarse una idea de la clase de persona que debe ser en el futuro; principia a desarrollar imágenes idealizadas de lo que

debe hacer para sentirse grande, aprobable, bonito (para superar sus sentimientos de inseguridad e inadecuación)."¹⁸

En este periodo el niño se define como un niño bueno o un niño malo, y se identifica con su propio sexo, desarrollando las potencialidades correspondientes a su sexo.

En este periodo el niño experimenta la culpabilidad, en el sentido en que él es responsable de sus actos, pues al realizar conductas aceptadas "buenas" y conductas no aceptadas "malas", se da cuenta que él es responsable de lo que le sucede, aunque a un nivel preoperacional. En este sentido, sus concepciones aún son rígidas, su pensamiento es determinista, las cosas son solo de una manera y no tiene capacidad aún de realizar juicios de valor de lo que es bueno y malo. Este será uno de los obstáculos que vencerá en un próximo periodo de su desarrollo, de lo contrario crecerá permaneciendo con las concepciones rígidas que a esta edad tiene.

Aún en esta etapa el niño tiene una enorme necesidad de ser apreciado por los seres cercanos a él, por lo que aparece en esta etapa un sentimiento de posesión. El niño tiene la necesidad de poseer todo lo que tiene, pues teme perderlo, sobretodo el afecto y la aprobación, es por eso que quiere poseer todo lo que tiene, manifestándolo en frases como "mi mamá es solo para mí", "mi muñeca es solo mía y no te la presto".

Para Freud, en este periodo el niño comienza a centrar su satisfacción física (erótica), en la zona genital. De aquí pueden derivarse diferentes actitudes en el carácter del niño dependiendo de la dinámica familiar que tenga. Si la familia permite, facilita y fomenta esta erotización del niño, puede provocar la aparición de fantasías erotizadas hacia el progenitor del sexo opuesto y rivalidad, celos y hostilidad hacia el progenitor del mismo sexo. Para el niño las fantasías son reales, pues aún no tiene la capacidad de distinguir las

¹⁸Villameva, M. 1985. Hacia un modelo integral de la personalidad. Ed. Interamericana.

de la realidad. Este paso en el desarrollo infantil, Freud lo compara con la mitología griega, en Edipo rey. Así describe como complejo de Edipo la identificación con el padre del mismo sexo que es merecedor del amor de su padre o madre.

En esta forma se consolidan los límites de la autoimagen reconocible y se establece el autodinamismo de la coraza caracterológica.¹⁹ Los límites entre el ello, superyo y yo (en términos psicoanalíticos) quedan definidos a partir de este periodo. Durante la primera infancia se desarrolla el yo y es hasta los seis o siete años que queda constituida como una estructura definida.

La infancia termina cuando el niño posee una imagen coherente de su mundo personal y de sí mismo. Después comenzará a investigar fuera de la casa, la escuela se convertirá en un centro de actividad secundario, aprendiendo ahí el mundo más real y menos subjetivo que en la infancia. Como en esta fase no hay una gran carga de responsabilidades, hay una tendencia hacia los desafíos y la excitación.

2.5. TRASTORNOS EN EL DESARROLLO.

Cuando se habla de trastornos en el desarrollo, necesariamente se ha de referir a las causas que producen un obstáculo en el crecimiento integral de la persona, es decir, para que ocurra un trastorno o desorden en la personalidad se retornará el punto anterior para referir las experiencias que en la infancia temprana ocasionaron una situación de tensión o conflicto y que en el desarrollo posterior se manifiestan como alteraciones de la conducta y que hacen que un individuo no logre adaptarse a su medio ambiente.

¹⁹Reich, W. 1949. Análisis del carácter. Ed. Paidós.

2.6. TRASTORNOS EN LA CONDUCTA INFANTIL.

De acuerdo con el DSM III, un trastorno mental es una conducta, síndrome psicológico o un patrón clínicamente significativo que aparece en el sujeto asociado de modo típico a síntomas penosos (distrés) o a una perturbación funcional de una o más áreas (incapacidad). Además, se infiere que existe una disfunción conductual, psicológica o biológica, sin que el trastorno se exprese únicamente en la relación del sujeto con los demás.

De acuerdo con el DSM III los trastornos en la infancia, la niñez y la adolescencia pueden reunirse en cinco grandes grupos según el área en que predomina la alteración. Esta subdivisión se hace con propósitos heurísticos y se advierte que la designación del área afectada predominante es solo una aproximación:

I. Intelectual:

Retraso mental.

II. Conductual:

Trastorno por déficit de atención.

Trastorno de conducta.

III. Emocional:

Trastornos por ansiedad en la infancia, la niñez o la adolescencia.

IV. Somática:

Trastornos de la conducta alimenticia.

Trastornos por el movimiento estereotipados.

Otros trastornos con manifestaciones somáticas.

V. Desarrollo:

Trastornos profundos del desarrollo.

Trastornos específicos del desarrollo.

Los principales trastornos que presentan los niños que participaron en esta investigación fueron los siguientes y que serán descritos de acuerdo a la anterior clasificación:

2.6.1. Trastornos de conducta.

- Trastornos por ansiedad de la infancia y adolescencia.
- Trastorno por angustia de separación.
- Trastornos por evitación en la infancia

2.6.2. Otros trastornos con manifestaciones somáticas:

- Tartamudez.
- Enuresis funcional.
- Encopresis funcional.
- Sonambulismo.
- Trastorno por terrores durante el sueño.

Los trastornos que presentan los niños atendidos bajo el programa de GIN, son principalmente trastornos de conducta y emocionales, que de alguna manera afectan su adaptación al jardín de niños, tienen dificultad de relacionarse con otros niños y en algunos niños su rendimiento en el aprendizaje está por debajo de lo esperado en su comparación con su edad cronológica.

CAPITULO 3

PSICOTERAPIA INFANTIL

La terapia de juego psicoanalítica.

La psicoterapia con niños fue intentada primero por Freud (1909), en el tratamiento solicitó la ayuda del padre para el tratamiento del niño, lo cual repercutió en posteriores investigaciones sobre el tema.

Anna Freud, usó el juego para atraer a los niños a la terapia, utilizando el juego como una alianza terapéutica, que permitía que los niños se familiarizaran en el trabajo terapéutico, en la medida que se establecía una relación positiva entre el terapeuta y el niño, Anna Freud, dirigía el juego hacia la verbalización.

Melanie Klein (1932), propuso usar el juego como el elemento principal de la terapia, ya que el juego en sí mismo permitía que los niños expresaran sus ansiedades más importantes. La verbalización podría ser desplazada por el juego natural del niño, mientras que el terapeuta interpretaba el juego. El juego infantil era equivalente a las asociaciones libres de los adultos.

El objetivo del tratamiento psicoanalítico será que el niño verbalice sus conflictos, para lo cual, el terapeuta debe tener cuidado de no dirigir el juego, sino permanecer en una posición permisiva.

La interpretación del terapeuta es su herramienta fundamental, de ahí que debe desarrollar una sensibilidad empática para poder expresar su pensamiento para que el paciente pueda aceptarlos y utilizarlos.

3.1. PSICOTERAPIA DE JUEGO.

El Juego en el desarrollo del niño.

El movimiento constante, la búsqueda permanente de relación con los objetos y los demás debe tener alguna razón de ser.²⁰

Para Lapierre y Aucouturier, es muy importante en el desarrollo, descubrir el poder sobre el cuerpo; descubrir el placer de jugar a través del cuerpo, el placer de modificar la forma del cuerpo y desplazarlo. Vivenciar el cuerpo ésta es una etapa fundamental, debe ser plena y largamente vivenciada y sin culpabilizarla para que el niño pueda superarla.

" El juego es una función del yo, un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el si mismo".²¹

El juego, forma parte esencial del desarrollo del hombre, a través del juego aprendemos el mundo que nos rodea, sus leyes y sus contrastes. Jugar dicen, es vivir.

Para Winnicott (1987), el juego es una actividad que utiliza el niño para separar su realidad interna de su realidad externa, es decir, a través del juego el niño desarrolla su individualidad. Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido, y de él a las experiencias culturales.

"En el juego, y solo en él. pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona cuando se muestra creador".²²

La razón de exponer las ideas de Winnicot en este trabajo, es porque la creatividad deriva del juego. En la terapia con niños, el material deriva absolutamente del juego, los niños manifiestan sus sentimientos a través del juego, de esta manera, descubren a su propio ritmo su tesoro.

²⁰Lapiere, Aucouturier. Los contrastes. 1974. Ed. Científico-Médica. Barcelona.

²¹Schaefer y O'Connor. Terapia de juego. Ed. Manual Moderno.

²²Winnicott. Creatividad y juego. 1987. Ed. Gedisa.

Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia. Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego.

En los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego.²³

Toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma velada y a la inversa. La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego del niño.²⁴ El rasgo esencial de la comunicación es para Winnicott el siguiente: "el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida".

3.2. PSICOTERAPIA DE GRUPO CON NIÑOS.

3.2.1. Distintos enfoques en grupos terapéuticos.

La psicoterapia de grupo en niños es relativamente reciente; se hará una breve descripción de los distintos enfoques con los que algunos autores han trabajado.

²³ Vigotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.. 1988. Ed. Grijalvo. (p. 142).

²⁴ Idem. (p. 146).

Slavson.

Slavson creó en la década del cuarenta una teoría y una técnica de la psicoterapia de grupo para aplicar en niños de 5 a 13 años. Denominó grupos de juego a los integrados por niños pequeños y grupos de actividad a los que incluían niños de 9 a 13 años.

Slavson consideró al grupo terapéutico como un agregado de individuos que se tratan al mismo tiempo, pero cuyos problemas deben investigarse separadamente. Es conocida su teoría, según la cual es un error hablar del grupo como entidad; al no aceptar emociones del grupo, el individuo es el centro de la atención del terapeuta, de manera que el grupo es simplemente un medio para la actuación individual y para proporcionar una experiencia que ayude a modificar sentimientos y actitudes.

En cuanto a su labor, se dedicó intensamente a los grupos de actividad. Crea en éstos un ambiente permisivo para balancear las presiones restrictivas e inhibitorias de experiencias pasadas; sustenta que un medio de estas características remueve la ansiedad producida por el superyo y alivia al niño para actuar sus impulsos infantiles. Como el superyo temprano se origina en el miedo al castigo, al rechazo o al abandono, restricciones prohibiciones por parte del terapeuta lo ubicarían a éste en igual categoría que los adultos negativos con quienes el niño tuvo conflictos en el pasado. Para balancear esto, se busca construir un superyo en el grupo que provenga del amor y de las identificaciones positivas. Asimismo, concede al grupo gran valor en el desarrollo de una estructura yoica; el deseo de ser aceptado puede modificar en el niño ciertas tendencias egocéntricas.

A Slavson le interesa descubrir aspectos creativos y las necesidades positivas de sus clientes y desarrollarlos afirma que el niño necesita de un interés genuino que lo lleve a ocupar su tiempo libre: esto lo proporciona la

psicoterapia de grupo, proveyendo trabajos de construcción, plásticos, gráficos y de otras artes y ciencias.

En el grupo, la necesidad individual de status y éxito se satisface a través de 1) reconocimiento de todo esfuerzo constructivo, elogio y estímulo, 2) aceptación del niño por parte del adulto, 3) aceptación del grupo, 4) amistad que surge en el grupo, 5) sentimiento de pertenencia, el hecho de que la actividad manual implica reconocimiento en la casa y en la escuela y 6) el hecho de que la conducta destructiva, dentro del grupo, no es castigada por el adulto.

Es interesante señalar que los niños ignoran los fines terapéuticos del grupo y lo consideran su club durante el tiempo que dura su asociación con él.

En el grupo de actividad, el terapeuta tiene una actitud permisiva, neutral sin confundir con pasividad, no interpreta ni participa verbalmente sino cuando se lo solicitan; en general debe mantenerse al margen del flujo emocional con el objeto de lograr, y esto es importante, la máxima interrelación entre los niños, admitidos porque necesitaban relacionarse con sus pares, más que con los adultos.

El grupo está formado por siete u ocho miembros de igual sexo, con una diferencia de edad que oscila entre un año y medio y dos, adecuadamente seleccionados para lograr un equilibrio apropiado dentro de las interrelaciones. Se les proporciona diferentes materiales y herramientas de trabajo y las reuniones terminan con una comida donde existe completa libertad para ensuciarse, tratar de apoderarse de todas las galletitas, tirarlas o no acercarse a la mesa. Se incluyen visitas a parques, museos, realización de pic-nics, etc.

El propósito es dar satisfacciones sustitutivas mediante la actuación libre de impulsos, oportunidad para sublimar actividades, experiencias gratificantes, status en el grupo, reconocimiento de logros y amor incondicional

por parte del adulto. El grupo de actividad -según Slavson- proporciona descarga espontánea a los impulsos, alivia tensión y reduce la ansiedad, libera bloqueos y genera restricciones positivas a través de la interacción. Son aptos para participar aquellos niños con hambre social que tengan deseos de compartir un grupo y establecer relaciones con sus pares. Excluye a niños demasiado egocéntricos e impulsivos, a quienes les falta capacidad para responder a la influencia del grupo, e interrumpirían la atmósfera terapéutica y el equilibrio del grupo con su conducta agresiva, que sólo puede controlarse mediante un manejo autoritario. Esto sería indeseable, porque cambiaría el concepto que los niños tienen sobre el terapeuta, el de una persona cálida, que acepta y no castiga.

