

“Técnicas y Activadores Creativos Sensoriales para estudiantes con discapacidad visual”

Mariela Farrando- Fernanda Arosteguy.
Dir. Dra. Alejandra Grzona.
Agosto 2022

Facultad de
Educación. UNCuyo

Licenciatura en
Creatividad Educativa

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Autoridades de la Facultad

Decana

Dra. Ana María SISTI

Vicedecana

Dra. María Ximena ERICE

◆ Secretaria Académica

Prof. Esp. María Gabriela GRIFFOULIERE

Directora General de Carreras y Referente del Prof. Univ. de Pedagogía Terap. en Discapacidad Intelectual. Orientación Discapacidad Motora

Mgter. Leticia VAZQUEZ

Coordinadora de Ingreso

Prof. Marcela VALDEZ

Directora del Prof. Univ. en Educación Primaria y Prof. Univ. en Informática

Prof. Flavia ESCUDERO

Directora del Prof. Univ. en Educación Inicial

Prof. Marcela MIRCHAK

Directora del Prof. Univ. de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual

Prof. Mariela FARRANDO

Directora del Prof. Univ. de Educación para Personas Sordas, Tecnicatura en Lengua de Señas y Licenciatura en Terapia del Lenguaje.

Prof. Esp. Gabriela GUZMÁN

Directora de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

Lic. Noelia DE LA RETA

◆ Secretaria Administrativa Económica Financiera

Lic. Sergio EULIARTE

◆ Secretaria de Investigación y Posgrado

Dra. María Federica SCHERBOSKY

Coordinadora de Institutos, Centros y Redes

Lic. Andrea SURACI

◆ Secretaria de Extensión

Prof. Esp. Adriana MORENO

Directora de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Profesora Silvia Adriana GIGENA

Coordinadora de Egresados

Prof. María Eugenia BOBILLO

Coordinadora de Estudiantes

Srta. Julieta MENDOZA

Director de Relaciones Interinstitucionales y de Territorialización

Mgter. Nora MARLIA

◆ **Escuela Carmen Vera Arenas**

Directora

Prof. Sandra CORRAL

Vicedirectora

Prof. Alejandra OLGUÍN

Agradecimiento

Luego de un largo proceso es el momento de agradecer lo que generó en nosotras el tiempo compartido en este trayecto académico.

Consolidó una gran amistad, una hermandad en el tiempo.

Gracias a la Universidad Nacional de Cuyo, especialmente a la Facultad de Educación ya la Licenciatura en Creatividad Educativa.

A nuestra directora de tesis por su expertis, paciencia y sentido del humor para que llegáramos a este momento.

A los profesores, colegas y compañeros de cursado.

Gratitud plena a nuestras familias y amigos que nos sostuvieron.

A todos, gracias...

Título

**“Técnicas y Activadores Creativos Sensoriales para
estudiantes con discapacidad visual”**

Resumen

Creemos que la capacidad creativa se constituye en premisa necesaria para aprender a pensar, al afianzamiento de la autoestima, al reconocimiento de las propias posibilidades, y al hallazgo de soluciones propias ante situaciones de la vida diaria.

Las experiencias generadas en nuestros estudiantes ciegos y con baja visión, a través de la aplicación de estrategias específicas para enseñar a pensar y expresarse en forma creativa, mostraron resultados importantes respecto al mejoramiento de algunos rasgos tales como autoestima y capacidad para generar pensamientos divergentes mientras que también evidenciaron diversas limitaciones asociadas a la actitud del maestro, a la formación docente, a estereotipos sociales, a la discapacidad propiamente dicha, a pautas culturales, etc.

Este trabajo aborda la importancia del desarrollo de la capacidad creativa en estudiantes ciegos y con baja visión, como respuesta adaptativa a los nuevos y complejos escenarios en los que la humanidad toda debe desenvolverse, en donde la competencia comunicativa es fundante para el desarrollo de las habilidades sociales.

