

Los condicionantes: concertación e imposición en el desarrollo de la creatividad motriz*

■ **NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

Licenciado en Educación Física.
Profesor de la Universidad de Caldas (Colombia)

■ *Palabras clave*

Creatividad en niños, Creatividad motriz, Concertación, Imposición

■ **Abstract**

It is a study that was carried out in 7 urban schools of a municipality of Caldas with a population universe of 2.113 children and girls. In these institutions they were carried out processes of participant observation and interviews in depth to select typical cases and to be able to apply among those selected a test of motive creativity. The investigation looked for giving answer to the inquiries:

How the conditions are manifested: agreement and imposition and which its influence is in the motive creativity of the children of these schools. To solve this query, one went complementary proposals and methodological integration assumed by Murcia and Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Wheat and cabbage (1999) among other, using in consequence quali- quantitative methods.

Among the results more excellent they stand out:

- *The conditions more used in the school they are three: The agreement, the imposition and kind of a hybrid among these two.*
- *Significant differences are not presented in the related to the state of development of the motive creativity, in the schools that use as condition the agreement and the imposition, (typical cases) in spite of existing better levels of originality in those groups that are punished and that they use as control mechanism the imposition.*

■ **Key words**

Children creativity, Motor creativity, Agreement, Imposition

Resumen

Es un estudio que se llevó a cabo en 7 escuelas urbanas de un municipio de Caldas con una población universo de 2.113 niños y niñas. En estas instituciones se realizaron procesos de observación participante y entrevistas en profundidad para seleccionar casos típicos y poder aplicar entre los seleccionados un test de creatividad motriz.

La investigación buscó dar respuesta a las indagaciones ¿cómo se manifiestan los condicionantes: concertación e imposición? y ¿cuál es su influencia en la creatividad motriz de los niños de estas escuelas. Para resolver este interrogante, se acudió a las propuestas de complementariedad e integración metodológica asumidas por Murcia y Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Trigo y cols. (1999), entre otros, utilizando en consecuencia métodos cuali-cuantitativos.

Entre los resultados mas sobresalientes se destacan:

- Los condicionantes mas utilizados en la escuela son tres: La concertación, la imposición y una especie de híbrido entre estos dos.
- No se presentan diferencias significativas en lo relacionado al estado de desarrollo de la creatividad motriz, en las escuelas que utilizan como condicionante la concertación y la imposición (casos considerados típicos), pese a existir mejores niveles de originalidad en aquellos grupos que son castigados y que utilizan como mecanismo de control la imposición.

Algunos antecedentes

Las investigaciones en creatividad

La creatividad motriz es un área poco explorada a nivel mundial pese al gran desarrollo que ha logrado la creatividad en otros campos. Son innumerables las aportaciones en el campo de la administración, la arquitectura, las artes, e incluso en el campo de lo educativo en lo relacionado con el desarrollo de inteligencias lógico-matemáticas, lingüísticas, sociales, entre otras. Un recorrido por investigaciones recientes en creatividad, corroboran esta apreciación:

Sociedad - cultura y creatividad

Algunos estudios demuestran la influencia del medio social y cultural en los procesos de producción creativa: S. J. Kokot y J. Colman (1997), en una investigación que intenta descubrir las características del ser creador mediante una prueba de solución de problemas a través de la pintura, demuestran que los adultos canalizan las soluciones de acuerdo a lo originario de su ser; o sea, las soluciones buscan la competencia y **están organizadas desde su formación cultural**. Mientras que en los niños las respuestas **están relacionadas con su estado esencial o bienestar emocional**, en los adultos la creatividad se sujeta a modelos de estereotipo. A estas conclusiones parece llegar Weisberg (*op. cit.*, 1989), cuando asume que

* Grupo de investigación: Napoleón Murcia (investigador responsable). William Henao, Gloria Helena Ramírez, Hugo Fernando Calvo, Jorge Eliecer Cruz y María Deisy Trejos.

en la mente del sujeto creador no sucede nada diferente a lo que pasa en cualquier proceso de producción intelectual, siendo entonces el producto creativo una consecuencia del examen detallado de preconceptos, lo cual permite abordar el problema incluso desde puntos de vista diversos. **La naturaleza incremental implica que las soluciones se van construyendo progresivamente, adjuntando poco a poco la información recopilada y procesándola con pequeños pasos**, y no mediante grandes saltos de intuición como lo proponen las teorías gestálticas. Esto es, que la creatividad se encuentra fuertemente asociada con la riqueza cultural de los sujetos. De forma similar, Amabile, Romo (ver Romo, 1997) y Sternberg y Lubart (1997) encuentran también la naturaleza social y cultural de la creatividad, pues si ésta es valorada desde el producto creado, dicha valoración debe estar dada por la sociedad y la cultura; por eso sus investigaciones se valen de grupos de expertos en cada campo para valorar el producto creativo de los sujetos investigados.

El problema del mando: premio y castigo

Es importante destacar que el rastreo por los estudios actuales sobre creatividad lleva a la conclusión que un elemento pedagógico muy utilizado en la educación convencional, cual es **el mando directo, lleva a menguar las capacidades de creación de los sujetos**.

En una investigación desarrollada en 1997, M. M. Clapham en la cual utilizó 3 variables (entrenamiento de la creatividad, entrenamiento de las habilidades del sujeto idealmente creativo y entrenamiento bajo mando directo), y aplicó el test divergente de Torrance (1966) con un pre-test y un post-test se concluye que el entrenamiento en las dos primeras variables es muy positivo, mientras que **el entrenamiento bajo mando afecta negativamente el pensamiento divergente**. Esta misma consecuencia negativa se percibe en los procesos pedagógicos que utilizan motivadores extrínsecos. L. E. Gerrard, G. M. Poteat y M. Ironsmith (1996), al estudiar la motivación Intrínseca -sin premio y

Entrenamiento Mando-premio. **Los resultados demuestran el efecto negativo del premio en la creatividad al aplicar una prueba que involucra juegos y manifestaciones artísticas**. En otra investigación, realizando trabajos de refuerzo y motivación sobre algunos componentes de la creatividad (motivación, solución al problema y evaluación), donde las respuestas deberían darse mediante dibujos artísticos y estigmas; S. M. Rostan (1997) concluye que **la motivación aumenta la posibilidad de búsqueda de soluciones al problema y la capacidad de evaluación** (no queda claro a qué tipo de motivación se refiere la investigación).

Las numerosas investigaciones desarrolladas por Amabile (citada por Sternberg y Lubart *-op. cit.*, 1997-, Gardner *-op. cit.*, 1998-, Weisberg *-op. cit.*, 1989- y Romo *-op. cit.*, 1997-), en esta línea, demuestran evidentemente que la motivación extrínseca es un elemento negativo para el desarrollo de la creatividad, en tanto el esfuerzo parece centrarse en el motivador y no en el producto. En otras investigaciones, Amabile y Romo, demuestran que los procesos desarrollados por motivadores intrínsecos, generan productos más creativos y que el motivador extrínseco puede llegar a no ser perjudicial para la producción creativa si se utiliza adecuadamente y una vez se tenga la motivación intrínseca. Los estudios desarrollados por F. Cajiao (1996) y Parra Sandoval (citado por Castañeda y Parodi (1993) demuestran evidentemente que el niño colombiano es sometido en la escuela mediante la violencia del castigo revestido de múltiples formas y que, en consecuencia, difícilmente va a desarrollar su potencial creativo, viéndose favorecidas con estos métodos las conductas violentas.