Para obtener buenos resultados en los grupos de actividad es necesario: 1) que sus miembros no sobrepasen los trece años; 2) que tengan contactos sociales inadecuados; 3) que sean neuróticos o con rasgos neuróticos; y 4) que tengan dificultades para manejarse con otros niños o necesiten expresar su agresión.

Se trabaja con aquellos que son directamente rechazados por los padres, la familia, el colegio, la pandilla o indirectamente por su personalidad, que los lleva a ser activamente hostiles y destructivos o a rechazar al mundo aislándose.

Los principales instrumentos terapéuticos son la atmósfera permisiva, la neutralidad del terapeuta, la aceptación, la ausencia de actitudes retaliativas, la posibilidad de expresar libremente sus impulsos, de hacer regresiones a situaciones traumática.

En cuanto a la patología, Slavson habla de desordenes primitivos de conducta no secundarios (a enfermedad o defecto del sistema nervioso), y los divide en 1) preedípicos: trastornos que surgen de experiencias sufridas antes de los tres años de edad. Son graves, como toda perturbación temprana, e

inhabilitan al niño para actuar en los grupos de actividad y 2) edípicos trastornos ocasionados por experiencias vividas entre los tres y seis años. Siendo recientes, presuponen la existencia de alguna relación satisfactoria anterior al periodo edípico; los disturbios no son tan intensos como en el primer caso y los desordenes de conducta son resultado del conflicto del niño con los padres como pareja. El grupo de actividad es un tratamiento adecuado en estos casos y los esfuerzos tienden a reforzar la capacidad de establecer relaciones de objeto, construir un superyo y ayudar a asumir el control de los impulsos.

Estos son algunos conceptos de Slavson sobre el agrupamientos de los niños:

1. Es necesario tener en cuenta no sólo la edad cronológica, sino la madurez emocional. Los niños sobreprotegidos o cuya ansiedad es tan intensa que recurren a mecanismos infantiles, no son bien aceptados por otros social y emocionalmente más maduros. Deben agruparse con los más pequeños para evitar que incurran, como defensa, en conductas inmaduras y sus dificultades se intensifiquen.
2. Si el agrupamiento es incorrecto, la conducta indeseable de algunos es limitada por los otros. Cuando los miembros dominantes son hostiles, destructivos o antisociales, crean una atmósfera indeseable que es contagiosa. Es importante agrupar a los miembros buscando prevenir que los dominantes activen una conducta criminal o delincuente en los otros.
3. El terapeuta debe dominar la tendencia natural de proteger a los individuos más sensibles e introvertidos, porque estimula la rivalidad en el resto.
4. No debe haber muchos niños agresivos en un grupo, ya que refuerzan su agresión unos con otros, aproximándose a una situación de histeria grupal. Un grupo de ocho miembros no debe tener más de dos de tipo hostil o agresivo, para no viciar la atmósfera terapéutica.

5. Grupos formados únicamente por niños aislados y retraídos no son efectivos, porque no se pone en marcha la dinámica esencial: las relaciones interpersonales, ya que cada uno se ocupa de su propio trabajo sin colaborar con los demás.
6. El balance intragrupal se obtiene cuando el grupo está compuesto por niños activos, agresivos, retraídos y de término medio, en igualdad de número e intensidad de características, porque esto tiende a mantener el equilibrio.
7. Es aconsejable agrupar niños de un solo sexo, aunque ésta es una práctica un tanto arbitraria que requiere confirmación empírica.
8. Es conveniente agrupar niños que no han tenido contactos anteriores, porque el grupo proporciona la oportunidad de realizar un nuevo reajuste social. Por tal motivo, no debe haber hermanos en el grupo, ya que así se introducirían viejos tipos de relación que pueden bloquear el proceso reeducacional.
9. Debe desalentarse la entrada al 'club' de amigos, no por intermedio del terapeuta, sino por otros canales de la institución, por ejemplo la secretaria. La regla es sólo ocasionalmente puede admitirse la visita de otros niños.
10. Para aumentar la adaptabilidad de los niños y probar su crecimiento emocional a medida que pasa el tiempo, se los puede cambiar de grupo y observar como se adaptan o introducen nuevos miembros en él. El ajuste a estas situaciones es una prueba de mejoría, porque indica la evolución en su capacidad de adaptarse. El objetivo primero es consolidar el grupo (como una familia), con lo cual se adquiere un sentimiento de pertenencia; para mantener su receptividad con el mundo externo se realizan salidas, visitas, etc.; el próximo paso consiste en salidas con otros grupos y luego la

introducción de nuevos miembros. Esto permite evaluar el grado de receptividad como para enviarlos a nuevos grupos.

11. Después de un número considerable de reuniones, comienzan a formarse pequeños subgrupos, debido a intereses o necesidades comunes. Un grupo puede centrarse en una personalidad dominante, o bien pueden agruparse los que refuerzan mutuamente una conducta infantil (desorden, destrucción, agresión) o para formar una alianza en la lucha por el orden a causa de los celos; un interés común, tal como experimentos científicos, puede crear un subagrupamiento permanente. Sin embargo, los más duraderos están determinados por necesidades emocionales más profundas, antes que por el tipo de actividad.

12. La consideración más importante es la necesidad de evitar que los miembros revivan en el grupo la misma situación traumática o la misma atmósfera productora de problemas. El niño que debió soportar a hermanos agresivos, no debe ser expuesto al mismo tipo de rechazo o crueldad en las primeras etapas de tratamiento; aquél que fracasó socialmente en sus actividades, debe ser ubicado donde sea aceptado y obtenga éxito en aquello que realice. Para esto es necesario estudiar la estructura de carácter del niño y su patología social en la escuela, la casa y otras actividades. Un niño puede ser tan destructivo en un grupo, que impida cualquier experiencia terapéutica en otros miembros. Salvo excepciones, la terapia de grupo trata de sustituir experiencias desagradables por otras agradables, para compensar al niño de sus tempranos sufrimientos.

En resumen, Slavson busca un ambiente ideal que suplante los medios traumatizantes donde se mueve el niño y que originan experiencias negativas; un ambiente donde existan posibilidades de trabajar, crear y pasear en una interrelación constante con otros niños y un terapeuta que ofrezca aceptación incondicional a las necesidades de sus clientes. El terapeuta debe

convertirse en un padre ideal que suplante con su actitud tolerante y permisiva las características defectuosas de los progenitores reales; no habla ni interfiere en la tarea de los niños, pero responde con naturalidad cuando éstos se le acercan, cuidando de no estimular la dependencia o los celos entre ellos.

De esta manera, el grupo de actividad es un centro de trabajo que permite desarrollar las posibilidades creativas y reeducar en determinadas pautas de conducta que provocan en el niño situaciones de conflicto. Se trata de un verdadero club al cual éste permanece afiliado mientras lo desee y donde se desarrollan vínculos del tipo de grupo primario entre niños y el terapeuta.

La conducta del niño es cuidadosamente estudiada a lo largo de su tratamiento y cuando es necesario se aplican las técnicas que se consideran adecuadas al caso, por ejemplo, mayor estímulo a aquél que posee poca confianza en sí mismo, aumento de la frustración cuando se está en determinada etapa de tratamiento, mayor protección al niño incapaz de defenderse, mayor o menor permisibilidad para llevarse material, etc.

Schiffer.

Schiffer que trabajó varios años con Slavson, experimentó con métodos de grupo a partir de 1950, en niños de menor edad que los habituales para grupos de actividad; en este caso entre seis y nueve años. De esta manera, advirtió que se hacían necesarias mayor número de intervenciones por parte del terapeuta cuando se trataba de niños pequeños. En tales grupos el equilibrio psicológico puede alterarse ante las rápidas modificaciones que experimentan los problemas de conducta. El terapeuta no puede permanecer en la periferia de la interacción, tal como es característico en los grupos de actividad, sino que debe intervenir más activamente en el proceso.

Estas experiencias, sumadas a las obtenidas con Slavson, llevaron a Schiffer a crear una técnica para los grupos terapéuticos, que más tarde ensayó exitosamente en el alumnado escolar.

Estos son los principios expuestos por Schiffer:

El grupo terapéutico de juego -según Schiffer- es una práctica especializada que se emplea con niños emocionalmente perturbados que se encuentran en el temprano y medio período de latencia. El proceso es experimental o, más acertadamente, reexperiencial, ya que los niños reviven períodos durante los cuales fue afectado el desarrollo del yo.

El terapeuta no hace interpretaciones en el grupo, pero debe estar informado de todas las comunicaciones verbales o no para comprender el contenido latente y manifiesto de la interacción. En la práctica, el grupo de juego se compone de un máximo de seis niños del mismo sexo, que se reúnen durante una hora en una habitación que contiene juguetes, juegos, materiales de construcción y otros elementos. El terapeuta es permisivo: la conducta considerada inaceptable en otras partes, allí es tolerada. Los niños actuadores pronto advierten que el terapeuta no los juzga ni es restrictivo; los tímidos, por su parte, descubren que tienen libertad para aislarse. El terapeuta sólo interviene cuando la tolerancia a la frustración de cualquier miembro o del grupo mismo está amenazada, o para protegerlos de daño.

Durante la experiencia, que se prolonga varios años en la mayoría de los casos, los niños lentamente desarrollan autoconfianza, habilidades y capacidad de sublimación. Esto se efectúa a través de un complejo proceso de interacción por parte de todos los integrantes.

Schiffer señala que en los grupos de juego, la permisibilidad no es una actitud de *laissez faire*, sino una técnica en un proceso planeado y su empleo está controlado por determinantes psicológicas precisas. La permisibilidad conduce al aflojamiento de las defensas del yo y, por lo tanto, a

aliviar el exceso de culpa y ansiedad. Aparece entonces la regresión, importante en el proceso terapéutico, porque sin ella un niño no tiene oportunidad para hacer una experiencia correctiva en el nivel evolutivo donde se desarrolló el conflicto. El montante de regresión que concurre en el niño está determinado por factores tales como su edad, naturaleza y cantidad de la actitud permisiva y grado de transferencia entre aquél y el terapeuta. Los niños de cinco y seis años son emocionalmente lábiles y el terapeuta debe estar atento a que el grado de conducta regresiva existente en el grupo no llegue a engendrar excesiva ansiedad.

Un grupo de juego puede ser rápidamente catalizado por la conducta agresiva de un niño y, como resultado, volverse masivamente destructivo. Schiffer reitera que, con frecuencia, los terapeutas cometen el error de interpretar el acting-out que es típicamente una conducta regresiva, como un signo de libertad para expresarse; hacerlo así conduce a errores técnicos en el caso de la permisibilidad e intervención.

La agresión en sí misma - afirma Schiffer- no sirve a ningún propósito en el proceso terapéutico cuando su significado latente permanece irreconocible para el terapeuta y cuando sus efectos se vuelven intolerables para el niño o el grupo. La intervención en favor de ella es necesaria cuando los controles psicodinámicos de los cuales depende el proceso para su autorregulación, se vuelven temporalmente inoperantes. Estas situaciones se manifiestan cuando los niños exhiben un grado excesivo de frustración y ansiedad. Las posibilidades del grupo para superarlas dependen de la selección y del balance psicológico, que se confirma en función de un agrupamiento adecuado.

H.G. Ginott

Este autor utiliza una técnica diferente a los anteriores autores, pues da gran importancia a la interrelación grupal, el foco de tratamiento es el niño y no busca cohesión de grupo ni objetivos específicos.

Según este especialista, la psicoterapia de grupo responde a los cinco postulados básicos de una terapia: 1) facilita el establecimiento de una relación terapéutica; 2) acelera la catarsis; 3) permite obtener insight; 4) aumenta las oportunidades para hacer un test de realidad y 5) abre nuevos canales de sublimación.

Hace énfasis en la agrupación de diferentes síntomas y personalidades, ya que los niños deben tener una experiencia correctiva mutua.

Contempla la importancia del encuadre desde un principio, poner límites claros desde un inicio para evitar las dificultades, que con frecuencia aparecen durante el proceso.

Una de las diferencias importantes con las de los grupos de actividad, es que el terapeuta interpreta; pero solo para reflejar los sentimientos del niño, trasladándolas a palabras cuando son expresadas en actos. No deben señalarse motivaciones, fantasías o conflictos inconscientes mientras el niño no los manifiesta expresamente. El terapeuta interviene de modo activo, utilizando intervenciones verbales similares a las de Axline.

V. M. Axline.

Axline se basa en el esquema teórico en el que el individuo tiene en sí mismo una fuerza interna, que pugna caracterizada como un impulso hacia la madurez, independencia y autodirección.

S. H. Foulkes y E. J. Anthony.

El enfoque de estos autores es analítico, enfatizando que el tratamiento no reside en el análisis del individuo sino del grupo. Ellos permiten la situación psicoterapéutica, y la observan en forma grupal, interfiriendo en sus interpretaciones lo menos posible y siempre haciendo una lectura de grupo, en base a ésta interpretan. La acción e interacción debe ser libre, no provocada y sobre ésta recae el análisis. El grupo se apoya en la comunicación verbal y es el grupo el principal instrumento terapéutico.