“En el ámbito personal, en el contexto familiar, en las relaciones interpersonales, se presentan a diario suficiente cantidad de situaciones donde todos podemos realizar un aprendizaje creativo, si estamos dispuestos a crear climas de libertad, seguridad y confianza, si podemos manejar con flexibilidad los conflictos, si somos capaces de aceptar los riesgos, si enfrentamos la aventura diaria de vivir con alegría y buena dosis de humor”.
(Kemelmajer, J. y otros, 2002:11)

Palabras claves: ESTUDIANTES CIEGOS, ALUMNOS CON BAJA VISIÓN, CREATIVIDAD, ACTIVADORES DE LA CREATIVIDAD, TÉCNICAS DE CREATIVIDAD, CUENTOS.

*La creatividad es el principio de los principios de la educación moderna
(Ricardo Marín)*

Introducción

La inestabilidad que hoy se experimenta, la velocidad de los acontecimientos, el paradigma de complejidad con que vivimos, y la responsabilidad que nos cabe frente a nuestros estudiantes ciegos y con baja visión, torna urgente el descubrir nuevas formas con las cuales los seres humanos podamos dar respuestas adaptativas originales, propias, acordes a las circunstancias y a esta realidad que muda constantemente.

Sabemos que este proceso se desarrolla en un contexto cargado de concepciones individuales y colectivas, matrices culturales y filosóficas, políticas, económicas, técnicas, tecnológicas, etc. que le son propias y le otorgan el carácter de único. Conocer esta realidad y posicionar nuestra propia vida en el principio de ser un hombre libre, no es suficiente para generar una transformación, pero sí es el primer paso para transitar el camino de los cambios especialmente aquellos referidos a educar y formar para la libertad.

Adherimos a que "si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser *el siglo de la creatividad*, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social" (de la Torre, 2006:12). Sin dudas, esto requiere de una deliberada intencionalidad de cambio y de la formulación de estrategias acordes al contexto actual. En este orden de ideas, la educación aparece como protagonista de la transformación social, y es precisamente la capacidad creativa la que adquiere nivel de valor social en la medida en que posibilita dicha transformación.

Es a partir de esta premisa y a lo formulado por Sternberg (1995) cuando refiere que la creatividad es una decisión acerca de una actitud hacia la vida, que nos planteamos investigar si la aplicación sistemática de técnicas y activadores creativos podían favorecer el desarrollo de la imaginación y la invención, para un potencial desarrollo de nuevas formas de pensar. Este aspecto constituye nuestro motivo de investigación, ya que de proyectos educativos anteriores se había evidenciado que los estudiantes presentaban dificultades en la producción oral, especialmente escasa fantasía e imaginación en sus productos.

En el Marco Referencial nos adentramos primeramente en la temática de la discapacidad y en particular profundizamos el tema de la discapacidad visual y el conocimiento del entorno

de parte de la persona ciega y con baja visión. Nos detenemos también en los modelos educativos históricamente reconocidos y en la Educación Especial particularmente en lo que respecta a la educación de niños ciegos y con baja visión en la provincia de Mendoza. Finalmente nos planteamos acerca del desarrollo de la imaginación y la creatividad, sus componentes esenciales, la escuela y el docente creativo, en cuanto generador de cambio social.

En el apartado de Diseño Metodológico exponemos acerca del método seleccionado, las unidades de análisis elegidas, el material confeccionado para la recolección de datos y el resultado obtenido.

En el apartado Trabajo de campo y análisis se ejecutaron acciones orientadas a obtener en forma directa datos nuevos de las fuentes primarias de información de los estudiantes .Se comprobó la hipótesis y se respondió a la pregunta de investigación para poder cumplir con el objetivo general de la misma.

En las Conclusiones exponemos cómo las experiencias generadas a través de la aplicación de técnicas y activadores para enseñar a pensar y expresarse en forma creativa, mostraron resultados importantes respecto a la fluidez, originalidad, flexibilidad y viabilidad; pero también cómo se pusieron en evidencia diversas limitaciones asociadas a la actitud del maestro, a estereotipos sociales, a la discapacidad propiamente dicha, a pautas culturales, etc.