El riesgo

La posibilidad de asumir riesgos está asociada con la creatividad, toda vez que el sujeto creativo debe tener un “espíritu aventurero”. Sternberg y Lubart (*op. cit.*, 1997), en su teoría de la inversión, consideran que una de las características de los sujetos creativos está determinada por la personalidad, y esa personalidad debe ser de riesgo. Sus investigaciones han logrado

demostrar que, además de ser una característica que la sociedad le atribuye al sujeto creativo, parece ser una de las pocas características comunes en diferentes grupos de sujetos creativos estudiados.

V. Dockal y M. Matejik (1997) realizan un estudio en este sentido y aplica un examen psicológico a padres e hijos. En los resultados se resaltan las relaciones potenciales entre el estímulo, la creatividad los rasgos de personalidad: carácter aventurero, empatía y miedos, llegándose a la conclusión que los padres son más reservados en sus empeños por solucionar los problemas y se arriesgan menos que los niños.

Las inteligencias creativas

Hablar de creatividad en abstracto es en este momento algo inusual y fuera de contexto, pues muchas investigaciones se han encargado de demostrar que la creatividad se da en relación a campos específicos; incluso algunas personas pueden ser muy creativas en un campo y poco creativas en otro.

Howard Gardner (1995) es quizá quien mas claramente expone esta tesis. En su texto *Mentes creativas* propone que la creatividad puede desarrollarse en un mismo sujeto de diferentes formas y en diferentes campos del conocimiento. Por eso, en su investigación sobre los siete sujetos creativos más connotados de la modernidad, asume que cada uno desarrolló con mayor propiedad una inteligencia, lo cual lo lleva a plantear su teoría sobre las “siete inteligencias creativas”. Son éstas: la inteligencia lógico matemática, la inteligencia cinestésico corporal, la inteligencia espacial, la inteligencia artística, la inteligencia social, la inteligencia intra e interpersonal y la inteligencia lingüística.

Dadas las necesidades de la temática estudiada solamente referimos una inteligencia:

- Creatividad e inteligencia cinestésico-corporal: Para Gardner, su máximo exponente fue Martha Graham. Esta inteligencia implica movilidad para emplear el cuerpo en formas diferentes y hábiles, tanto para propósitos expresivos como orientados a metas. Es la encargada de

trabajar los movimientos de la coordinación fina y coordinación gruesa del cuerpo. Podemos decir que sus representantes más connotados se pueden encontrar entre las bailarinas, deportistas, artesanos, escultores y actores.

La inteligencia cinestésica-corporal es la que nos permite desarrollar la creatividad a través del movimiento corporal y darle solución a las tareas de movimiento de una manera eficaz y expresiva.

Pese a que para algunos autores estas inteligencias son realmente campos del conocimiento, el trabajo de Gardner reviste gran importancia, toda vez que implica una visión científica del comportamiento de cada una de ellas en los diferentes sujetos estudiados.

En este mismo campo, los estudios de Sternberg y Lubart (*op. cit.*, 1997) consideran que en la creatividad tiene gran incidencia la inteligencia, la cual puede ser sintética, analítica y operatoria.

Es de considerar, sin embargo, que en el campo de la creatividad motriz, además de las investigaciones de Gardner, al considerarla como inteligencia cinestésica corporal, los ya tradicionales tests de Torrance, Wyrich y Berch, existen en la actualidad pocos grupos que están comenzando a generar importantes aportes: el grupo Contraste, de la Universidad de La Coruña, por ejemplo, liderado por Eugenia Trigo, está realizando investigaciones tendientes a demostrar la importancia de la creatividad motriz en el desarrollo integral del ser humano, a partir de su consideración como una totalidad holística (ver Trigo y cols., 1999).

Otras investigaciones que se han realizado en este campo, son las del grupo CREAM, de la Universidad de Caldas, liderado por el coordinador de este proyecto; tres son las investigaciones centrales que hasta el momento ha logrado el grupo: **en el primer estudio** se buscó desarrollar un programa de entrenamiento deportivo infantil con enfoque integral y utilizando un método problémico, en un grupo de 90 niños durante 5 años, para analizar comparativamente con otro grupo control el comportamiento de tres variables: la creatividad motriz, las capacidades coordinativas y las capacidades condicionales. Se encontró que de for-

ma significativa, los niños del grupo experimento logran mayor grado de desarrollo de la creatividad motriz, pese a que la originalidad no tiene diferencias significativas en los grupos evaluados. Se aplicaron los tests de Wyrich y Berch; se corrobora la necesidad de estructurar un sistema de evaluación de la creatividad motriz que la evalúe desde una perspectiva integral, pues los tests aplicados solamente evalúan un componente de ella (ver Murcia, Taborada y Ángel, 1998 y 2000)

El segundo estudio buscó comparar la creatividad motriz de tres grupos de niños de la ciudad de Manizales sometidos a diferentes procesos: el primer grupo había recibido un programa de entrenamiento deportivo con enfoque integral durante tres años (120 niños-as); el segundo había recibido un programa de entrenamiento deportivo convencional en las ligas del departamento, además de la clase de Educación Física (60 niños-as); el tercer grupo no había recibido ningún programa sistemático de entrenamiento deportivo ni de educación física (25 niños-as); aplicando los tests de Wyrich y Berch, se demostró que los niños más originales son los del tercer grupo, mientras que los niños más flexibles y fluidos en sus respuestas eran los niños del primer grupo (ver Murcia, Puerta y Vargas, 1998).

El anterior trabajo de investigación sirvió, además, para comprender que los tests aplicados realmente no evaluaban la creatividad motriz, sino el pensamiento lateral, por tanto originó un segundo gran problema de investigación que dio origen al proyecto "Evaluación de la creatividad motriz". En este tercer estudio se pretendía estructurar y validar un sistema de evaluación que en primer lugar considerara el ser humano como integralidad y la creatividad como un todo que involucra el proceso, la persona, el producto y el ambiente. El sistema que se desarrolló mostró un elevado grado de validez y confiabilidad, pero debe ser reducido en sus componentes, dados los altos niveles de correlación que existen entre algunos de ellos. En la actualidad, el grupo CREAM está desarrollando el proceso de reducción de factores y otro grupo de investigación se encargará de re-validar este sistema ajustado (ver Murcia, 2000).

Otras investigaciones desarrolladas por el grupo en diferentes municipios de Caldas (Salamina, 2000; La Dorada, 2000; Riosucio, 2000), con más de 120 niños-as, buscaron experimentar programas de música y danza, orientados desde el pensamiento lateral, para examinar la influencia de ellos sobre la creatividad motriz de grupos de niños en edades entre 6 y 12 años, encontrando significativos niveles de incidencia al ser comparados con los grupos control. Para evaluar la creatividad aplicaron el test de Wyrich y Berstch.

En un estudio que experimentó un programa de entrenamiento deportivo estructurado desde las categorías de movimiento de Gallwey, y adoptando técnicas propias del pensamiento lateral de De Bono, el cual se aplicó sobre tres grupos poblacionales (un grupo con la mano izquierda (20 niños-as), un grupo con mano derecha (15 niños-as) y un grupo con ambas manos (20 niños-as); se buscó determinar la influencia de la aplicación de este programa diferencial sobre la creatividad motriz de los niños encontrando que existe más desarrollo de ésta en el grupo de niños que entrenan con la mano izquierda y no existen diferencias significativas entre los grupos que entrenaron con la mano derecha y ambas manos. Estos últimos estudios se han realizado en períodos de experimentación relativamente cortos (entre 4 y 6 meses) lo que puede ser un elemento para que los resultados no sean contundentes.