M. R. Glasserman y M. E. Sirlin

M. R. Glasserman y M. E. Sirlin (1984), retoman algunos de los autores antes mencionados, difiriendo con ellos en algunos puntos y continúan en la línea de desarrollo de la psicoterapia grupal con niños, ellas afirman que lo más importante es que el terapeuta sea una persona plástica, que pueda interactuar con los niños no sólo como observador, sino como participante activo de sus juegos.

CAPITULO 4

GRUPO INFANTIL NATURAL (GIN)

4.1. ANTECEDENTES.

En 1974 se inició el primer modelo del grupo infantil natural, el cual fue publicado en Cuadernos de Psicoanálisis²⁵ y en Group Therapy²⁶ y fue presentado en el XVI Congreso de la Asociación Psicoanalítica Mexicana en 1976 por el Dr. Marco Antonio Dupont y la Dra. Adela Jinich de Wasongarz.

Dicho programa fue el resultado de un arduo trabajo en el campo de la investigación clínica. El marco teórico en el que se sustenta este trabajo se origina en los postulados básicos de Freud y en desarrollos de la Escuela Kleiniana que incluyen principios de Winnicott, Bion y Maltzer entre otros. Sin embargo la investigación empírica es la base del desarrollo más que un esquema de trabajo preestablecido.

Los antecedentes que el se tenían sobre psicoterapia grupal de niños en México eran pocos. Fueron los Dres. Ramón de la Fuente Muñiz y Leonor Torres Cravioto²⁷ en el hospital infantil de México, entre los años 1948 y 1949. Su experiencia pareció tener éxito, luego se interrumpió y fue reanudada en 1950 por el Dr. Luis Feder²⁸, también en el hospital infantil de México. En general sus lineamientos eran basados en Slavson. Trabajó con grupos de niños utilizando implementos favorecedores de las expresiones plásticas y de la

²⁵Dupont, M. A. y Wasongarz, A. J. 1978. El grupo infantil natural.. Una experiencia psicoanalítica. Cuadernos de psicoanálisis. XI (P. 53-72). México.

²⁶Dupont, M. A. y Wasongarz, A. J. 1978. The natural children's group. A psychoanalytic experience: group therapy. XVI (P. 159-170). New York. Stratton Intercontinental Medical Book Co.

²⁷De la Fuente, M. y Torres, C. 1949. Psicoterapia de grupo en el niño neurótico. Boletín Médico del Hospital Infantil de México.

²⁸Feder, L. 1953. Psicoterapia de grupo en niños y madres neuróticas en el hospital del niño en México. En memoria del Congreso Científico Mexicano. IV centenario de la Universidad de México. IX Ciencias Médicas. U.N.A.M.

socialización en el juego. El mismo Dr. Feder trabajó con las madres de sus pacientes en grupo.

En los años sesenta la Dra. Frida Zmud organizó un grupo terapéutico de niños de ambos sexos en edad de latencia que tuvo duración limitada. Su experiencia no fue publicada. El grupo terminó por ser disuelto.

A estos antecedentes se añade lo relativamente escaso de la literatura científica sobre el tema años atrás y la literatura existente poco añadía al trabajo que se planeaba desarrollar. El proyecto GIN fue así planeado y desarrollado en base a los recursos propios del Dr. Dupont y la Dra. Wazongarz.

En 1978 se realizó una experiencia con el modelo GIN 1 en el centro de integración juvenil de Naucalpan. Las necesidades de la institución y de la experiencia misma dieron lugar a una serie de cambios y adaptaciones al modelo original. En este caso el tiempo de trabajo era limitado y el proceso terapéutico debía modificar su forma.

Posteriormente se organizaron grupos de GIN 2 de acuerdo a las edades de los niños, así se formó un grupo de niños hasta de 6 años de edad, otro de niños de 7 a 11 años y otro de púberes, en AMPAG. Esta experiencia produjo cinco trabajos científicos que fueron presentados en diferentes eventos académicos.

El proyecto GIN 3 se incorporó al IMPPA, llevándose a cabo con niños de 8 a 11 años, utilizando la técnica del modelo GIN anterior. De esta experiencia se desarrollaron cuatro trabajos científicos como tesis profesionales.

En 1982, se presentó otro trabajo sobre el proyecto GIN en el primer congreso nacional de AMPAG, donde se expuso el desarrollo del modelo inicial del trabajo a estas fechas.

4.2. OBJETIVOS.

Los objetivos que se pretendieron lograr mediante el diseño del grupo infantil natural, fueron:

1. Reconocer e intervenir precozmente sobre la psicopatología del niño y del grupo infantil.
2. Reconocer, interpretar y modificar favorablemente, aquellos factores que interviniendo en la patología del niño, fueron de la responsabilidad de los padres.
3. Abreviar la duración del tratamiento.
4. Evitar la deserción de los niños, propiciada por la resistencia de los padres.
5. Mejorar los resultados obtenidos por nosotros mismos en el tratamiento individual de los niños.

4.3. LAS HIPÓTESIS DEL TRABAJO.

Los supuestos sobre los que se planteó este proyecto fueron los siguientes:

1. El abordaje grupal de la psicoterapia analítica de niños significa un doble desarrollo metodológico por un lado de los principios básicos en los que sustenta la psicoterapia analítica de niños; por otro de los de la psicoterapia grupal propiamente dicha.
2. El proceso terapéutico en un grupo de niños en edad de latencia, puede optimizar sus resultados implementando una técnica que permita el acceso a la psicopatología de los niños de manera grupal y directa, sin la intermediación de artefactos, juguetes, que mediaten e individualicen los conflictos, sino propiciando su expresión en el grupo y mediante el grupo.

3. Si la psicopatología infantil se gestó en un contexto social del que la familia es su célula, la reproducción de tal célula en un marco terapéutico, propiciará la proyección del conflicto infantil sobre el grupo- familia; los terapeutas, hombre y mujer y los pares, niños y niñas.
4. La posibilidad de proyectar las fantasías conscientes e inconscientes de los niños sobre el grupo-familia; les ofrece juegos sin juguetes, es decir un juego con objetos humanos posibles de transformación directa y en consecuencia, permitirá la detección precoz del conflicto y la consecuente intervención terapéutica.
5. La indicación de psicoterapia simultánea a los padres, favorecerá su tolerancia a los cambios que ocurran en sus hijos, su comprensión de los factores patogénesis que influye en aquellos y su participación activa en la cura.

4.4. SOBRE EL GRUPO TERAPÉUTICO.

Marco A. Dupont, describe el fenómeno grupal desde tres vertientes: el campo, el texto y el contexto.

Al campo grupal lo describe como un área observable, objetiva y otra subjetiva. El área objetiva se refiere al encuadre; espacio físico, las normas y los procedimientos de operación formal de la tarea del terapeuta y pacientes, incluyendo el día, hora de entrada y salida, etc. El campo subjetivo del grupo, se refieren a los objetos y circunstancias que intervienen en el proceso terapéutico propiamente, las fantasías individuales y grupales, las emociones y la comunicación grupal que incluye la totalidad de cada uno de los integrantes del grupo, la transferencia grupal y el clima del grupo.

El texto grupal se refiere a la comunicación verbal y preverbal tanto de los participantes del grupo como de las interpretaciones verbales (lecturas) del o de los terapeutas en el transcurso de la terapia.

El contexto grupal se refiere al periodo de evolución del grupo, los momentos por los que transita con éxitos, fracasos, regresiones y progresiones, reparación e integración de los fenómenos que en su contexto se han dado.

Para Dupont, "la cultura de grupo, abierta y en evolución, es un factor que interviene dinámicamente en la identidad grupal, en la transmisión del conocimiento y en el progreso de la tarea".

4.5. EL JUEGO.

El juego es la base del modelo GIN, y teóricamente se inscribe en las ideas de Winnicott respecto al sentido y funciones del juego, que en sí mismas son terapéuticas.

"El juego en los niños se realiza en un espacio imaginario e intermedio entre la realidad y la fantasía. Tiene por componentes al universo objetal del niño, formado por internalizaciones parciales y totales de tipo introyectivo, aún no completamente asimiladas por el yo, con cargas ambivalentes y con gran movilidad proyectiva e introyectiva".²⁹ Todos los componentes de la fantasía ya sea consciente o inconsciente, son llevados a la realidad a través del juego, mediante una descarga motora intencional y dirigida, a través de esta descarga el niño repite, modifica, crea y elabora situaciones de su realidad externa e interna.

²⁹Dupont, M. A. y Jimich, A. 1993. Psicoterapia grupal para niños. Universidad de Guadalajara. Asociación Psicoanalítica Jalisciense.

Jugando el niño libera ansiedad, propiciando su propio placer. "El juego cumple una función elaborativa de las situaciones traumáticas cotidianas y es la fuente más original de la creatividad".³⁰

Los niños a través del juego elaboran la realidad, conciliando los opuestos a los que se enfrentan en su vida diaria, y de esta forma se preparan para enfrentar una realidad social como adultos.

4.6. EL GIN CON OBJETIVOS FOCALIZADOS EN CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Desde 1991, el modelo Gin ha sido aplicado en centros de atención psicopedagógica, con objetivos focalizados. Esta modificación ha sido realizado porque el tiempo de duración de la terapia tiene una duración correspondiente a un ciclo escolar. Focalizar el objetivo por el que acude el niño facilita la tarea, y por lo tanto la duración de la misma.

De acuerdo a lo anterior la hipótesis de este trabajo estará orientada a definir la creatividad como el resultado de una salud emocional general.

En el trabajo de GIN, los terapeutas deben desarrollar una plasticidad particular, en donde el terapeuta hace de niño, y de adulto a la vez, participa en el juego como si fuera un niño pequeño, y al mismo tiempo debe tener la plasticidad para volver a su papel de adulto, lo que implica un yo estructurado, para poder interpretar el juego de los niños.

En realidad esta actividad, requiere de un entrenamiento especial y de una revisión constante del terapeuta de su proceso personal ya que peligra la reacción contratransferencial, la cual puede interferir en la labor terapéutica.

³⁰Idem.

En este programa se contó con la asesoría de un doctor psicoanalista, quien revisaba la labor del grupo de terapeutas (Ver aplicación del modelo G.I.N., página 64).

4.7. EL MODELO G.I.N COMO FACILITADOR DE LA CREATIVIDAD.

Una de las características importantes del modelo Gin es la ausencia de juguetes. Se ha considerado que los juguetes pueden ser utilizados en la terapia como bloqueadores de la tarea terapéutica.

Así los terapeutas son figuras en las que los niños proyectan directamente sus ansiedades principales, promoviendo que la acción tanto lúdica como terapéutica se manifieste dinámicamente. Por tal razón, la ausencia de juguetes. Este es un factor que favorece la imaginación del observado que los cojines, único material de juego en la sala, son transformados por los niños en múltiples juguetes. Los cojines se convierten en lanchas en tiburones, en casas, en trenes, caballos, techos, paredes, escudos, bombas, etc., así como dan lugar a múltiples juegos, te cambio mi cojín por una bici, te lo cambio por... todo lo que se les ocurre.

A través del trabajo terapéutico, los niños van desarrollando cada vez más su capacidad de expresión, tanto verbal como física. En la medida que la ansiedad disminuye la creatividad de los niños es mayor.

W. Reich, en su análisis del carácter, afirmó que cuando en la etapa temprana se inhibe la agresión y el placer en la actividad motriz, más tarde resulta una disminución de la capacidad de trabajo.

CAPITULO 5 METODOLOGIA

5.1 OBJETIVO.

El objetivo de ésta investigación será evaluar la creatividad de un grupo de niños con trastornos emocionales que estuvieron expuestos a un modelo de intervención: grupo infantil natural.

5.2 SUJETOS.

Grupo experimental: 8 niños de edad preescolar (entre 4 y 6 años), que presentan trastornos emocionales.

<u>NOMBRES</u>	<u>EDAD</u>	<u>CARACTERISTICAS</u>
1. José Guadalupe	11	Ansiedad, agresividad.
2. Jovanny	5.4	Timidez, depresión.
3. Héctor	6.0	Tendencia al aislamiento.
4. Aldo	5.8	Ansiedad, agresividad.
5. Heber	4.10	Hiperactividad, baja tolerancia a la frustración, agresividad, problema de lenguaje.
6. Alan	5.6	Enuresis, baja tolerancia a la frustración, depresión, obesidad, timidez.
7. Jorge	5.3	Problema de lenguaje, agresividad, dificultad para respetar reglas.

8. Maribel	4.8	Agresividad, tendencia al aislamiento, dificultad para respetar reglas, problemas familiares.
------------	-----	---

5.3 PREGUNTA.

De acuerdo al objetivo, la pregunta de investigación es: ¿ejercerá influencia el modelo G.I.N. en la creatividad de niños con trastornos emocionales?.

5.4 HIPOTESIS.

Hipótesis alterna: El modelo G.I.N. aumenta la creatividad de niños con trastornos emocionales.

Hipótesis nula: El modelo G.I.N. no aumenta la creatividad de niños con trastornos emocionales.

5.5 DISEÑO.

El diseño experimental para esta investigación es el diseño pre-test post-test y el análisis estadístico se realizó mediante la prueba T de Student para este mismo diseño.