Finaliza el presente trabajo con el anexo correspondiente al campo que dio sustento a la investigación y el listado de la bibliografía consultada.

“La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando”.

(Fernando Savater)

Fundamentación

Planteamiento del problema de investigación

El presente trabajo se desprende de nuestras prácticas pedagógicas en Educación Especial, específicamente en el abordaje cotidiano de niños ciegos y con baja visión, estudiantes de la Escuela Helen Keller de la provincia de Mendoza. Durante 2 años consecutivos hemos desarrollado Proyectos Educativos basados en la temática del cuento. Los denominamos “Contame un cuento” y “Disparando cuentos” respectivamente.

En el primero de ellos, “Contame un cuento”, bajo la modalidad de lectura por parte del adulto (docentes) o de la escucha mediante audiolibros, pretendimos por un lado, el acercamiento a distintos textos narrativos; y por el otro, la posibilidad de brindar un espacio donde los estudiantes pudieran recrear los cuentos escuchados, modificando alguno de sus aspectos como por ejemplo el contenido, el final, los personajes, etc. Las dificultades para la concreción de este segundo objetivo fue lo que en principio nos alertó acerca de la problemática que hoy nos planteamos.

El segundo proyecto, “Disparando cuentos”, tuvo como objetivo que, a partir de la escucha de distintos disparadores sonoros, los niños generarán ideas para inventar posteriormente un cuento. Si bien los resultados obtenidos fueron acordes al objetivo inicialmente propuesto, ya que pudieron poner de manifiesto aspectos básicos que hacen a la creatividad tales como flexibilidad, originalidad y viabilidad, no pasaron inadvertidas para nosotras las dificultades encontradas para concretar la tarea propuesta. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de posicionarse en lugares diferentes y de distintas maneras, descubrir una distancia entre lo innovador y lo clásico para así poder producir historias desde una postura libre y alejada del cuento; sin embargo, necesitan de importantes apoyos para el logro del objetivo. Esto reafirmó nuestra inquietud.

Ambas experiencias nos llevaron a discutir y replantearnos específicamente el tema del *desarrollo de la capacidad creativa en el ámbito de la educación formal del niño ciego y con baja visión*. También nos interrogamos sobre la presencia o ausencia de experiencias

didácticas orientadas específicamente a tal fin, la sistematización o no de las mismas, el rol del adulto en la formulación de dichas experiencias, la incidencia de la discapacidad misma, etc. Finalmente centramos nuestro interés en descubrir el valor de la utilización de técnicas y estrategias destinadas al desarrollo de la creatividad como parte importante de la formación del ser humano actual, expresión viva de un mundo cada vez más complejo y pleno de desafíos.

Durante el cursado de la Licenciatura en Creatividad Educativa, encontramos algunos disparadores que pensamos nos podían ayudar en la búsqueda de respuestas. La lectura de textos como los de Vigotsky en su libro *La imaginación y el arte en la infancia* trajo algo de luz a nuestros interrogantes, "(...) la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía". (Vigostky, 1997:17) Partiendo entonces del supuesto que la imaginación tiene sus fundamentos en experiencias reales y concretas que pueden ser transformadas en pensamiento creativo, encontramos que los niños ciegos tienen particularmente limitadas sus acciones con el entorno y esto conlleva necesariamente a una limitación en sus capacidades para el desarrollo de la capacidad creadora-imaginativa. Cabría en este momento hacer una reflexión sobre qué entendemos por imaginación e imagen. Para ello vamos a citar a Alfredo Campos, quien sostiene que: "la imaginación es la capacidad mental para formar representaciones de personas, objetos o situaciones que no se encuentran presentes en el momento actual. La imagen sería, por lo tanto, la representación mental que se forma. La imaginación y la imagen se basan en la sensación -pues no hay nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos- en la percepción, aunque ésta exige la presencia real del objeto (la intensidad y la estabilidad de lo percibido es mayor que la de lo imaginado); en la memoria, que introduce la localización en el pasado, mientras que la imaginación es atemporal" (Campos. en Kemelmajer y otros.2002:17).