Algunos elementos teóricos de la creatividad motriz

Partimos de considerar que sobre la creatividad motriz existen realmente pocos desarrollos, en comparación con aquellos logrados en otros ámbitos. Es de suponer sin embargo, que la creatividad motriz ha pasado por la evolución propia de la creatividad en general y que acoge las tendencias de las ciencias sociales. En tal sentido los primeros estudios se fundamentaron en reconocer las características del pensamiento y comportamiento creador, en lo que Aldana (1996) denomina la primera generación de la creatividad. Esta tendencia se apoyó en las pretensiones racional-funcionalistas de la época, reconocidas por De

Cok (1991), Briones (1996), Mardones (1994), entre otros, como las tendencias objetivistas, dándose unos casos radicales y otros flexibles en el tratamiento del fenómeno. Se podrían ubicar aquí los estudios de Torrance y Guilford, Wyrick, Berstch, Fetz, entre otros, en lo relacionado con lo motriz, dado que sus propuestas parten de considerar la creatividad asociada con la cantidad de respuestas y la evaluación como instrumental de medición.

La segunda generación de la creatividad motriz, donde el interés se centra en el desarrollo de técnicas y guías para fomentar la creatividad (ver Aldana, *op. cit.*) se comienza apenas a perfilar en las propuestas de la variabilidad de Schmidt.

Lo que Aldana denomina como la tercera generación de la creatividad es una respuesta a la cosificación a que es sometido el sujeto en las perspectivas anteriores, aunque en las posiciones flexibles del objetivismo se pretenda considerar al sujeto como totalidad. En esta generación se comienzan a perfilar propuestas que consideran la creatividad como multifacética y el sujeto como totalidad. En los estudios de creatividad motriz, esta generación se podría ver representada, en las propuestas de competencia motriz de Ruiz Pérez, en los estudios de Trigo y cols., en las aportaciones de Murcia, Ángel y Taborda, entre otros.

En la nueva generación que se propone, la que Aldana denomina del vivir creativo y que Rodríguez Estrada asume como la corriente ética de la creatividad y que se fundamenta en las tendencias subjetivistas o comprensivas (ver De Cok, Briones, Casillimas, Mardones, 1994) apenas se comienza a perfilar en lo motriz, con las propuestas de Trigo y cols. y con los estudios del grupo CREAM, de la Universidad de Caldas.¹

Variables

Las variables consideradas en el estudio fueron: la creatividad motriz, la imposición y concertación

Metodología

La investigación acudió a dos momentos: uno cualitativo y otro cuantitativo:

Momento cualitativo

Para el estudio de las características y formas de control, se consideraron todos los niños y niñas de las Escuelas Públicas de básica primaria de la zona urbana del municipio de Riosucio, Caldas (un total de nueve escuelas con 2.113 niños y niñas). En este momento de investigación se realizó el acceso que permitió el establecimiento del Reaport o nivel de confianza con la comunidad y la selección de los informantes claves. Los informantes seleccionados en cada grupo de las instituciones educativas estaban conformados por: padres de familia, estudiantes activos y maestros que orientaban la educación física. Posteriormente se aplicaron las técnicas propias de la investigación cualitativa para la recolección de información hasta lograr la saturación teórica (la observación participante y la entrevista a profundidad). Por último se procesó la información recolectada siguiendo un procedimiento manual de codificación y categorización simple, axial y selectiva.²

Momento cuantitativo

El primer momento permitió seleccionar dos casos típicos: uno donde se daba como mecanismo de control la imposición y el castigo y el otro donde se daba como mecanismo de control el acuerdo y la concertación. La muestra se tomó con un $Se = 0,01$ (error estándar) y una $p =$ probabilidad $= 0,98$. A partir de esta aproximación se establecieron los porcentajes mínimos válidos y confiables aplicados a cada caso típico:

- Escuela 1 = 201 total a evaluar 20.
- Escuela 2 = 286 total a evaluar 28.
- Total de la población muestra = 48.

Tests aplicado para la evaluación de la creatividad motriz

El test que se aplicó a los sujetos investigados asume las tareas de Torrance adaptadas por Murcia, Puerta y Vagas (*op. cit.*) para determinar las características creativas desde la originalidad, la fluidez y la flexibilidad. Para tal efecto se pide a los niños desarrollar un problema de desplazamiento y uno de la viga de equilibrio (ver Murcia *et. al.*, 1999). Se realizó con los datos un análisis bivariado.

Resultados

Los resultados se pueden considerar de dos tipos: aquellos logrados desde la realidad cultural escolar y los resultados de la evaluación de la creatividad motriz.

Resultados del estudio desde la comprensión cultural

Las entrevistas y observaciones realizadas permitieron comprender lo siguiente:

Los motivadores utilizados en la escuela son de diferentes tipos y presentan algunos elementos comunes que los caracterizan. Las formas o tipos de motivadores presentados son básicamente dos: los motivadores que acuden a la concertación y aquellos que acuden al castigo y la agresión; sin embargo, estas dos formas de motivar no se presentan aisladas ni se excluyen en los comportamientos observados, por el contrario, en muchos casos, se percibe la utilización de los dos motivadores permanentemente. El estudio permitió ubicar que en algunas de las instituciones objeto de estudio, existía preponderancia de uno de éstos, lo cual posibilitó la selección de dos casos típicos. Uno donde preponderaba la concertación y otro donde preponderaba la agresión y el castigo.

¹ El grupo CREAM es un grupo de estudiantes y profesores de la Universidad de Caldas que están realizando investigación sobre la creatividad motriz y está orientado por el autor de este artículo.

² El diseño de investigación y su procesamiento se fundamentó en las propuestas de Murcia y Jaramillo (2000) en lo referente al diseño de complementariedad etnográfica y en las aportaciones de Hammersley y Atkinson (1994) referente a los procesos de recolección y procesamiento en un proceso de etnografía reflexiva.

La concertación, referida a aquellas actitudes que llevaban a solucionar los problemas mediante acuerdos y negociaciones. Y la agresión y castigo como esas actitudes que pretenden solucionar los problemas mediante la fuerza y la imposición. Ambos son de alguna manera, motivadores porque hacen posible un accionar de las personas involucradas en los actos sociales y culturales.

El estudio permitió estructurar un abanico de comportamientos que son característicos y definen la forma de manifestarse cada caso en la escuela y en particular en las clases de Educación Física.

Características y formas de concertación

▪ **Amistosidad y ternura**

Manifiesta en las acciones de los profesores cuando intentan mediar en la solución de un conflicto y en los estudiantes al colaborar con sus compañeros.

▪ **Los acuerdos**

Se manifiestan en todas aquellas acciones e interacciones que hacen posible la solución de un problema, sea conflicto o no, acudiendo a la concertación y el diálogo. Es un aspecto que aunque poco utilizado por los maestros y estudiantes, parece generar respuestas muy positivas para ordenar los procesos de clase.

▪ **La tolerancia**

Expresa por los niños básicamente en sus juegos y por los profesores en sus clases, hace referencia a las actitudes que permiten la contradicción, la ambigüedad y buscan salidas que reconocen a todos los actores del proceso social y cultural.

▪ **La coparticipación en los procesos**

Una forma de concertación importante percibida en las instituciones objetos de esta investigación fue la participación de los niños en los procesos de organización, ejecución e incluso control de las clases, lo cual se refleja en una actitud mucho más abierta y decidida frente a las acciones que en ella se vayan a desarrollar.