5.6 ESCENARIO.

1. El lugar de trabajo donde se llevó a cabo el proyecto GIN fue en un salón cerrado, amplio, iluminado, alfombrado, sin mobiliario, con un pizarrón.

2. El lugar de evaluación se llevó a cabo en un salón iluminado, cerrado, sin estímulos que distrajeran la atención de los niños, lo suficientemente amplio para que los niños pudieran moverse cómodamente.

5.7 VARIABLES.

1. Variable independiente: modelo G.I.N.
2. Variable dependiente: creatividad.

5.7.1. Definiciones operacionales.

Se definirán los términos de las variables con las que se trabajó en esta investigación para tener una operatividad sobre los elementos de trabajo.

a) **MODELO GIN:** Modelo de psicoterapia de grupo dirigida a niños de edad preescolar que presentan desajustes emocionales manifestados como alteraciones en el comportamiento, desordenes psicosomáticos, problemas reactivos ante situaciones traumáticas o funcionamiento subnormal a causa de bloqueo emocional.

b) **CREATIVIDAD:** Forma de conducta con características especiales de fluidez, originalidad e imaginación que se pone de manifiesto desde que el niño es pequeño a través de un interés del mismo por cuestionar, enfrentar y resolver problemas.

c) **TRASTORNOS EMOCIONALES:** Se refiere a la conducta de timidez, impulsividad, agresión sin causa aparente, enuresis, encopresis, ansiedad.

5.8. INSTRUMENTOS.

- Test Thinking Creatively in action and movement (Torrance, 1981).
- Test Goodenough.
- Test Visomotor Bender.
- Test Terman Merrill.
- Entrevista psicopedagógica.
- Hojas blancas.
- Lápices.
- Bote de basura.
- Conos de papel.

5.9. PROCEDIMIENTO.

Fase 1: evaluación.

Evaluación prediagnóstica y diagnóstica para ingresar al centro de atención psicopedagógica.

La evaluación que se realiza en el centro donde se llevó a cabo la investigación es la siguiente:

Prediagnóstico. El prediagnóstico se aplica a todos los niños que son canalizados por los jardines de niños al centro de atención psicopedagógica y consiste en la realización de una primera entrevista a los padres de familia para conocer el motivo de consulta y los antecedentes generales del desarrollo del niño, se realiza una breve valoración de lenguaje para conocer el nivel de comprensión de lenguaje del niño, si presenta problemas en la articulación del lenguaje y memoria . Se solicita al niño que realice un dibujo libre y un dibujo de figura humana, calificada ésta como test de Goodenough. Posteriormente se

realiza una evaluación de la información obtenida por las pruebas aplicadas, para determinar el problema del niño y dar una canalización correspondiente.

Diagnóstico. En ocasiones el niño requiere de un diagnóstico psicométrico, por lo cual es canalizado a al departamento que se encarga de esta actividad y se aplican los siguientes instrumentos: Entrevista psicopedagógica, Test de inteligencia Terman Merrill, Test visomotor de L. Bender.

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta evaluación el niño es aceptado en el centro o canalizado a otra institución.

Cuando el diagnóstico reporta que el niño presenta problemas de inmadurez por algún trastorno emocional, o solamente presenta trastornos de conducta por la misma causa, este es canalizado a Grupo Infantil Natural.

Para evaluar creatividad se utilizó el test "THINKING CREATIVELY IN ACCION AND MOVEMENT" DE TORRANCE (1981). Este test ha sido utilizado principalmente en niños preescolares. Se considera que este instrumento permite evaluar conductas creativas de los niños en movimiento. Es de fácil aplicación y cuantifica los resultados cualitativos. Es importante mencionar que las medidas para la creatividad en esta prueba son: fluidez, originalidad e imaginación.

Procedimientos para la evaluación de la creatividad:

Torrance, señala que es esencial el cuidado y la habilidad para administrar la prueba. Insiste en que el examinador deberá establecer un rapport adecuado en el momento de administrar la prueba, de lo contrario el niño podría sentirse inhibido en la expresión de sus resultados. El examinador debe estar enteramente familiarizado con las instrucciones para administrar la prueba y depende de su espontaneidad y de la hoja de respuestas. El examinador deberá tener el material de evaluación preparado; un bote de basura, conos de

papel, hojas de registro y lápices. La prueba debe ser administrada individualmente. Cada administración requiere de 15 minutos. El salón de la evaluación debe tener espacio suficiente para que un niño se mueva cómodamente. La temperatura debe ser agradable y evitar en lo posible estímulos que distraigan.

Antes de comenzar la evaluación, el examinador debe establecer una relación relajada y agradable con el niño. El examinador debe dirigir sus preguntas retando, generando motivación, anticipación y expectación. El examinador deberá estar pendiente de cualquier molestia o inconformidad que presente el niño y responder a ello son los límites del rol de examinador. De ser posible deberá visitar antes a los grupos que se evaluarán para desarrollar algún grado de familiaridad y confianza.

Dadas las instrucciones, el examinador deberá escribir en su hoja de respuesta al mismo tiempo que comunica lo que quiere, manteniendo la espontaneidad, informalidad, entusiasmo y exageración.

El examinador deberá estar dispuesto a entrar en acción con los niños dando las instrucciones, no leyéndolas. Para comenzar la actividad 1, el examinador podrá caminar o correr con el niño y entonces colocarse en un lugar para registrar lo que el niño hace y dice. Para la actividad 2, el examinador debe volar como pájaro, caminar como elefante, aventar y cachar una pelota, como ejemplo para el niño. Para la introducción de los dos últimos ítems de esta actividad, hay que tratar de que los niños vean el carro, el elefante, lo sientan y lo huelan, etc. En la introducción de la actividad 3 y 4, hay que darle al niño un cono de papel en la mano y aclararle que los conos pueden tener otra utilidad.

No debe imponerse un tiempo límite pero el examinador deberá registrar el tiempo que el niño usa. La mayoría de los niños toman un tiempo de 15 minutos, pero se toma como mínimo 10 minutos y como máximo 30 minutos.

El examinador deberá registrar todas las respuestas ejecutadas por el niño lo más completo y exacto posible. Esto es importante para describir los rasgos inusuales y coreográficos ejecutados. Hay un crédito extra para tales respuestas. En lo posible se deberá usar el mismo código para describir las conductas como son usadas en la guía de calificación. Así se califica y codifica más rápido y exacto que si el examinador califica el protocolo.

Antes de comenzar la evaluación es importante que el examinador llene la parte superior de la hoja de registro, arreglar el salón; es necesario marcar los límites del área donde el niño caminará ó correrá. Se puede marcar el punto de inicio y final con tiras de colores pegadas al piso. También tener una mesa y una silla para tener un lugar donde se puedan registrar las respuestas de los niños.

Actividad 1. Se le da al niño la siguiente instrucción: "Nosotros podemos movernos de muchas maneras interesantes y divertidas. Quiero que pienses de cuántas maneras podrías caminar o correr. ¿ves la línea? (ambos, examinador y niño deberán pararse ahí). Nosotros vamos a comenzar a correr o caminar aquí y nos iremos hasta el otro lado del salón, hasta donde está la línea amarilla" (caminar entre las dos líneas con el niño).

Para ayudar al niño a comenzar con la primera prueba, demuestre algunas formas de caminar o correr, dejando que el niño corra o camine con el examinador. Entonces se le dice: "Ahora es tu turno para caminar o correr para mí. Piensa de cuántas manera divertidas puedes hacerlo. Mientras tu te mueves, yo me sentaré a escribir. Puedes comenzar ahora".

Se registran todas las respuestas en la hoja de registro, así como el tiempo que tarda el niño en ejecutar la primera actividad.

Actividad 2. Para esta actividad se da la siguiente consigna: "Ahora vamos a hacer cosas más divertidas. Hay veces en que nosotros jugamos a ser como pájaros, o como elefantes o caballos. Otras veces lanzamos una pelota o la cachamos". (el examinador deberá mostrar con mímica un pájaro volando, un elefante caminando, un caballo corriendo y aventar y cachar una pelota. Estimulando al niño para que lo haga con el examinador).

Se dice: "Ahora voy a nombrar algunas cosas y tu intentarás hacerlas. No tienes que decirme nada, solo muéstrame cómo lo haces".

En el registro hay seis ejemplos (árbol, conejo, pescado, víbora, manejar un carro y empujar un elefante). El examinador leerá cada uno de los ejemplos, dando al niño la estimulación y el tiempo para responder. Se deberá marcar el número que describa mejor la respuesta del niño. Al final se suman las calificaciones de los seis ejemplos y anota el total al final de la página. La guía de calificaciones de la prueba contiene la información detallada para calificar. Es importante que se lea cuidadosamente la sección de calificación antes de aplicar la prueba, ya que esta actividad es la única de la prueba que debe ser calificada en el momento de la aplicación.

Actividad 3. Para esta actividad se necesitan suficientes conos de papel y un bote de basura. Se le muestra al niño un cono de papel y se le dice: "Este cono de papel puede servirnos para tomar agua o refresco. ¿Puedes poner un cono en el bote? Muéstrame ¿Cómo podrías hacerlo? (se hace una pausa). Bien, ahora déjame ver de cuántas maneras puedes poner los conos de papel en el bote. Muéstrame cómo. Yo tengo muchos conos y tu puedes usar todos los que quieras".

Se enlistan todas las respuestas dadas por el niño en las hojas de registro. Son aceptadas las respuestas verbales. Se registra el tiempo que tarda el niño en completar la actividad.

Actividad 4. Se necesitan más conos de papel. Se le dice al niño la siguiente consigna: "Tú pusiste en el bote los conos de papel de muchas maneras. En vez de eso puedes jugar con ellos o imaginarte que son otra cosa. Muéstrame o dime ¿qué otras cosas diferentes puedes hacer con los conos?. Aquí hay más conos para que los uses".

Se registran las respuestas en la hoja de registro. También el tiempo.

Se agradece al niño su cooperación. Puede regresar a su salón de clase o irse.

Todos los niños que participaron en la investigación fueron evaluados de esta manera antes de iniciar la fase 2.

Fase 2: aplicación del modelo G.I.N.

Espacio físico.

Los terapeutas previamente deberán arreglar el salón acomodar los cojines en un rincón, limpiar el salón cuidando de que no haya objetos que puedan lastimar a los niños, limpiar el pizarrón y disponer en él gises de colores, cerrar las cortinas o en su defecto, impedir la observación de otras personas ajenas al trabajo, con el fin de crear un ambiente de confianza donde los niños puedan gritar, jugar y decir lo que quieran, con la seguridad de que en ese espacio puedan hacer, protegiendo así sus sentimientos y su cuerpo.

Es importante que el salón esté alfombrado y que no haya mobiliario u objetos que estorben, con los que puedan los niños chocar, tropezarse o golpear. Evitar también que los niños lleven juguetes u objetos que puedan ser peligrosos. El único material permitido dentro del salón son cojines de 60 por 60 cm., de tela.

El equipo de terapeutas.

Quienes trabajan con el grupo de niños son dos terapeutas, de preferencia se sugiere sean hombre y mujer, o en su defecto cada terapeuta deberá caracterizarse por ser complementario a otro terapeuta, es decir, uno activo y otro pasivo. Durante el desarrollo de la sesión o de las sesiones se puede alternar los diferentes roles, de acuerdo a las situaciones dadas. Lo importante de esta característica será mostrar a los niños figuras donde puedan reflejar sus sentimientos transferenciales.

La otra parte del equipo de terapeutas, son dos, trabajan con los padres de los niños que están en el grupo, a la misma hora en un salón contiguo. Los terapeutas de padres desarrollan una dinámica de análisis en relación a los sentimientos que los padres tienen hacia sus hijos en función de sus propias necesidades, anhelos, frustraciones, etc. Se ha visto anteriormente la importancia del trabajo familiar, ya que en este se detecta más fácilmente el conflicto del niño, así como la intervención terapéutica.

Duración del programa GIN.

La duración del programa fue de 18 sesiones de una hora cada sesión, una vez por semana. Es importante mencionar que el tiempo con el que cuenta el grupo de terapeutas es limitado, el modelo GIN original, no contaba con una duración establecida para tratamiento, de hecho las primeras altas se sucedieron después de un año de tratamiento, lo cual, en comparación con la duración del tratamiento dado por el centro de atención, tiene mayores oportunidades de terminación de tratamiento. A pesar de esto, se consideró que los resultados fueron favorables.

El desarrollo de las sesiones.

La primera sesión consistió en reunir a los niños en el salón de trabajo. Se les coloca un papel engomado con su nombre a cada niño para que los terapeutas se familiaricen con ellos y puedan llamarlos por su nombre desde el primer día. Inmediatamente después se les pide que se quiten los zapatos y la ropa que les estorbe, se asigna un lugar para poner los zapatos y abrigos. (A los padres se les sugiere con anterioridad que envíen a los niños con ropa cómoda). Después de esta pequeña introducción, los terapeutas se presentan por sus nombre y les dicen a los niños: "Ahora vamos a jugar".

La sesión se divide en tres partes. La primera consiste en jugar libremente, los terapeutas comentan en voz alta sus observaciones en relación a la conducta manifestada por los niños. Las terapeutas platican en voz alta, con el objetivo de que los niños escuchen la lectura de lo observado. En ocasiones al reflejar verbalmente alguna emoción de algún niño: "Aldo está muy enojado", otro niño que aparentemente estaba muy tranquilo jugando a la casita, se para con un cojín y dice: " yo también estoy muy enojado, y soy muy malo".