De allí que surgieran las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el desarrollo de la imaginación interviene en las producciones orales de los niños con discapacidad visual? ¿De qué manera?
- ¿Cómo inciden las técnicas y activadores creativos sensoriales en el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes con discapacidad visual?
- ¿Qué efecto tiene en la imaginación del niño con discapacidad visual la exploración de materiales sensoriales?

Estos interrogantes se configuran como guías de este trabajo y son los que se pretende responder en el transcurso de la investigación.

Justificación de la investigación

Utilizamos los criterios de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica descritos por Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (1996) en la justificación de la investigación.

En relación con la “conveniencia”, consideramos que los primeros beneficiarios de la investigación son los alumnos que participan de la misma ya que podrán disponer de un mayor y mejor conocimiento de sus posibilidades, experimentar respuestas innovadoras corporales y verbales, enriquecer su imaginación como resultado de la puesta en común de los integrantes del grupo y utilizar en forma sistemática técnicas y activadores orientados al desarrollo de la creatividad. También otros docentes serán beneficiarios de este trabajo por cuanto los resultados del mismo servirán para ofrecer material teórico y práctico respecto a conocer las técnicas y los activadores sensoriales más significativos para la mejora del pensamiento creativo.

La “relevancia social” surge a partir de la proyección de los resultados obtenidos que serán valiosos para los mismos alumnos en la resolución de situaciones comunicativas cotidianas, en la variedad de vocabulario, en la facilidad y claridad de la expresión verbal en el desempeño cotidiano, mientras que a sus familias y a los docentes les permitirán advertir y valorar los recursos de los niños.

La comunicación de la producción a través del cuento fue el corolario de este proceso creativo. La posibilidad de compartir con los niños los videos con sus creaciones, permitió la aparición de otras propuestas: dramatizaciones, enriquecimiento de los cuentos, cambios de finales. Por otra parte, puso de manifiesto la riqueza expresiva en ámbitos plásticos y de expresión corporal en los niños, variedad de vocabulario, facilidad y claridad de expresión verbal y originalidad del pensamiento.

Las “implicaciones prácticas” se relacionan con la propia fuente del problema: la capacidad creativa como premisa necesaria para aprender a pensar, el afianzamiento de la autoestima, el reconocimiento de sus propias posibilidades, el hallazgo de escenarios de la vida diaria y sobre la propia responsabilidad en cuanto al sentido de ser en libertad.

El "valor teórico" surge porque el cuerpo de conocimientos que se obtenga de esta investigación, puede iluminar a padres y docentes respecto a cómo modificar las intervenciones tradicionales para dar lugar a estrategias creativas que generen nuevas formas de expresión.

Se sabe que la utilización de recursos sensoriales en los niños ciegos y de baja visión, ha tenido por finalidad incrementar el conocimiento del propio cuerpo y del ambiente circundante, con las consecuentes posibilidades de aprovechamiento del entorno inmediato; es decir, la apropiación de imágenes mentales orientadas a la movilización y desenvolvimiento independiente en un espacio internalizado. También encontramos en las recomendaciones de todos los autores dedicados a realizar publicaciones para docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad visual, la necesidad de contar con materiales sensoriales que permitan apoyar y complementar la información verbal, y de esta manera permitir que el alumno cuente con mayores y mejores posibilidades de comprensión de la propuesta pedagógica. En esta oportunidad, la utilización de recursos sensoriales tendría como finalidad, desarrollar la imaginación y estimular la producción oral creativa.

El desarrollo y conocimiento acerca de la aplicación de diversos activadores de la creatividad en los niños con ceguera y baja visión ofrece “utilidad metodológica” para el abordaje educativo de otros niños mediante un acercamiento ético y en un marco de reconocimiento de las condiciones de igualdad y diversidad presente en todas las comunidades.