Características y formas de agresión e imposición

▪ **Agresión verbal**

Es un mecanismo de agresión que es a su vez desencadenante de la agresión física. Es quizá una de las formas más comunes en la escuela, presentándose tanto en los estudiantes como en los profesores. Sus características se tipifican en insultos, acusaciones, regaños e incluso amenazas. Son escenarios propicios para la agresión verbal los recreos y en ocasiones las clases de Educación Física.

▪ **Amenaza**

Una forma común de agresión es la amenaza realizada por los estudiantes y algunos profesores y directivos. Esta forma de agresión, generalmente desencadena otro tipo de agresión más contundente que es la agresión física, la suspensión de las clases de Educación Física y el descanso o la limpieza de la escuela.

▪ **La brusquedad**

Ésta es realmente un desencadenante importante de la agresión de todo tipo, es muy común en los juegos, en los descansos e incluso en las clases de Educación Física acciones bruscas aunque sin intención aparente de agresión, pero que desencadenan casi siempre las otras formas de agresión: *Física*: Ésta es una forma de agresión que aunque ha sido prohibida por las leyes colombianas, en las prácticas de algunas instituciones y clases de Educación Física

aún se mantiene. Es notoria esta forma de agresión entre los niños especialmente en las clases de Educación Física y en los descansos o recreos. Generalmente, las agresiones físicas son una respuesta a las agresiones verbales y amenazas, y surgen después de una actitud, acción o interacción de este tipo.

En muchas ocasiones las *agresiones verbales* proferidas por los estudiantes aplazan agresiones físicas entre ellos, fuera de la escuela.

▪ **Represión de movimiento**

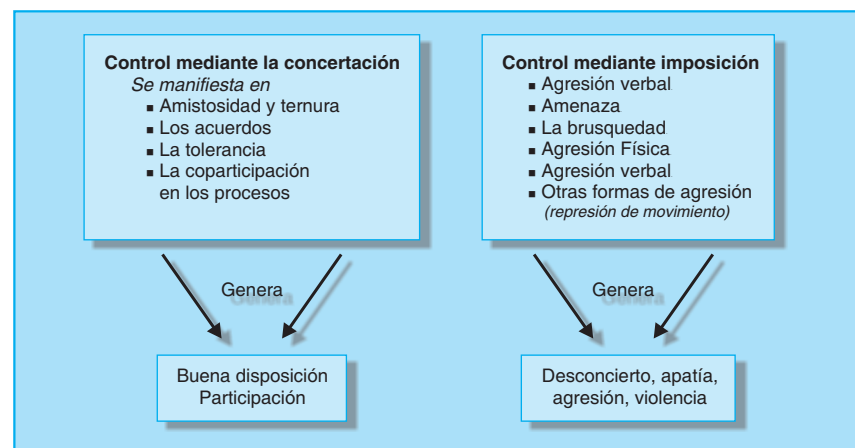
Una forma de violencia muy particular, reconocida por los estudiantes como tal, es la ejercida por los profesores contra los estudiantes al suspenderles las clases de Educación Física o los recreos por malos comportamientos, o sencillamente por que deben adelantar trabajos en otras asignaturas o limpiar la escuela.

Un punto de vista para discusión y análisis

Al intentar representar la estructura de la realidad encontrada en las Escuelas de básica de Riosucio, se podría pensar en el *cuadro 1*.

En efecto, tal y como lo muestran las manifestaciones y formas de agresión, se comprueba en nuestro medio la influencia preponderante de las formas pedagógicas violentas que han demostrado los estudios de Cajiao y Sandoval; el predominio de esas pedagogías manifestadas a través

▪ CUADRO 1.



de la agresión y el castigo. En la escuela dice Cajiao se desconoce lo más cercano a la vida que es el movimiento, pues se reprime y castiga incluso con el mismo movimiento. Esta contradicción es evidenciada en los procesos observados en algunas escuelas de Riosucio, donde se castiga o sanciona al estudiante, a veces, reprimiéndolo en la posibilidad de hacer ejercicio y en otras ocasiones, castigándolo con la realización de ejercicios. El niño se siente agredido cuando no le permiten realizar su clase de Educación física, o cuando no le permiten salir al recreo. Es importante reconocer que esas son formas de agresión que en muchos casos pasan inadvertidas por los profesores. ¿No es acaso contradictorio que en una clase de Educación física donde la esencia es el ejercicio se reprima al niño-niña porque realiza ejercicio?

Pero el estudio confirma, además, aquellas investigaciones que han llevado a comprender que esa unidireccionalidad de la violencia, ejercida otrora por los profesores, se ha volcado contra los que antes la ejecutaban. Son los estudiantes ahora quienes amenazan a los profesores, son los padres quienes ejercen presión y agreden incluso a los profesores. Esto se puede apreciar en eventos como los transcritos en un diario de campo:

... Una señora llega a la institución a hacer un reclamo; ella le comentó a la profesora que el día antes su hijo había sido agredido por una niña, la más grande de la escuela y que él no le había dicho ni hecho nada a esa niña, la señora se tronaba enojada y le decía a la profesora: '... el niño no está solo, pues muy a pesar que no tiene papá, sí tiene hermanos y mamá, yo pesar de ser sola, nunca lo separo. Si no remedian el asunto no respondo, porque esa niña le dio pata hasta más no poder, además, se la tuvieron que quitar y a mi casa llegó a mi casa con una oreja colorada y todo raspado. Averígueme bien y si por el contrario, mi hijo fue el del motivo, infórmeme para darle una pela, para que aprenda a respetar. Es más de una vez voy a buscar la cubierta...'

Este relato deja entrever además la otra fuente de violencia y agresión con la que tiene que convivir el niño: la agresión y

violencia familiar. Es evidente, como se puede apreciar también en el estudio de Murcia, Jaramillo y Castro (1996), que las relaciones familiares son incidentes directos en las manifestaciones de violencia y agresión de los jóvenes adolescentes. Un relato de una profesora, muestra la forma como los maltratos familiares pueden trastornar los comportamientos de los niños y niñas que son sometidos directa o indirectamente a éstos:

... en la escuela, por ejemplo, ahora me tocó una niña de tercero, fumaba marihuana y según eso, el papá y la mamá ya sabían... el papá borracho, a toda hora caído de la borrachera, la violencia familiar por supuesto. La señora trabajaba todo el día y llegaba a la casa tarde y el marido borracho. Los celos del tipo y empezaba el maltrato a la madre delante de los muchachos. La muchachita empezó desde muy temprana edad, desde tercero de primaria, a fumar marihuana y bazuco con otros muchachitos... lógicamente el comportamiento de esta muchachita es muy agresivo, pelea a toda hora y vive en una depresión que da miedo...

Es evidente que en las manifestaciones de agresión examinadas, se evidencia un importante índice de los niños contra sus propios padres; esto precisamente se puede deber a esas influencias negativas a que el niño está sometido, a ese ambiente familiar inapropiado y en muchas ocasiones a ese ambiente escolar inapropiado. Un ambiente que además de ser permisivo no cuestiona y reflexiona con ellos la naturaleza de los actos que en el se generan. Como se aprecia, es en los recreos donde más se generan formas de agresión, convirtiéndose en un importante escenario de estudio para examinar lo que ahí está sucediendo. ¿Acaso la reflexión permanente sobre lo educativo, a que hace referencia Flores, se circunscribe a los ambientes cerrados o demarcados por el aula de clase? ¿Es en verdad el recreo un escenario más de formación escolar o acaso es un lugar de descomposición y malos hábitos?