La segunda parte es un tiempo de elaboración de lo sucedido, es importante que los niños verbalicen lo que sucedió en el juego para reintegrarlos de nuevo a su clase. Quince minutos antes de terminar la hora se les dice a los niños que ha llegado la hora de pensar, se reúne a los niños en un círculo, tanto los terapeutas como los niños eligen un lugar para sentarse y se les pregunta a los niños ¿qué vieron? Exponen sus observaciones, así como los terapeutas comentan las observaciones más importantes en relación a la sesión.

La tercera parte consiste en acomodar. Al terminar la hora de pensar, se les dice a los niños que terminó la sesión y que pueden ponerse los zapatos, se les pide que acomoden los cojines como estaban y se arreglen para salir del

salón. Cuando los niños terminan , los terapeutas los despiden: ¡hasta la próxima!.

El desarrollo de las siguientes sesiones es igual, lo que cambia siempre es el contenido de la sesión, pues depende de la expresión de los niños. En la sesión número 10 aproximadamente, se realiza una sesión con padres y niños para que los padres observen su relación con sus hijos.

Al finalizar la hora de terapia, los niños regresan a su salón de clase o sus padres los recogen. Posteriormente el equipo de padres se reúne con el equipo de niños y se exponen las experiencias tanto con padres como con niños, se analiza y se discute cada caso relacionando el desarrollo de los padres con el de los niños para así plantear nuevas alternativas de tratamiento en las siguientes sesiones.

Es importante mencionar que el equipo de terapeutas cuenta con asesoría y supervisión.

El grupo de padres.

El trabajo que se lleva a cabo con los padres es de análisis de los sentimientos de los padres en relación a sus propias vivencias en su infancia y niñez. De esta forma los padres comienzan a entender la coincidencia entre los patrones de conducta aprendidos por ellos y la relación con lo que ahora les sucede con sus propios hijos.

Asisten las madres de los niños y en ocasiones algunos padres de familia.

Las reglas del juego.

Este punto es interesantísimo. ¡Vamos a jugar!, de pronto pareciera que todo se vale, y de hecho todo se vale, pero el juego mismo, las situaciones ocurridas, dan paso a las reglas del juego. De pronto José le dió una patada a

Iván, Iván en ese momento grita: "no se vale dar patadas". Regla número uno: "no se vale dar patadas". Después de la primera regla los terapeutas deben intervenir con su principal ley protector: LA LEY DEL TALION. "Lo que tu me haces, yo te hago", "si tu me pegas, yo te pego", "si tu me ayudas, yo te ayudo". En un principio, cuando el grupo comienza a llevar a cabo la ley, parece en ocasiones que la guerra no terminará nunca, pues en este caso, el grupo experimental estuvo compuesto con niños con dificultades para establecer límites y con una carga de ansiedad y agresión fuerte. En ocasiones fue importante que los terapeutas establecieran la ley, para que los niños cesaran de agredirse.

En varias ocasiones se creía que nunca terminarían los niños de seguir pegando o jalando de los cabellos a los terapeutas, hasta que advertían por la experiencia misma que todo lo que hacían era en su contra o a su favor. Así transcurrieron varias sesiones, donde los niños tardaron en entender como era la ley, para algunos fue más difícil que para otros.

Esta forma de tratar los límites es muy interesante, ya que en la vida cotidiana, las leyes de la naturaleza tienen un ciclo semejante, lo que uno realiza o deja de realizar tiene consecuencias en el medio ambiente que nos rodea, de esta forma los niños entienden la responsabilidad de sus actos y en el grupo terapéutico aprenden a ser responsables de lo que hacen viviendo en carne propia las consecuencias.

Integración del Grupo Infantil Natural.

Fueron entrevistados 20 padres de familia para ingresar al grupo, de los cuales cuatro nunca volvieron. El grupo se formó con 17 niños que iniciaron el tratamiento de los cuales tres niños fueron dados de baja por inasistencia y dos de ellos fueron dados de baja por enfermedad. El grupo regular que asistió a tratamiento consistía en un grupo de 12 niños los cuales finalizaron el

tratamiento. Para la presente investigación se evaluaron 10 niños en la primera evaluación y 8 niños en la segunda evaluación, debido a horarios y fechas establecidas por el centro, así como inasistencias que no pudieron ser reemplazadas.

Evolución del tratamiento.

Grupo de niños.

Las primeras sesiones con niños fueron caóticas. Los niños se mostraban desintegrados en el juego. Su juego era desordenado, saltaban de una idea a otra, de una emoción a otra y difícilmente se relacionaban entre sí para jugar. La interrelación que se establecía entre los niños con frecuencia era agresiva, los niños más impulsivos agredían a los demás y esto provocaba una serie de problemas y conflictos entre ellos.

Progresivamente se dio el cambio en la dinámica de grupo; en general había una proporción de niños más agresivos que pasivos, por lo que esta dinámica desorganizada perduró hasta la décima u onceava sesión.

Poco a poco los niños fueron integrándose para jugar con los demás, haciendo juegos con más organización, sus ideas tenían más lógica, sus sentimientos tenían más relación con sus experiencias.

Grupo de padres.

El grupo de padres en un inicio fue resistente, algunos padres participaban poco, pero en la medida que las sesiones avanzaban, los padres se sentían en confianza para compartir sus sentimientos con el grupo. En la asamblea con los niños, la mayoría de los padres se mostraron con dificultad de relacionarse con sus hijos en el juego. Al final los padres de familia estaban muy entusiasmados por los cambios que ellos mismos lograron y porque veían los cambios en sus propios hijos también. Cuando terminó el programa, los

padres deseaban que el trabajo de GIN no acabara, se sintieron apoyados y agradecidos con los terapeutas.

Evaluación individual.

Alan asiste totalmente temeroso de la situación, se aísla y no participa nunca en el juego. Es un niño obeso y con dificultades psicomotrices, no tiene tolerancia a la frustración y se observa desde un inicio una gran incapacidad para defenderse. Su actitud es de bebé, se chupa el dedo y se queda acostado durante todas las sesiones.

Al final del tratamiento participa en el juego aunque de manera periférica, sus participaciones en la hora de pensar son muy positivas, muestra interés y observación en la sesión.

Se consideró que aunque su problema emocional no se superó totalmente, si hubo un avance significativo en su evolución.

Padres: E. y C.

Durante las primeras participaciones de E., son en tono de que por falta de interés del padre hacia los niños y hacia ella. El padre asiste y el grupo le cuestiona su actitud, participa en dramatizaciones logrando involucrarse completamente en el grupo. Uno de los aspectos que dio pie a esto es que en la asamblea la madre fue incapaz de jugar con Alan y ella lo elaboró en las siguientes sesiones, la asistencia de ambos fue regular. EL padre llegó a solicitar terapia individual. En las últimas sesiones refieren cambios en la pareja y los niños, hay comentarios positivos en las familias de origen.

Heber asiste por presentar hiperactividad y problema de conducta, demuestra desde el inicio dificultad para defenderse, hace berrinches por la menor contrariedad, muestra poca tolerancia a la frustración y agrede a los demás. Es un niño pequeño, que al molestar a otros suele ser el blanco de

agresión, y finalmente no tiene capacidad para defenderse. Se trabaja con él, el reconocimiento de su conducta y se refuerza su capacidad de defenderse, lo cual en el final de tratamiento logra asertivamente.

Se observó que hay un manejo inadecuado por parte de los padres de la disciplina, sin embargo se consideró un importante avance tanto con el cambio del niño como de los padres.

Padres: C.

C. desde un inicio hace manifiesta la difícil relación que tuvo con su madre, participa espontáneamente en dramatizaciones, verbaliza entender el porqué no tiene mejor relación con su hijo, aporta puntos de análisis al grupo. En la asamblea pone interés en la manera de vencer al esposo más que en el juego con el niño. Hay un periodo en el que disminuye sus participaciones (4 o 5 sesiones intermedias), y en las últimas sesiones vuelve a tomar la forma de participar inicial, refiriendo tener cambios con su familia percibiéndose más motivación para planear su vida, su esposo llega a asistir 2 o 3 sesiones durante las cuales no parece tener mucho interés.

Jovanny asiste por presentar problema de conducta, tiene dificultad de relacionarse con otros así como de expresar sus sentimientos tanto positivos como negativos. Después de algunas sesiones expresa su agresión hacia las terapeutas y algunos compañeros, trata siempre de pasar desapercibido, su participación verbal es poca. En las últimas sesiones se niega a entrar al salón, se aísla pero en pocos minutos se integra al grupo agrediendo. En este niño había una tendencia importante a deprimirse, lo cual en el final del tratamiento fue superado. J. aprendió a expresar sus sentimientos agresivos lo cual le permitió hacerse notar dentro del grupo y que de alguna manera fue dirigido para reconocerlo. En él fue importante la recuperación de su fuerza, que de alguna manera estaba suprimida.

Padres: A. y M.

En un inicio la madre participaba poco. Se queja de la influencia de la familia paterna en su familia y el poco crédito que le da el marido, participa con más facilidad en las dramatizaciones en las que no la involucran directamente, llega a reconocer que no sabe manejar adecuadamente la conducta de sus hijos y que en vez de quejarse tiene que actuar, proporcionando más tiempo a sus hijos y mejorar la comunicación con su esposo. El padre asiste dos sesiones en las que sólo participa con preguntas directas, tomando la actitud de estar fuera del grupo. Al finalizar, A. es más reflexiva y su aspecto es de tranquilidad.

Héctor asiste por presentar problema de conducta, es un niño observador y atento a lo que pasa, teme la agresión por lo que se mantiene periférico durante las sesiones. En la hora de pensar es muy participativo y en general fue un niño que integró muy bien las situaciones vividas. Al final del tratamiento, se comentó que su madre tenía la misma conducta reservada, aunque se consideró muy importante la participación por sus características dentro del grupo. Al finalizar el tratamiento el problema por el que asistió fue superado.

Padres: T. y H.

La madre falta las primeras dos sesiones, sin embargo en cuanto se involucra en el trabajo se abre al grupo exponiendo toda su vida, reflejando autodevaluación, reconoce actuar impulsivamente al tomar decisiones importantes en su vida por falta de amor de sus padres, lo que la impulsa a aceptar todo lo que los demás desean, perdiendo autoridad con sus hijos; en las últimas sesiones refiere haber mejorado la relación con sus hijos, sentirse mejor como persona notándosele contenta.

Aldo asiste por presentar problemas de conducta, es un niño con dificultades psicomotrices, y que asiste a grupo de estimulación múltiple por presentar disfunción cerebral mínima. Desde un inicio se observó desintegrado en el grupo, su pensamiento no tenía mucha coherencia, ni su juego, su actitud es de adulto, ya que su convivencia familiar es con adultos y en su juego expresaba siempre con juicios de valor lo que era bueno y malo, intentando regañar a otros. En el desarrollo de las sesiones expresa enojo por su abuela y tíos, por la presión que sentía por parte de ellos.

Al final del tratamiento se logró un avance importante en la organización de su juego, sus ideas y la relación con sus compañeros con quienes estableció lazos de amistad importantes.

Padres: G.

Desde un inicio sus participaciones dan pautas a reflexionar en el grupo, manifiesta dificultad para manejar a su hijo pues sus padres (abuela), interfieren en la educación de su hijo. En las últimas sesiones refiere cambios en ella y la relación con su hijo mejores.

Jorge asiste por presentar problema de conducta y lenguaje. Se observa desde un inicio de las sesiones mucha inquietud y dificultad para defenderse. Es un niño agresivo y manipulador. Su tendencia principal era agredir a los demás por atrás para no ser castigado. Su participación era poca tanto verbal como en relación con otros compañeros, su inteligencia le permitía ser un buen observador, atendía con interés lo que sucedía en cada sesión lo cual fue manifestado a medida que transcurrían las sesiones.

Al final del tratamiento se consideró importante la integración lograda tanto en el niño como en la familia quienes participaron de manera interesada y entusiasta en el trabajo de GIN.

Padres: G.

G. es muy participativa generalmente es la que inicia las sesiones, comparte con el grupo sus sentimientos en relación a figuras parentales sin dificultad, su discurso se va centrando más en ella misma, manifestando interés por cambiar y ser más independiente.

Miguel asiste por presentar problema de conducta. Se observó desde un inicio su poca tolerancia ante las situaciones de frustración, hacia berrinches por la menor contrariedad, agredía a los demás sin límite y en general le era relacionarse de manera positiva con otros. Su asistencia no fue regular y el interés por parte de los padres tampoco era favorable.

Al finalizar el tratamiento se comentó que el desarrollo de la conducta del niño requería mayor participación por parte de los padres. A pesar de esto se consideró que la experiencia vivida tanto para el niño como para la madre fue de provecho.

Padres: A.

La mayor parte de las sesiones A. evita involucrarse con el grupo, cuando participa niega toda problemática familiar creando en el grupo desconfianza, confirmando ésta al hablar fuera del grupo, originando enojo. Su relación con el niño es agresiva y aunque verbaliza su rechazo por el niño, no es responsable de ello.

Rosa Maribel asiste por presentar problema de conducta en el jardín de niños, es una niña huérfana de madre, vive con su abuela paterna quien se hace cargo de ella desde hace algunos años. Para la abuela la situación de la niña es difícil ya que ésta sabe que su madre fue asesinada. Desde un inicio Maribel se mostró muy necesitada de afecto, buscaba desde temprano a las terapeutas. En el desarrollo de las sesiones manifestaba sus sentimientos

abiertamente, sabe defender su territorio y a sí misma. En ocasiones había una tendencia a aislarse ya que era la única niña en el grupo. Hay dificultad para respetar reglas y muestra una actitud de rebeldía cuando se le impone alguna regla. Al finalizar el tratamiento su relación con los demás niños era buena, respetaba las reglas sin necesitar tanta insistencia, y se consideró que debido al proceso de resolución del duelo de la pérdida de su madre y del abandono de su padre, requería más apoyo psicoterapéutico, así como su abuela.

Padres: R. (abuela).

En un inicio la abuela no participa, se queja por el papel de madre que tiene con sus nietos, son una carga para ella, poco a poco empieza a hablar más sobre el papel que tuvo como madre aportando elementos a reflexionar en el grupo y empieza a tomar un papel reflexivo no solo de escucha. Al final, refiere cambios en Maribel, así como sentirse mejor con ella misma, haciendo consciente su posición con sus hijos y sus nietos.

José Guadalupe asiste por presentar problemas de conducta. Desde un inicio es un niño inquieto que participa fácilmente con los demás pero de manera agresiva, esa es la única forma de relación que establece con otros. A través de las sesiones José muestra su capacidad para respetar las reglas establecidas, poco a poco expresa su interés por lo que sucede a su alrededor y su participación verbal es positiva. Al finalizar el tratamiento su juego lo comparte con sus compañeros, así como lo que construye, aprende a relacionarse con los demás pidiendo lo que necesita y conforme pasan las sesiones su necesidad de expresar agresión es menor. Se consideró que la evolución de José fue muy importante así como la participación de sus padres en el grupo.

Padres: E. y G.

E. no participa en un inicio. Cuando se habla de las madres en el embarazo, llora, después habla de la muerte de su hijo, dramatiza el proceso con dificultad. Después su participación es espontánea. Al final su apariencia es menos dura, más relajada. Refiere tener cambios. G. en un inicio pareció desconfiado, notándose cada vez en él más atención en lo que se hablaba. Después compartió con el grupo sus recuerdos de infancia, los sentimientos de rechazo que vivió por parte de sus padres y porqué él funciona igual con sus hijos. Se observó interés en su participación en el grupo.

Fase 3: segunda evaluación.

Al terminar las 18 sesiones se realizó la segunda evaluación para conocer los resultados. En esta fase se realizó el mismo procedimiento que en la primera evaluación de la creatividad.

CAPITULO 6

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1. RESULTADOS.

Se realizó el análisis estadístico mediante la prueba T de Student para el diseño pre-test post-test.

El proceso se dividió en 5 etapas:

1. Determinación de la hipótesis alternativa y la hipótesis nula.

Tratándose de una prueba estadística unidireccional las hipótesis son:

Hipótesis alterna. H1: $w < y$

Hipótesis nula. Ho: $w = y$

\bar{w} = Frecuencia de los resultados antes del programa.

\bar{y} = Frecuencia de los resultados después del programa.

2. Determinación de el nivel de confianza.

El valor crítico para el nivel de confianza es de 0.05.

Grado de libertad = $n - 1 = 7$, donde $n = 8$

3. Regla de decisión.

Si T es mayor que 1.895 entonces se acepta la hipótesis alterna.

4. Aplicar el modelo estadístico efectuando los cálculos de acuerdo a las tablas 3 y 4.

$$T = \frac{\bar{w} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(w - \bar{w})^2 + (y - \bar{y})^2}{n(n-1)}}}$$

TABLA 1
Primera Evaluación

SUJETOS	FLUIDEZ	ORIGINALID	IMAGINAC	CREATIV
				TOTAL
1	75	75	63	71
2	86	86	84	85
3	77	72	67	72
4	80	78	80	79
5	75	85	74	78
6	81	76	83	80
7	80	85	67	77
8	76	75	77	76
TOT=				619
W=				77

Tabla 1. En ésta tabla se muestran los resultados del test T.C.A.M. de la primera evaluación. La creatividad (total) es la media de las características que la conforman (fluidez, originalidad, imaginación).

TABLA 2
Segunda Evaluación

SUJETOS	FLUIDEZ	ORIGINALID	IMAGINAC	CREATIV
				TOTAL
1	91	79	103	91
2	120	114	97	110
3	77	70	89	79
4	91	103	111	102
5	92	79	114	95
6	88	72	93	84
7	88	85	93	89
8	76	81	75	77

TOT =	727
Y =	91

Tabla 2. En ésta tabla se muestran los resultados del test T.C.A.M. de la segunda evaluación. La creatividad (total) es la media de las características que la conforman (fluidez, originalidad, imaginación).

TABLA 3

TABLA DE RESULTADOS 1ª EVALUACION

w	$w - \bar{w}$	$(w - \bar{w})^2$
71	(6)	41
85	8	63
72	(5)	29
79	2	4
78	1	0
80	3	7
77	0	0
76	(1)	2
618		146
$\bar{w} =$ 77		

Sumatoria y promedios de los puntajes de la primera evaluación.

Ver gráfica 1 y 3, páginas 82 y 83.

TABLA 4

TABLA DE RESULTADOS 2ª EVALUACION

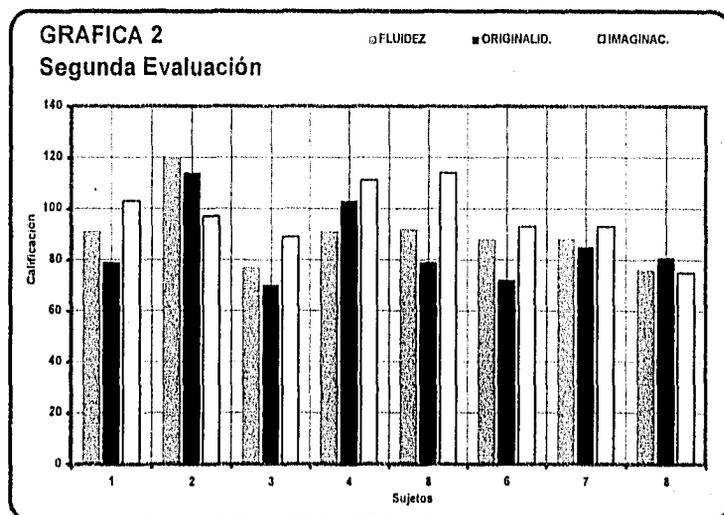
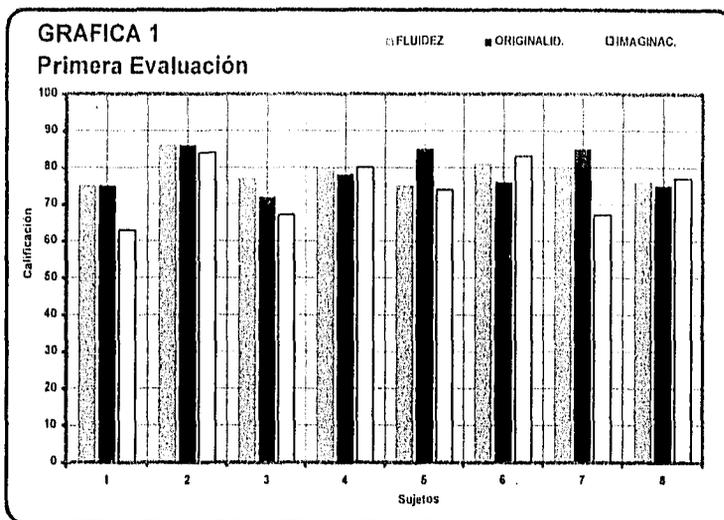
\bar{Y}	$\bar{Y} - \bar{Y}$	$(\bar{Y} - \bar{Y})^2$
91	0	0
110	19	379
79	(12)	149
102	11	116
95	4	17
84	(7)	43
89	(2)	5
77	(14)	183
727		892
$\bar{Y} =$ 91		

umatoria y promedios de los puntajes de la segunda evaluación.

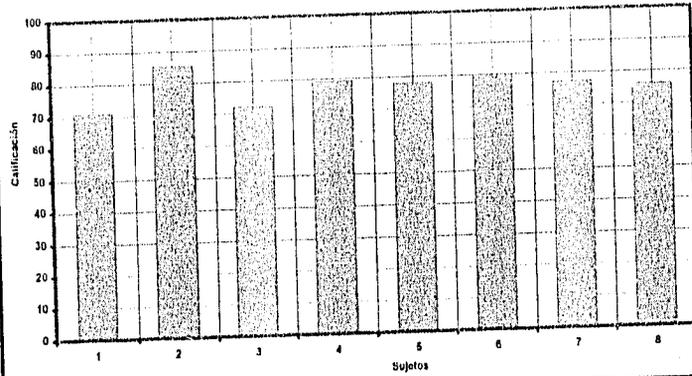
Ver gráfica 2 y 4, páginas 82 y 83.

Sustituyendo lo anteriormente calculado en la fórmula:

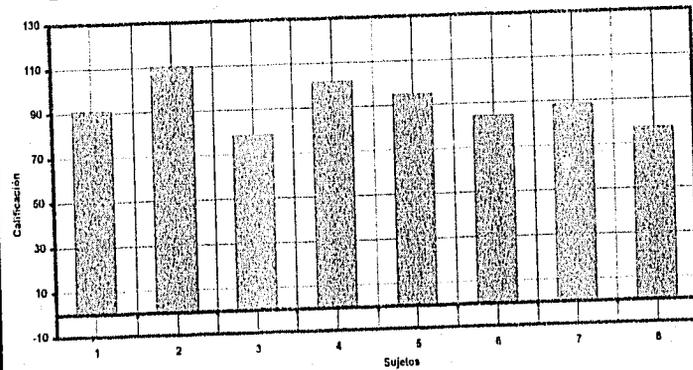
$$\dots T = -3.2, \text{ donde } T > \pm 1.895$$

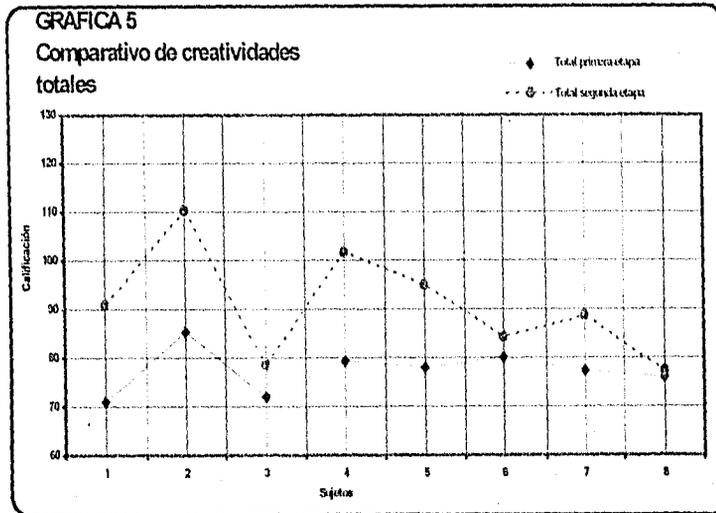


GRAFICA 3
Primera Evaluación (totales)



GRAFICA 4
Segunda Evaluación (totales)





5. Inferir de acuerdo con las conclusiones estadísticas.

Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula.

De acuerdo a lo anterior:

Hi: El modelo Gin incrementa la creatividad de niños con trastornos emocionales.

De acuerdo con los resultados obtenidos, observamos que la influencia del modelo GIN sobre la creatividad de niños con trastornos emocionales, fué positivo.

Como se observa en las tablas 1 y 2, en el sujeto número 1, el puntaje total de creatividad aumentó con 20 puntos. En el sujeto número 2 hubo un aumento de 25 puntos, en el sujeto número 3 aumentó su puntuación con 7 puntos, en el sujeto número 4 aumentó 23 puntos, en el sujeto número 5, hubo un aumento de 17 puntos, en el sujeto 6 aumentó 4 puntos, en el sujeto número 7 hubo un aumento de 12 puntos y en el sujeto número 8 hubo un aumento de 1 punto.

Como es de notar, en la mayoría de los participantes hubo un incremento de la puntuación inicial a la final, y en la gráfica 5, página 84, se puede observar la comparación entre la primera y la segunda evaluación.

Es importante recalcar que en el 75% de los casos, hubo un desarrollo favorable en el rendimiento escolar, en la evaluación escolar final, se observó un incremento significativo en el coeficiente intelectual. Por parte de las profesoras, reportaron cambios en la conducta favorables en el salón de clase. Todos los niños fueron dados de alta, ya que superaron el problema de conducta por el cual ingresaron al programa.

También debe tomarse en cuenta que en la segunda evaluación los niños ya conocían la prueba y que podían sentirse con más confianza que en el inicio del ciclo escolar.

Cabe mencionar que para algunos niños la situación de prueba, es angustiante, ya que han aprendido que a través de las evaluaciones son aprobados o desaprobados, principalmente por los padres.

6.2. CONCLUSIONES.

EL MODELO G.I.N. Y SU INFLUENCIA SOBRE LA CREATIVIDAD DE NIÑOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES.