Pero de forma similar, el premio es un castigo y forma de agresión para los niños,

pues la sola discriminación que éste produce es reconocido por ellos como agresión. Es castigo para quienes no son premiados y parece generar en ellos antes que la entereza por buscarlo, la desmotivación por no lograrlo, genera cierto resentimiento que evoca en ellos como la incapacidad y la baja autoestima. Evidentemente, las aportaciones de Amabile, Romo y Boden, entre otras, demuestran que esta forma de motivación pertenece a aquellos denominados extrínsecos y que su aplicación es un tanto delicada, pues el interés se centra en el producto externo y no en las sensaciones internas sentidas y vividas al realizar el producto. Este motivador, según los investigadores mencionados se puede considerar como un bloqueador de la creatividad. En un relato, un niño muestra los inconvenientes que desde su perspectiva puede traer el premio que generalmente se utiliza en la escuela:

El único premio que recibí fue cuando me sacaron a izar bandera, cuando estaba haciendo primero, porque había ocupado el primer puesto en todo el grupo. Pero de ahí en adelante me volví malo para el estudio porque no pude ocupar el primer puesto y nunca más he vuelto a izar bandera... Claro que eso es muy bueno porque cuando uno lo sacan allá es chévere y los compañeros le dicen a uno que muy bien; pero cuando uno no puede salir a izar se siente mal, por no ser capaz...

Existe sin embargo en el estudio realizado un elemento importante a destacar en las formas de convivencia escolar, ese elemento es la concertación, que al igual que la agresión es compartida por estudiantes y profesores en sus procesos cotidianos. Se podría decir que algunos ambientes escolares se tejen entre una trama de agresión y concertación, entre tanto otros ambientes se inclinan mayoritariamente por la concertación y otros por la agresión. Esta característica difusa del manejo del poder en la escuela, es considerada también por Gómez (1997), cuando precisa que en la escuela se vive una permanente tensión entre la función conservadora y la función creativa y flexible, y por Facoult (citado por Orozco, 1996, p. 24) al asumir que

el poder, salvo en situaciones de extremo autoritarismo, no se manifiesta como una posición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie de mecanismos como la disciplina, y de tecnologías como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento de las formas de interpelación de los sujetos sociales, autoritaria o dialogante. El poder, en síntesis, se manifiesta a través de discursos y pedagogías.

En las escuelas estudiadas, la concertación se presenta como una forma de motivar al estudiante desde los profesores y desde los mismos estudiantes. Las diferentes observaciones muestran que donde se dan ambientes de concertación, la agresión se disminuye. En las clases donde el profesor procura la concertación se presenta menos agresión y se evidencian manifestaciones de concertación entre padres; mientras que en las clases donde el profesor es impositivo y agresivo, los estudiantes muestran mayores manifestaciones de agresividad. Esta doble relación no es siempre directa, sino que existe preponderancia según los casos mencionados.

Evidentemente, nos encontramos frente a casos donde la influencia de adecuados procesos, comunicación mejoran la relación social y tienden a evitar salidas a los conflictos mediante la agresión y la violencia. ¿Se podría acaso estar hablando de la permanente ruptura que existe entre la razón de interacción comunicativa y la razón instrumental de la educación a que hace referencia Habermas? (ver Hernández Carlos Augusto, 1996).

Resultados del estudio desde la aplicación del test de creatividad motriz a casos típicos

Dadas las características del estudio, y puesto que el interés era establecer un parámetro de comparación entre los casos típicos, los criterios para la valoración se estructuraron según medias proporcionales ubicadas en los tres niveles: Poco lograda la dimensión, lograda y muy elevado el desarrollo de la dimensión (cuadro 2):

- **Fluidos:** Poco fluidos = entre 2 y 5 respuestas; Fluidos = entre 6 y 11 respuestas; Muy fluidos = entre 12 y 16 respuestas.
- **Flexibles:** Poco flexibles = entre 0 y 1 respuesta; Flexibles = entre 2 y 3 respuestas; Muy flexibles = 4 respuestas.
- **Originales:** Poco originales = entre 0 y 1 respuesta; Originales = entre 2 y 3 respuestas; Muy originales = 4 respuestas.

Existen diferencias entre los grupos, presentando mayor nivel de desarrollo de la originalidad el grupo castigo, con un 25 % de su población entre original y muy original, siendo importante considerar que un 15 % se encuentra como muy original mientras que el grupo concertación ningún sujeto se encuentra en este rango.

Los resultados derivados de la aplicación de los test de creatividad motriz, muestran que en realidad no existen diferencias significativas entre la creatividad motriz manifestada por los niños-niñas pertenecientes a los casos típicos. Lo cuál abre un gran interrogante en la posibilidad explicativa de esta condición, pues era de suponer, desde un análisis elemental que en los grupos con mayores posibilidades de concertación existían mejores desarrollos de la creatividad motriz.

Sin embargo, las teorías que defienden los ambientes adecuados para el desarrollo creativo (De Bono, Stemberg y Lubart, las teorías constructivistas, entre otras) consideran unas características especiales a estos ambientes, en los cuales no basta la concertación sino la ejercitación del pensamiento lateral o de las destrezas propias para la creatividad, como las denomina Amabile.

Lo anterior nos conduce a pensar que, efectivamente, si en las instituciones donde se utiliza la concertación no se problematiza al niño en los mismos procesos de concertación, sino que esta se da sin mucha reflexión, poco o nada sirve para el desarrollo de la creatividad.

Es sin lugar a dudas reconocido en el ámbito escolar que existe una relación estrecha entre conocimiento, discurso y poder, cuya interacción se establece a partir del control (ver Orozco, *op. cit.*). Es mediante

este mecanismo (el control) que el poder hace su aparición: se controla la forma de vestir, de peinar, de hablar, de actuar y hasta de relacionarse; sin embargo, las formas de ejercer este control son variadas y van algunas desde la imposición y el castigo hasta la concertación y el dejar hacer. El análisis nos lleva a considerar que para el desarrollo de la creatividad es igualmente nocivo el control ejercido mediante la represión y la violencia, como aquel ejercido mediante la aparente participación escudándose en lo que Not (1991) denomina los métodos coactivos y el no control. Posiblemente en las instituciones donde se están generando acuerdos y negociación, los métodos utilizados sean los coactivos o los del no control, lo que explicaría la poca creatividad de estos sujetos. Los resultados encontrados en relación al mayor desarrollo de la creatividad motriz en niños cuyo motivador es la imposición y la agresión, se relacionan con los resultados del estudio realizado por Murcia, Puerta y Vargas (*op. cit.*), según el cual los niños que no tienen un proceso de orientación sistemática de educación física o entrenamiento deportivo, suelen ser más originales, puesto que las características de un medio hostil parecen generar ambientes problemáticos que obligan al niño a ser original a la hora de solucionar

■ CUADRO 2.
Tabla comparativa por niveles.

	Nivel alcanzado	Caso típico concertación	%	Caso típico imposición	%
1. Fluides	Poco fluido	17	60,7	12	60
	Fluido	10	35,7	8	40
	Muy fluido	1	3,6	0	
	Total	28	100	20	100
2. Flexibilidad	Poco flexible	23	82,1	15	75
	Flexible	5	17,9	4	20
	Muy flexible	0		1	5
	Total	28	100	20	100
3. Originalidad	Poco original	26	92,9	15	75
	Original	2	7,1	2	10
	Muy original	0		3	15
	Total	28	100	20	100

los problemas de supervivencia. De hecho, algunos investigadores se han preguntado sobre este fenómeno llegando a la conclusión que, evidentemente, la creatividad está relacionada con el medio y que un medio problemático es efectivo para desarrollar procesos de pensamiento lateral aunque al parecer no se logra trascender la creatividad primaria. Se podría pensar que los niños sometidos a la imposición y el castigo deben centrar todas sus energías para responder a las necesidades motrices propias de la infancia, lo cual llevaría a desarrollar no sólo ciertas habilidades y destrezas, sino un potencial creativo matriz primario que no tendría el sujeto que vive en un ambiente de extrema tolerancia o aparente concercación.