El modelo GIN es un modelo de psicoterapia grupal para niños, que fué introducido en centros de atención psicopedagógica con objetivos focalizados. Esto significa que el tratamiento está enfocado al objetivo por el cual ingresa el niño, facilitando así la tarea durante el periodo escolar.

En esta investigación se observó la influencia que el modelo tenía sobre la creatividad de los niños que fueron atendidos durante el periodo escolar 1992-1993.

La intención ha sido corroborar si la facilitación de la expresión emocional, influye en la creatividad.

Para Maslow, la creatividad primaria es una herencia de todo ser humano, es algo común y universal, todos los niños la poseen y al crecer muchos la pierden. Él piensa que las trabas, controles, represiones y defensas, son los principales bloqueadores de la creatividad. Él sostiene que la neurosis produce una serie de controles, el ser neurótico teme a sus emociones, sus impulsos instintivos más profundos, lo cual reprime desesperadamente.

De aquí se parte para pensar que si se facilita la expresión de emociones, se abre paso a la creatividad.

M. Dupont, plantea que a través del juego todos los componentes de la fantasía, consciente o inconsciente, son llevados a la realidad mediante una descarga motora intencional y dirigida y a través de esta descarga el niño repite, modifica, crea y elabora situaciones de su realidad externa e interna. Así el juego cumple una función elaborativa de las situaciones traumáticas cotidianas y es la fuente más original de la creatividad..

El grupo GIN propicia la expresión de fantasías, el grupo alimenta, y favorece en el juego éstas y ante la ausencia de juguetes los niños crean personajes ficticios, que amenazan su realidad interna. A éstos (tiburones, monstruos, brujas, dragones, etc.), ellos tienen la oportunidad de agredir, destruir y posteriormente hacerlos buenos, convertirlos en amigos, facilitando con esto la disminución de ansiedades que son manifestadas cotidianamente como problemas de conducta. Winnicott dice que el niño utiliza el juego para separar su realidad interna de su realidad externa, y así desarrolla su individualidad. Cuando el niño expresa sus fantasías, las pone en la realidad y así tiene la posibilidad de valorar la realidad de sus fantasías y es por eso que de pronto la bruja que en su fantasía tanto lo amenaza con destruirlo, de pronto en el juego descubre que la bruja no lo destruye y por el contrario, la puede aplastar con los cojines y desaparecerla, después vé que también es una bruja buena que la convierte en su amiga, pues juega con él, lo alienta y lo abraza cariñosamente. De esta forma el niño integra sus emociones negativas y positivas, disminuyendo su ansiedad y permitiendo expresar más fácilmente lo que piensa y siente, lo que ve y experimenta.

De esta forma los niños que son asistidos bajo el programa, modifican las conductas "problema", y así se facilita su adaptación al grupo escolar, tanto en un nivel social, es decir, estableciendo relaciones interpersonales adecuadas con otros niños y maestros, como en un nivel académico, desarrollando adecuadamente sus habilidades de aprendizaje.

El modelo GIN integra a los padres de los niños, lo cual permite que los padres de los niños conozcan los objetivos del modelo GIN y apoyen el trabajo terapéutica, al mismo tiempo que ellos reconocen en si mismos sus propias emociones y la manera en que han favorecido la conducta "problema" que presenta el niño.

Para Lapierre y Aucouturier, una de las condiciones esenciales de la creatividad, reside en establecer múltiples relaciones entre los distintos planos perceptivos, intelectuales y afectivos, esto es, intelectualizar progresivamente la vivencia.

Se ha visto que la creatividad es en suma, una manifestación de procesos intelectuales y afectivos , con características especiales de fluidez, originalidad e imaginación, que se manifiestan desde que el niño es pequeño a través de un interés del mismo por cuestionar, enfrentar y resolver problemas. Dicha manifestación puede ser bloqueada por procesos afectivos, mediante la represión de emociones.

Algunas investigaciones han demostrado que la motivación intrínseca es el motor fundamental de la creatividad y que se debe construir un ambiente que ofrezca muchas oportunidades para mantener el amor que es la orientación motivacional intrínseca para la expresión creativa.³¹

Si se permite a los niños reconocer sus pulsiones básicas, contradictorias y tienen un espacio donde expresarlas, bajo la guía de alguien que acepte sus impulsos sin rechazarlos, ellos aprenderán a aceptarse con todo y lo que llevan. Aprenderán que ellos son lo que expresan, si su expresión no es juzgada, aceptarán sus condiciones y sus limitaciones, y finalmente su crecimiento natural los llevará a vivir en armonía con lo que tienen.

³¹ Wallace. Idem

Esta investigación comprobó uno de los objetivos del modelo G.I.N., que es facilitar la expresión creativa.

Finalmente, permitir la expresión a través del juego es una manera de facilitar la creatividad y una manera de transformar un problema de conducta en aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

- AMABILE T. M. Ph. D. (1989) GROWING UP CREATIVE EDUCATION FOUNDATION PRESS. BUFFALO, N.Y.
- AUCOUTURIER B. Y LAPIERRE A. (1980) EDUCACION Y TERAPIA. ED. CIENTIFICO MEDICA. BARCELONA, ESPAÑA.
- AUCOUTURIER B. Y LAPIERRE A. (1974) LOS CONTRASTES. ED. CIENTIFICO MEDICA. BARCELONA, ESPAÑA.
- AUCOUTURIER B. Y LAPIERRE A. SIMBOLOGIA DEL MOVIMIENTO. ED. CIENTIFICO MEDICA. BARCELONA, ESPAÑA.
- AYMERICH, C. Y M. (1979) EXPRESION Y ARTE EN LA ESCUELA. ED. TAIDE, BARCELONA ESPAÑA.
- AYMERICH, CARMEN Y MARIA. (1985) SIGNOS DE COMUNICACION. ED. TAIDE, ESPAÑA.
- BARRON F. (1990) CREATIVITY AND PSYCHOLOGICAL HEALTH. CREATIVE EDUCATION FOUNDATION PRESS. BUFALO, N.Y.
- BERGE, YVONNE. VIVIR TU CUERPO. ED. NARCEA.
- CALDERON, ARLIN. TESIS UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. (1976) PROGRAMA DE EDUCACION PSICOMOTRIZ A TRAVES DE ACTIVIDADES DE EXPRESION CORPORAL CON NIÑOS DE 2 A 5 AÑOS DE EDAD. MEXICO.
- DEFONTAINE, J. (1978) MANUAL DE REEDUCACION PSICOMOTRIZ, PRIMER AÑO. ED. CIENTIFICO MEDICA. ESPAÑA.
- DEFONTAINE, J. (1980) MANUAL DE REEDUCACION PSICOMOTRIZ, SEGUNDO AÑO. ED. CIENTIFICO MEDICA. ESPAÑA.
- DEFONTAINE, J. (1981) MANUAL DE REEDUCACION PSICOMOTRIZ, TERCER AÑO. ED. CIENTIFICO MEDICA. ESPAÑA.

- DE LA FUENTE, M. Y TORRES C. (1949). PSICOTERAPIA DE GRUPO EN EL NIÑO NEUROTICO. BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL. MEXICO.
- DUPONT, M.A. Y WASONGARZ, A.J. (1978). EL GRUPO INFANTIL NATURAL. UNA EXPERIENCIA PSICOANALITICA. CUADERNOS DE PSICOANALISIS. XI P.P. 53-72. MEXICO.
- DUPONT, M.A. Y WASONGARZ, A.J. (1978). THE NATURAL CHILDREN'S GROUP. A PSYCHOANALITIC EXPERIENCE: GROUP THRAPHY. XVI, P.P.159-170. NEW YORK. STRATTEN INTERCONTINENTAL MEDICAL BOOK CORP.
- DUPONT, M.A. Y WASONGARZ, A.J. (1993). PSICOTERAPIA GRUPAL PARA NIÑOS. UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. ASOCIACION PSICOANALITICA JALISCIENSE.
- FEDER, LUIS. (1953). PSICOTERAPIA DE GRUPO EN NIÑOS Y MADRES NEUROTICAS EN EL HOSPITAL DEL NIÑO EN MEXICO. EN MEMORIA DEL CONGRESO CIENTIFICO MEXICANO. IV CENTENARIO DE LA UNIVERSIDAD DE MEXICO. IX CIENCIAS MEDICAS. U.N.A.M. MEXICO.
- FREUD, ANNA. (1986) EL PSICOANALISIS INFANTIL Y LA CLINICA. DE. PAIDOS MEXICO 2ª REIMPRESION.
- FREUD, ANNA. (1993). NORMALIDAD DE PATOLOGIA EN LA NIÑEZ. DE. PAIDOS, ARGENTINA, 8ª REIMPRESION
- FUX, MARIA. (1982) PRIMER ENCUENTRO CON LA DANZATERAPIA. ED. PAIDOS. ARGENTINA.
- GAETNER, ROSE. (1981) TERAPIA PSICOMOTRIZ Y PSICOSIS. ED. PAIDOS. BARCELONA, ESPAÑA.
- GARDNER. (1988) LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES. FONDO DE CULTURA ECONOMICA.

- GENOVERD, C. Y COLS. (1982) PROBLEMAS EMOCIONALES EN EL NIÑO. ED. HERDER. BARCELONA, ESPAÑA.
- GLASSERMAN, M.R. Y SIRLIN M.E. (1984) PSICOTERAPIA DE GRUPO EN NIÑOS. ED. NUEVA VISION. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- GOTTFRIED, H. (1979) MAESTROS CREATIVOS, ALUMNOS CREATIVOS. ED. KAPELUSZ. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- JENNINGS, SUE Y COLS. (1979) TERAPIA CREATIVA. ED. KAPELUSZ. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- JUNG, C.G. (1974) EL HOMBRE Y SUS SIMBOLOS. ED. AGUILAR. ESPAÑA.
- LANDAU, E. (1987) EL VIVIR CREATIVO. ED. HERDER. BARCELONA, ESPAÑA.
- LOWEN, A. (1977) BIOENERGETICA. ED. DIANA. MEXICO.
- LOWEN, A. (1988) EL LENGUAJE DEL CUERPO. ED. HERDER, ESPAÑA.
- LOWEN, A. (1991) EL SEXO, EL AMOR Y LA SALUD DEL CORAZON. ED. HERDER, ESPAÑA.
- MASLOW, A. (1987) LA PERSONALIDAD CREADORA. ED. KAIROS. ESPAÑA.
- NOLAND L. VAN DEMARK (1991) BREAKING THE BARRIERS TO EVERY DAY CREATIVITY. CREATIVE EDUCATION FOUNDATION PRESS. BUFFALO, N.Y.
- NOVAES, M.H. (1973) PSICOLOGIA DE LA APTITUD CREADORA. ED. KAPELUSZ. ARGENTINA.
- REICH, W. (1989) EL ANALISIS DEL CARACTER. ED. PAIDOS. MEXICO.
- REICH, W. (1989) LA FUNCION DEL ORGASMO. ED. PAIDOS. MEXICO.

- RYCROFT, C. () DICCIONARIO DE PSICOANALISIS. ED. PAIDOS. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- STOKOE P. Y SCHACHTER, A. () LA ESPRESION CORPORAL Y EL NIÑO. ED. RICORDI, BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- SECHOVICH G. Y WAISBURD, G. (1992) EXPRESION CORPORAL Y CREATIVIDAD. ED. TRILLAS. MEXICO.
- SECHOVICH G. Y WAISBURD, G. (1989) HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA CREATIVIDAD. ED. TRILLAS. MEXICO.
- SEGAL, H. (1992) INTRODUCCION A LA OBRA DE MELANIE KLEIN. DE. PAIDOS. MEXICO.
- SIDNEY PARNES (1981) THE MAGIC OF YOUR MIND. DE. CREATIVE EDUCATION FOUNDATION PRESS. BUFFALO, N.Y.
- SOIFER, R. (1972) PSIQUIATRIA INFANTIL OPERATIVA. ED. KARGIEMAN. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- STENBERG, R.V. (1988) THE NATURE OF CREATIVITY. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- TORRANCE, E.P. (1969) ORIENTACION DEL TALENTO CREATIVO. ED. TROQUEL. BUENOS AIRES, ARGENTINA.
- TORRANCE, E.P. (1981) THINKING CREATIVELY IN ACCION AND MOVEMENT. BESENVILLE, III: SCHOLASTIC TESTING SERVICE, INC.
- VAYER, P. (1977) EL DIALOGO CORPORAL. ED. CIENTIFICO MEDICA. BARCELONA, ESPAÑA.
- VAYER, P. (1979) EL NIÑO FRENTE AL MUNDO. ED. CIENTIFICO MEDICA. BARCELONA, ESPAÑA.
- VILLANUEVA, M. (1985) HACIA UN MODELO INTEGRAL DE LA PERSONALIDAD. ED. MANUAL MODERNO. MEXICO.
- VIGOTSKY, L.S. (1988) EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLOGICOS SUPERIORES. DE. GRIJALVO.

- WALLON, H. (1974) LA EVOLUCION PSICOLOGICA DEL NIÑO. ED. GRIJALBO. MEXICO.
- WILBER, K.(1983) LA CONCIENCIA SIN FRONTERAS. ED. KAIROS. ESPAÑA.
- WINNICOTT, D.W. (1987) REALIDAD Y JUEGO. ED. GEDISA. MEXICO.