Dado que el tipo de creatividad que podrían llegar a desarrollar los niños sometidos a ambientes hostiles sería la seudocreatividad o una especie de creatividad negativa (ver Trigo y cols., 1999), el grupo considera que la discusión debe orientarse hacia el tipo de hombre y sociedad que se está potenciando con estos ambientes de violencia y opresión. En el sentido anterior, Suárez (1991) considera que la educación se relaciona siempre con un proyecto de hombre y sociedad, activamente propugnado y pasivamente aceptado, y agrega: o se educa para la sociedad que existe o se hace para cambiarla...; y Habermas (1983) piensa que existen ciencias que emancipan y ciencias que forman para la dependencia. De igual forma, y referido al ambiente donde se desarrolla el sujeto, Miguel de Zubiría Samper (1995) asume que lo más importante en el proceso de formación en valores es la vivencia y la valoración social de éstos por los educandos, y Antolines y Gaona (1996) consideran que la forma como se subjetivan y objetivan los valores es mediante las prácticas de éstos.

Las anteriores consideraciones dejan entrever que unos ambientes educativos hostiles generan sujetos y sociedades hostiles y reprimidas, lo cual, desde ninguna

perspectiva, es válido en una educación que busque la formación de sujetos autoorganizados,³ así sean favorecedores de ciertas formas de creatividad.

En el caso donde el control se ejerce mediante métodos coactivos, se estará igualmente violentando al niño y vulnerando su autonomía y posibilidad de creación, pues el profesor, previo al aparente acuerdo, ha trazado unas líneas de acción a las cuales debe someterse el estudiante. Por tanto, la participación es aparente y genera mayores frustraciones en el sujeto. Constanze Kammi (1990), al realizar un análisis de los procesos de formación de la autonomía y la heteronomía del ser humano, piensa que los ambientes que ofrecen posibilidades aparentes en la toma de decisiones, son incluso más negativos para la formación autónoma que aquellos radicales y dictatoriales.

Por lo anterior, es posible considerar que un ambiente donde se realice una aparente negociación, o se propongan acuerdos manipulados por cualquiera de las clases de poder, es negativo para el desarrollo de la creatividad, pues además de ser un obstáculo para el desarrollo de las iniciativas de los estudiantes, siempre que éstas están predeterminadas por el maestro, es un factor que incide en la formación de sujetos dependientes o heterónomos.

Un hecho particular surge cuando los ambientes son de no control, pues se supone que éstos son los más adecuados para desarrollar actitudes y capacidades creativas. Contrariamente, el estudio muestra que en éstos, los niveles de creatividad son inferiores a aquellos logrados en ambientes de castigo y violencia. Se podría pensar que por ser de gran libertad, se puede estar confundiendo con la ausencia de orientación que se traduce, finalmente, en un “dejar hacer”.

Surgen además varios interrogantes que otros estudios podrían abordar: ¿tal vez estos ambientes son extremadamente flexibles y conformistas?, ¿por tanto no son exigentes ni implica posibilidad de retos,

riesgos ni esfuerzos permanentes, elementos importantes en la formación de actitudes y capacidades creativas?, ¿acaso la libertad que se otorga a los estudiantes es una libertad sin responsabilidad ni conciencia? No basta, lógicamente con revisar algunas concepciones de libertad, pero es un indicio importante para poder comprender una posibilidad explicativa de este comportamiento.

Aquí es necesario considerar la noción de libertad expuesta por De Zubiría (*op. cit.*) y Savater (1991) según la cual ésta no implica las posibilidades que tengamos para elegir, sino, y de manera importante, una actitud frente a uno mismo, a la vida, frente al mundo; podría ser que la libertad dada a estos estudiantes esté más relacionada con el poder hacer lo que se quiera y cuando se quiera, aproximando la noción de libertad esbozada por Nietzsche en *Ecce Homo* (1986), según la cual, y en contra de cualquier atadura de la moral cristiana, se debe buscar la felicidad. Posiblemente, no se ha interiorizado o subjetivado la noción de libertad como negociación de mínimos, o como forma de vida, como actitud frente a uno mismo. Soy libre hasta donde comience a limitar la libertad de los demás, en lo que Cortina (1989) denomina la ética mínima; o sea, una ética que es común para todos y que se esboza en el respeto a la diferencia y a las personas. O podría ser que es muy prematuro para lograr interiorizar las nociones de libertad, pues atendiendo los argumentos de De Zubiría, los valores requieren de procesos de vivencia y aprendizaje, y Antolines y Gaona piensan que éstos necesitan de un proceso de subjetivación y objetivación.

Si analizamos los resultados desde la teoría de la solución de conflictos, podríamos pensar que ninguna de las formas utilizadas por los profesores favorece esta alternativa, pues ella misma implica creación y búsqueda común y permanente de alternativas para solucionar los problemas cotidianos del aula de clases. Por ser salidas realmente negociadas con los sujetos im-

³ Edgar Morin (2000) considera que los sujetos autoorganizados son aquellos que ven en los otros y en lo otro su posibilidad de crecimiento y desarrollo, pues reconocen la importancia de constituirse a partir de los aportes de los demás y a la vez ceden algo de sí para que los demás se constituyan; tienen en cuenta que su autonomía debe estar en función y relación con el medio, el ecosistema y las otras personas.

plicados, la solución a los conflictos debe fundamentarse en las teorías de la comunicación.

La educación, dice Hernández (1996, p. 37), es comunicación orientada a la aplicación y al enriquecimiento de la comunicación, y desde esa perspectiva significa verdadera participación, pues cuando ésta no parte del reconocimiento de las competencias comunicativas que cada uno de los actores del conflicto pueden tener (ver Habermas, 1999), o cuando se desconoce la intencionalidad del acto de habla, en lo que Searle, Grise y Austin (1982) reconocen como fuerza ilocutiva, es realmente difícil no imponerle a los estudiantes un punto de vista. El autoritarismo, que es el mayor obstáculo para una cultura de la comunicación y la solución realmente negociada de conflictos, en realidad no es otra cosa que el desconocimiento de las características de los procesos comunicativos y al parecer éste es utilizado incluso en las escuelas donde impera una negociación aparente.

Borisoff (1991, p. 1) considera que en general los conflictos son discrepancias que se originan cuando una persona percibe que alguien le ha frustrado o está a punto de frustrarle alguno de sus intereses. En la escuela, según este autor, tradicionalmente se han utilizado mecanismos equivocados para pretender la solución.

A nivel educativo, el MET⁴ (1990) está realizando procesos que buscan demostrar cómo los conflictos son inevitables en las realidades humanas y evidentemente educativas y que en lugar de evitarlos hay que afrontarlos desde una perspectiva educativa y de formación.

Precisamente este grupo considera que los fracasos en la solución de conflictos se deben básicamente a que los maestros han utilizado solamente dos formas o métodos en este proceso: el primero relacionado con la imposición, lo estricto, autoritario, y el segundo relacionado con la indulgencia y la tolerancia. El problema es que éstas se han utilizado como los dos extremos en el manejo del conflicto. Des-

de Not (1991) se estaría hablando de los métodos de estructuración del conocimiento que se apoyan en la heteroestructuración o de los que se apoyan en la autoestructuración del conocimiento, lo que tiene relación con las formas de control utilizados en las clases y analizados anteriormente.