APENDICE

TEST: PENSAMIENTO CREATIVO EN ACCION Y MOVIMIENTO.

HOJA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES.

LISTA DE RESPUESTA Y CALIFICACION PARA LA ACTIVIDAD 1, 3 Y 4.

PENSAMIENTO CREATIVO EN ACCION Y MOVIMIENTO
(THINKING CREATIVELY IN ACCION AND MOVEMENT)

HOJA DE REGISTRO DE ACTIVIDADES

NOMBRE:

EDAD:

FECHA:

ACTIVIDAD 1.

TIEMPO:

ACTIVIDAD 2.

TIEMPO:

1. Arbol	1	2	3	4	5
2. Conejo	1	2	3	4	5
3. Pescado	1	2	3	4	5
4. Vibora	1	2	3	4	5
5. Carro	1	2	3	4	5
6. Elefante	1	2	3	4	5

ACTIVIDAD 3.

TIEMPO:

ACTIVIDAD 4.

TIEMPO:

ACTIVIDAD 1.

¿DE CUANTAS FORMAS DIFERENTES PUEDES CAMINAR O CORRER?

PUNTUACIÓN MÁXIMA: 3

COREOGRAFÍA: 4

RESPUESTAS Y CALIFICACIÓN.

caminando de chango (2)

gatear (2)

doblándose (2)

botando (2)

chocando con algo (3)

cargando algo (2)

carretillas (1)

trepando hacia (2)

caminar como cangrejo (1)

caminar hacia atrás y a los lados (1)

gatear (0)

gatear hacia atrás y lados (1)

gatear con o hacia algo (1)

gatear y patear, rodando en círculos (3)

caminar con las piernas cruzadas (3)

bailar (2)

bailar y cantar (3)

clavarse (3)

arrastrar las piernas (2)

manejar algo (coche, avión, etc.) (0)

caminar como palo (2)

caminar moviendo la cabeza rápido (2)

volar (0)
volar algo (0)
galopar (0)
pasos de gigante (1)
paso de ganso (3)
caminar sobre 4 pies (manos y pies) (0)
parado de manos (3)
sobre talones (1)
brincos cortos (0)
brincar sobre un pié (0)
brincar en círculos (3)
brincar y saltar (0)
brincar y hacer algo más (1)
brincar hacia atrás y hacia los lados (1)
haciendo hula hula (3)
trotar (1)
saltar (0)
saltar atrás y a los lados (1)
caminar como tiovivo (2)
saltar sobre alguna cosa (2)
saltar como rana, conejo, etc. (1)
saltar en círculos (3)
saltar la cuerda (3)
pateando (2)
saltando largo (2)
marchando (1)
jalando algo (1)
empujando algo (2)

andar en bicicleta (1)
montar caballo, perro, etc. (1)
mecerse (3)
rodar (0)
rodar hacia atrás y lados (1)
rodar sobre una pelota (2)
correr (0)
correr rápido, despacio (0)
correr haciendo algo (0)
correr en círculos (3)
correr en patín del diablo (0)
correr hacia atrás y lados (0)
caminar sobre los lados de los pies (2)
patinar (2)
skipping (saltar con pies juntos) (0)
deslizarse (0)
deslizarse en pies, rodillas, etc. (1)
girando (2)
abrirse en split (3)
paso y deslizar (2)
caminar con piernas tiesas (1)
deslizarse de lado en rodillas (1)
arrastrarse como víbora (2)
nadando (0)
columpiándose (1)
caminar de puntitas (0)
caminar de puntitas hacia atrás o lados (1)
volteándose (1)

girar como trompo (0)
caminar (0)
caminar haciendo algo (0)
caminar con ojos cerrados (3)
caminar con piernas cruzadas (1)
caminar haciendo círculos, cuadrados, ochos, etc. (1)
caminar de cabeza (2)
caminar atrás y lados (0)
caminar rápido, lento (0)
caminar como oso, robot u otra imitación (1)
caminar sobre manos (0)
caminar de rodillas (0)
caminar de rodillas hacia atrás (3)
caminar de manos para atrás (2)
caminar sobre las puntas de los pies (0)
caminar sobre talones (1)
zigzagueando (2)
zigzagueando atrás, lados. (3)
salto mortal (0)
caerse (2)
stomping (2)

ACTIVIDAD 3.

¿DE QUÉ OTRA MANERA PUEDES TIRAR EL CONO AL BOTE?

PUNTUCIÓN MÁXIMA: 3

COREOGRAFÍA: 4

RESPUESTAS Y CALIFICACIONES

Acrobacia con el cono (3)

Tiro al blanco (1)

Tirar con tobillo (2)

Tirar con el brazo(0)

Tirar con la espalda (1)

Equilibrio sobre la orilla (2)

Equilibrio con la cara ó nariz (1)

Equilibrio con los dedos (1)

Equilibrar y dejar caer (2)

Detrás del cuerpo (2)

Entre los brazos (2)

Entre los dedos (1)

Entre las manos (2)

Entre rodillas y piernas (1)

Entre los dedos de los pies (3)

Soplarlo (2)

Botarlo (3)

Cargar algún objeto (2)

Tirar desde la mejilla (2)

Tirar desde el pecho (2)

Tirar desde la barbilla (0)

Movimientos coreográficos (4)

- Cortarlo y ponerlo en la mano (3)
- Arrastrarse y tirarlo (2)
- Bailar y tirarlo (3)
- Tirlo dentro (0)
- Tirlo hacia atrás y lados (0)
- Tirlo como basquet ball (1)
- Tirlo como paracaidas (3)
- Tirlo al revés (1)
- Tirlo con la oreja (1)
- Tirlo con el codo (0)
- Tirlo con el ojo (1)
- Tirlo con el dedo (0)
- Tirlo con la uña (3)
- Tirlo con el puño (0)
- Tirlo como canicas (2)
- Tirlo de volado (1)
- Tirlo como avioncito (3)
- Dejar caer con el pié (0)
- Dejar caer con la mano (0)
- Dejar caer con la cabeza (0)
- Dejar caer con el talón (3)
- Dejar caer con la cadera (2)
- Tirlo como pelota (pegarle) (0)
- Sostener en alto y dejar caer (1)
- Sostener bajo la barbilla y dejar caer (0)
- Sostener con los dientes y dejar caer (0)
- Saltar y meterlo (2)
- Saltar hacia atrás y ponerlo (2)

Malabarear (3)
Saltar y dejar caer (1)
Saltar sobre rodillas y meterlo (3)
Patearlo (0)
Tirarlo de rodillas (0)
Recostarlo dentro (0)
Dejar caer desde la pierna (1)
Hacer que otra persona lo tire (3)
Marchar y dejar caer (3)
Apachurrar y dejar caer (3)
Tirar con la boca (0)
Tirar con la nariz (1)
Tirar con el cuello (0)
Tirar con la palma de la mano (1)
"Picharlo" hacia adentro (3)
Colocarlo con la mano (0)
Colocarlo al revés (1)
Agujearlo y dejar caer (3)
Meterlo de puñetazo (2)
Empujarlo con pies o manos (1)
Empujarlo con brazo o piernas (2)
Ponérselo (0)
Ponérselo atrás, lados, (1)
Poner algo dentro y tirarlo (1)
Rodarlo y ponerlo (1)
Rodarlo del dedo, cabeza, etc. (2)
Rodarlo de la mesa (2)
Correr y arrojarlo (1)

Dispararlo (2)
Dejar caer del zapato (2)
Dejar caer de los hombros (1)
Sentarse en la silla y tirarlo (2)
Patinar y tirarlo (3)
Resbalar hacia adentro (2)
Salto mortal (3)
Meterlo girando (2)
Apachurrar y meterlo (2)
Pararse de espaldas y echarlo (2)
Dejar caer desde el estómago (0)
Chupar y dejar caer (1)
Pisarlo y dejarlo caer (2)
Dejar caer con los dientes (0)
Dejar caer con los muslos (1)
Aventarlo (0)
Tirar hacia arriba y pegarle (2)
Tirar hacia atrás y lados y pegarle (3)
Tirarlo y saltar (3)
Tirarlo al revés (3)
Dejar caer con dedos del pié (1)
Dejar caer con la lengua (2)
Dejar caer de encima de la cabeza (0)
Aventarlo (0)
Aventarlo hacia atrás (1)
Girar lentamente y tirarlo (2)
Torcerlo y tirarlo (3)
Lanzar con la palma de la mano (2)

- Dejar caer con la camisa (2)
- Dejar caer al revés (1)
- Caminar hacia atrás y tirarlo (2)
- Caminar al lugar y dejarlo caer (0)

ACTIVIDAD 4

ESTE CONO SIRVE PARA TOMAR AGUA, ¿QUE OTRA COSA PUEDE SER?

RESPUESTAS Y CALIFICACIONES.

- Avión (1)
- Alarma (3)
- Animal de juguete (0)
- Departamento (3)
- Cenicero (2)
- Muñeca (3)
- Bolsa (2)
- Equilibrio sobre dedo (0)
- Lanzar, patear, etc. como pelota (0)
- Barril (3)
- Canasta (2)
- Bat (2)
- Tina de baño (3)
- Barba (3)
- Campana (1)
- Binoculares (3)
- Comedero de pájaros (2)
- Ladrillos, tabiques (1)
- "Para soplarle" (2)
- Bomba (2)
- Bota (2)
- Pino de boliche (3)
- Pulsera (3)
- Material de construcción (2)

Quemarlo (3)
Vela (3)
Lata (0)
Dulce, bote de dulce ó galletas (2)
Coche, camión (0)
Castillo (2)
Para cachar cosas (2)
Silla (1)
Para descansar la barbilla (2)
Iglesia (3)
Para dibujar un círculo (1)
Reloj (2)
Ropa (1)
Sombrero de payaso (3)
Recipiente para palomitas, etc. (0)
Cortador de galletas (3)
Taza (3)
Cubierta para plantas (1)
Molde de bollos (3)
Para cortar, agujerar (2)
Decoración (2)
Cucharón (3)
Para guardar tierra (1)
Para trastes (2)
Plato para el perro (3)
Ropa para muñeca (2)
Perilla de puerta (1)
Dibujar círculos con él (1)

Beber de él (0)
Dejarlo caer (0)
Tumbar (2)
Cubierta para oreja (2)
Audífono (2)
Para vomitar (2)
Para afocar con él (1)
Para proteger los ojos (2)
Máscara ó mascarilla (3)
Florero (2)
Maceta (1)
Platillo volador (3)
Banquillo para pies (3)
Mobiliario (3)
Juego (2)
Cochera (2)
Regalo (2)
Vaso para beber (0)
Lentes (2)
Guantes de Box (2)
Para poner la pelota de golf (3)
Guitarra (3)
Pistola de juguete (3)
Para encharar el pelo (3)
Sobre la mano (0)
Sombrero, cachucha (0)
Banda para la frente (3)
Helicóptero (2)

Esconderlo (3)
Pegarle y destrozarlo (1)
Portalápiz-pluma (1)
Casa para animal (3)
Casa de juguete (0)
Chozo (0)
Alhajero (3)
Brincar sobre él ó pisarlo (0)
Patearlo ó tumbarlo (1)
Papalote (3)
Lámpara, pantalla (1)
Foco, luz (1)
Hacer una línea (2)
Lonchera (3)
Taza mágica (3)
Hacer máquinas ó herramientas (0)
Hacer vehículos (0)
Máscara (3)
Megáfono (3)
Carrusel (3)
Micrófono (3)
Tapa boca (1)
Ratonera (2)
Clavarlo (2)
Nido de pájaro (3)
Para hacer ruido (2)
Nariz (1)
Nariz de payaso (2)

Para dibujar en él (1)
persona (0)
Piano (2)
Foto, pintura (1)
Almohada (2)
Bola de pin pon (3)
Guante de pitcher (3)
Plato (2)
Jugar a cachar (0)
Jugar con tierra y agua (2)
Cazo (1)
Titere (2)
Bolsa de mano (3)
Poner en las manos o rodillas (1)
Rompecabezas (3)
Azadón (3)
Sonaja (3)
Misil (3)
Rodillo (0)
Rodarlo (0)
Cilindro (0)
Zapato (1)
Cortar en figuras (3)
Lavadero (3)
Sentarse en él (1)
Calcetín (2)
Girarlo con la parte de arriba (2)
Apachurrarlo, romperlo (0)

Apilarlo (2)
Pararse ó caminar sobre él (0)
Estatua (3)
Almacenarlo (2)
Maleta (3)
Alberca (3)
Columpio (2)
Mesa (2)
Hablar dentro de él (2)
Teléfono (0)
Telescopio (3)
Tienda de campaña (2)
Tirar, lanzar, (0)
Desechar (0)
Para cubrir (2)
Excusado (3)
Herramienta (0)
Juguete para perro ó gato (2)
Tren de juguete (2)
Trampa para animales, insectos (2)
Basura (1)
Arbol (2)
Camión (0)
Túnel (3)
Voltearlo
Girarlo(0)
Sombrilla (3)
Pared (2)

Reloj (2)
Para guardar agua (0)
Silbato (3)
Llanta, rueda, (1)
Peluca (3)
Ventana (2)
Escribir sobre él (1)