En investigaciones realizadas por varios de los integrantes del equipo MET (p. 223) se ha logrado demostrar que el manejo de estos dos métodos conduce a respuestas siempre negativas, pues en ambos las posturas son de competencia obstinación descortesía, desconsideración y falta de respeto a las necesidades del otro. Al haber un vencedor y un vencido se desarrollan mecanismos de defensa y sentimientos siempre negativos, como, por ejemplo, como mecanismo de defensa se genera rebeldía, venganza, mentira, culpabilidad, falsa idea del ganar por encima de cualquier cosa, sumisión, entre otros; ejemplos de sentimientos generados cuando se utilizan cualquiera de los dos métodos; odio, frustración falta de valía, heteronomía, entre otros.

Por eso, los investigadores del MET proponen una especie de método tres, o que lo han denominado el “Método sin pierde para la solución de conflictos en el salón de clases”. Este método implicaría cuestionar incluso la autoridad ganada, pues generalmente se construye desde las posibilidades racionales que el maestro tiene para explicar el conocimiento a los estudiantes que los lleva a creer que este profesor sabe mucho, lo cual implica la consideración según la cual el estudiante es una hoja en blanco y que el maestro debe ir llenando con sus conocimientos.

Se ha considerado en varias investigaciones que los jóvenes no desean que alguien les limite sus comportamientos, pero que ellos sí quieren establecer un límite a éstos, un límite que dependa de ellos mismos, un límite que no retrate el mundo adulto sino que refleje el mundo adolescente (ver Bolívar, 2000; Mejía, 1997, Murcia y Jaramillo, 1996, 1998, 2000;

MET, 1990; Parlebas –citado por Lebouch, 1997, p. 330–). Lo anterior por las consideraciones en torno a que el poder nunca educa ni persuade, solamente somete o genera imposición.

El método tres enfoca el conflicto de tal forma que las partes involucradas se unen para buscar una solución que no esté enmarcada en la ley de vencedor o vencido.

Un aspecto a tener en cuenta en estos resultados es el hecho comprobado en el estudio de Murcia, Taborda y Ángel (2000) según el cual en las edades infantiles es difícil encontrar manifestaciones de creatividad motriz ubicadas en los rangos de genialidad o creadores, expuestos por Trigo y cols. (1999), pues el lograr estos niveles exige mucho tiempo de preparación tanto de las destrezas propias de la creatividad, de las destrezas propias para el campo y de la motivación por la tarea (ver Amabile), tiempo que Gardner ha esbozado en la teoría de los 10 años que se necesitan para presentar productos genuinamente creativos. En tal sentido, el test de evaluación utilizado no es pertinente, puesto que supone un producto creativo y no tiene en cuenta otras dimensiones que podrían llevarnos a reconocer el sujeto potencialmente creativo que es lo que encontraríamos en los niños de nuestro medio (ver sistema de evaluación integral para la creatividad motriz de Murcia y Ayala, 2000).

Conclusiones

- En las instituciones educativas de Básica primaria del municipio de Riosucio se presentan tres formas de manejar los condicionantes agresión y concertación: la primera corresponde a aquellas instituciones donde subsisten las dos formas como motivadores indiscriminadamente; la segunda, en aquellas donde hay preponderancia de la agresión como forma de motivación, y la tercera, donde la forma de motivar se realiza preponderantemente mediante la concertación.

⁴ El MET es una propuesta que se viene desarrollando en varios países del mundo en torno a temas relacionados con el manejo de conflictos en la escuela.

- La concertación tiene unas formas de manifestarse en estas instituciones que, entre otras, son mediante la amistosidad y ternura, los acuerdos la tolerancia y la coparticipación en los procesos.
- La agresión tiene unas formas de manifestarse y generalmente una forma conduce a otra en una especie de bola de nieve hasta llegar a la agresión física, que es la máxima forma de agresión considerada en la escuela. Estas formas de agresión son: la agresión verbal, que degenera en otra forma de agresión, que es la amenaza, la cual, generalmente, y si no se controla, genera la agresión física.
- Existe una especie de desencadenante importante de estas formas de agresión que es la brusquedad, pues desde los comportamientos bruscos dados en los recreos y las clases de Educación Física, se comienza la cadena de agresiones hasta llegar a la física.
- Otro factor de agresión considerado por los estudiantes es la suspensión de la clase de Educación Física o de la hora de recreo.
- El recreo parece ser uno de los escenarios más propicios para desencadenar la agresión, lo que sería un tema de gran importancia en futuras investigaciones.
- La concertación es bien asumida por los estudiantes y, cuando se ejercita, es un importante bloqueador de las diferentes manifestaciones de agresión.
- La diferencia en cuanto a originalidad a favor del grupo de niños que viven permanentemente la agresión puede deberse a que las formas de concertación que se utilizan en los otros grupos no problematizan y son en realidad imposiciones disfrazadas, mientras que quienes están sometidos a un régimen de imposición deben buscar soluciones muy originales para poder vivir su vida de infancia. Este resultado merece muchos más estudios al respecto que involucren mayores poblaciones.
- El estudio arroja varios interrogantes que sería importante considerar en otras investigaciones, entre ellos:
 - ¿Acaso para el desarrollo de la creatividad motriz es igualmente nocivo el

control ejercido mediante la represión y la violencia, como aquel ejercido mediante la aparente participación y el no control?

- ¿Es en realidad el medio hostil, un posible generador de posibilidades motrices originales?
- ¿En el caso donde el control se ejerce mediante métodos coactivos, se estará igualmente violentando al niño y vulnerando su autonomía y posibilidad de desarrollo creativo motriz?
- ¿Por qué en los ambientes de no control el desarrollo de la creatividad motriz evidencia menor desarrollo de la originalidad que en aquellos ambientes hostiles?
- ¿Es acaso la noción de libertad que se está fomentando en los niños un factor que influye en la posibilidad de desarrollo creativo?
- ¿Acaso la forma en que se está desarrollando la concertación no esta teniendo en cuenta los elementos fundamentales de cualquier proceso comunicativo?
- ¿Sería posible desarrollar mejores niveles de creatividad motriz al aplicar procedimientos que reconozcan verdaderamente los sujetos que intervienen en los conflictos tanto en el descubrimiento del problema como en la solución de este tal y como lo propone el grupo MET?
- ¿O acaso la no existencia de diferencias significativas en cuanto al desarrollo de la creatividad motriz entre los niños que viven en un sistema de agresión y los que conviven en un sistema de concertación, se debe a que el sistema de evaluación aplicado solamente evalúa el pensamiento lateral como producto, y dado que para lograr un producto genuino es necesario tiempo y trabajo, sería prematuro este tipo de evaluación en niños menores de 12 años? Lo anterior confirmaría la necesidad de estructurar sistemas de evaluación de la creatividad motriz que tengan en cuenta otras dimensiones del niño y que puedan arrojar datos sobre los sujetos potencialmente creativos.

Bibliografía

- Antolínes, R. y Gaona, P. F.: *Ética y Educación*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1996.
- Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, 1982.
- Ayala, J. E.: *La evaluación de la creatividad motriz. Proyecto de investigación, para optar el título a Licenciado*, Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas, 1999.
- Berstsch, J.: "La creatividad motriz", *Educación, psicología y deporte*, 1983.
- Borisoff, D.: "Naturaleza del conflicto", en: *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*, Madrid: Díaz de Santos, 1991.
- Bower, G. H. y Hilgard, E.: *Teorías del Aprendizaje*, México: Trillas, 1996.
- Cajiao Restrepo, F.: *La Piel del Alma*, Cuerpo Educación y Cultura, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.
- : *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993.
- : *La escuela violenta*, Santafé de Bogotá: FES, 1995.
- Cammi, C.: *La autonomía como finalidad de la educación*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1990.
- Carreras, Ll. et al.: *Cómo educar en valores*, Madrid: Narcea, 2.ª ed., 1995.
- Castañeda, B. E. y Parodi, Z. M. L.: *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*, Santafé de Bogotá: FES, 1992.
- Clapham, M. M.: "Ideational skills training", *A Key Element in Creativity Training Program*, Abstract, Internet, 1997.
- Cortina, A.: *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos, 1989.
- De Bono, E.: *El pensamiento paralelo*, Barcelona: Paidós, 1995.
- : *El pensamiento lateral*, Manual de Creatividad, 3.ª ed., Barcelona: Paidós, 1993.
- De Zubiría Samper, M.: "Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación en Valores", en: *Reto a las Escuelas del Futuro*, Santafé de Bogotá: Famdi, 1995.
- : *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.
- Dockal, V. M.: *Personality Correlates of the Creativity*, Development, Abstract, Internet, 1997.
- Drucker, P.: *La Innovación y el empresario innovador*, Hermes, 1994.
- Flórez, R.: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Buenos Aires: McGraw Hill, 1995.
- Gardner, H.: *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, 1995.
- : *Inteligencias creativas*, Barcelona: Paidós, 1997.

- : *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- González, Q. C. A.: *Indicadores creativos*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, 1997.
- Graupera, J. I.: “Síntesis y Creatividad: Un Estudio Teórico Psicométrico y Evolutivo”, en: L. M. Ruiz Pérez, *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Grupo de investigadores “CREAM”, *Proyecto de Creatividad Motriz*, Universidad de Caldas, 1997.
- Habermas, J.: *Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*, Universidad Nacional de Colombia, 1978.
- : “Teoría de la Acción comunicativa”, *Tomo I: Racionalidad de la acción y razón social y tomo II: Crítica de la razón funcionalista*, 4.ª ed., España, 1999.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Hernández, C. A.: “Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural”, *Revista Nómadas*, 5, DIUC, Bogotá (1996) pp. 36-44.
- Hoyos, A.: “Creatividad y diferencia. Una perspectiva ético política”, *Ponencia presentada en el Primer Foro sobre Creatividad y Educación*, Medellín, 1997.
- Jaramillo, L. G.: “La danza, factor de promoción éticomoral en adolescentes marginados”, *Apunts*, 54 (1998), pp. 12-20.
- Kokot, S. J. y Colman, J.: *The Creative Mode of Being*, Abstract, Internet, 1997.
- Krampen, G.: *Promotion of Creativity (divergent productions) and convergent productions by systematic relaxation exercises empirical evidence from five experimental studies with children, young adults, and elderly*, Abstract, Internet, 1997.
- Mardones, J. M.: *Filosofía de las ciencias Humanas y sociales*, Barcelona: Anthropos, 1991.
- Martínez, M.: *La etnografía como una alternativa de investigación científica*, Conferencia preparada para el simposio de investigación científica. Una visión interdisciplinaria, Santafé de Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1993.
- Mendoza Núñez, A.: *La Técnica de la tormenta de ideas y la creatividad en la educación*, México: Trillas, 1998.
- MET Módulo: *Maestros eficazmente preparados*, Madrid: Paidós, 1990.
- Morín, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, 2000.
- Murcia Peña, N.: “Hacia una Construcción común del Concepto”, *Revista de Educación Física y Deporte*, 18 (1996), Universidad de Antioquia, pp. 73-80.
- : “El camino de la Creatividad en la Educación física y el entrenamiento deportivo infantil”, *Revista de Educación Física y recreación*, 7, pp. 59-80, 1998.
- : “Sistema de evaluación de la creatividad motriz. Una primera aproximación desde lo cuali-cuantitativo. Informe de investigación”, *Revista de Educación física y recreación*, 10 (2000), Manizales: Universidad de Caldas, pp. 59-71.
- Nietzsche, F.: *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*, Madrid: Alianza editorial, 1986.
- Orozco Gómez, G.: “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación”, *Nómadas*, 5 (1996), Bogotá: DIUC, pp. 23-30.
- Ospina Serna, H. F. y López Moreno, L.: “Compiladores. Pedagogías Constructivistas y Pedagogías Ascéticas y Desarrollo Humano”, *Memorias I Encuentro Internacional y V Nacional*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, Manizales, 1997.
- Parra, J.: “Senderos de la Creatividad”, *Tablero*, (1994), Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.
- Parra Sandoval, R. y González, A.: *La escuela violenta*, FES, Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, 1992.
- Pérez M. R. y Gallego Badillo, R.: *Corrientes constructivistas*, Santafé de Bogotá: Editorial Mesa Redonda, 1995.
- Pérkins, D.: *Los trabajos de la mente* (The mind's best work), Press Harvard University, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Puerta, G. I. y Vargas, J.: *Creatividad Motriz en niños de 8 y 9 años en la ciudad de Manizales*, Informe de investigación, *Kinesis*, 27 (1999), pp. 43-62.
- Rieben, L.: *Inteligencia Global-Operatoria y Creatividad*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1979.
- Rodríguez Estrada, M.: *Mil ejercicios de creatividad clasificados*, México, DF: McGraw Hill, 1996.
- : *El pensamiento creativo integral*, México, DF: McGraw Hill, 1997.
- Romo, M.: *Psicología de la Creatividad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Rostan, S. M.: *A study of young artist. The development of artist talent and creativity*, Abstarct, Internet (Help-logoff. Cit. 3), 1997.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Savater, F.: *El Valor de educar*, Santafé de Bogotá: Ariel, 2.ª ed., 1997.
- : *Ética para Amador*, Santafé de Bogotá: Ariel S.A., 1996.
- Seitz, J. A.: *The development or methaphoric understanding. Implications for a theory of creativity*, Abstract, Internet, 1997.
- Serarle, J.: “La filosofía del lenguaje”, en: *Brian Magle. Los Hombres detrás de las ideas*, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Stemberg, R. y Lubart, T.: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Taborda Chaurra, J. y Zuluaga, A. L. F.: “Escuelas de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil. Un Enfoque Integral”, *Kinesis* (1998), Armenia.
- Taborda Chaurra, J.; Ángel Zuluaga, L. F. y Murcia Peña, N.: “Un Enfoque Problemático para la Enseñanza de la Natación”, *Kinesis*, 12 (1993), Armenia, pp. 46-49.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós, 1996.
- Tedezco, J. C.: “Los paradigmas de la investigación educativa”, en: *Investigación y educación*, Bogotá, 1989.
- Torrance, E. P.: *Siete elementos de creatividad*, Johper, 1965.
- Trigo, E. y cols.: *Creatividad y motricidad*, Zaragoza: Inde, 1999.
- Valencia, A.: *En el principio era la ética*, Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Weil, P.: *Relaciones Humanas entre los Niños, sus Padres y sus Maestros*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Weisberg, R.: *Creatividad. El genio y otros Mitos*, Barcelona: Labor, 1989.
- Wyrick, W.: *Test de desarrollo motor de la creatividad*, Research Quarterly, 1968.