El estado del arte nos permite compartir la información existente, nos ayuda a establecer comparaciones con otros conocimientos paralelos, abriendo el abanico de la comprensión del problema abordado. En nuestra investigación fue sumamente dificultoso encontrar bibliografía relacionada con el tema, dado que es muy innovador establecer relaciones entre estrategias utilizadas para el desarrollo de la creatividad.

Como mencionamos en párrafos anteriores nos basamos en nuestras experiencias anteriores, en los sustentos teóricos brindados por los profesores de las distintas cátedras de la licenciatura y en bibliografía genérica que se detalla en el apartado correspondiente.

Diseño de investigación

a. Supuesto y anticipación de sentido

La discapacidad visual limita la cantidad y calidad de las experiencias del niño con el entorno y, por lo tanto, influye en la generación de imágenes mentales. La utilización de técnicas y activadores creativos sensoriales favorecerían la producción oral a través del conocimiento de sí mismo, del entorno y de la formación de nuevas imágenes.

b. Objetivos

Según lo expresado, son objetivos de esta investigación:

Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la capacidad creativa en alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria a través de técnicas y activadores creativos sensoriales

Objetivos específicos

1. Analizar la presencia o ausencia de indicadores de la creatividad en producciones orales de alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria.
2. Determinar el efecto que tienen las técnicas y activadores creativos sensoriales en la capacidad creativa de los alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria.

Nuestra unidad de análisis son los estudiantes ciegos y con baja visión, que asisten al primer año de la escolaridad primaria de la Escuela Helen Keller de la provincia de Mendoza, Argentina. Se excluyen del presente trabajo de investigación, los estudiantes que presentan discapacidad múltiple y los alumnos integrados a la escuela común.

Se trabajará en el marco de una investigación de carácter exploratorio y con el método no experimental. Cabe acotar aquí que para el desarrollo de la investigación fueron utilizados distintos espacios físicos de la escuela acordes a la experiencia a realizar.

Para la recolección de datos, se elaboró un instrumento analítico que permite la valoración de las capacidades imaginativas puestas de manifiesto en producciones orales de los niños ciegos y con baja visión, y que se administró al inicio y al final del estudio. El mismo podrá ser

utilizado por los investigadores y docentes del aula.

También se realizó análisis documental, que pretendió trabajar con datos significativos y pertinentes tales como informes individuales y grupales confeccionados por la docente del grupo. De estos se pudo extraer información relacionada a la producción oral de los niños. Otra forma de recolección de datos fue la observación, registro y análisis de sesiones grabadas y/o filmadas. Este material posibilitó observar el desempeño de los alumnos en las actividades propuestas bajo la modalidad de activadores de la creatividad.

Marco teórico

La persona con discapacidad

a. Discapacidad

Hablar de discapacidad nos retrotrae necesariamente a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la Organización Mundial de la Salud (CIDDM, 1980), publicada por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (IMSERSO) de España en 1983 que define:

Deficiencia: “dentro de la experiencia de la salud una deficiencia es toda pérdida o anomalía de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”.

Discapacidad: “dentro de la experiencia de salud una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”.

Minusvalía: “dentro de la experiencia de salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales o culturales)”.

A partir del año 2001, la OMS utiliza la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF). La misma es una clasificación de referencia que puntualiza la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Bajo esta concepción se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad y los factores personales y ambientales que inciden en ellas. El objetivo principal de la CIF es proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado especialmente en lo que hace referencia a las limitaciones en la actividad y en la participación.

La CIF posee un enfoque multidimensional, y se propone trascender la mirada del déficit para incorporar un modelo biológico y social sobre la discapacidad, ya que la limitación en la actividad y la participación nos introduce en la interacción de la persona con el ambiente, lo que supone la consideración de la persona y la sociedad. (Grzona, 2007)

En esta clasificación se incluyen términos tales como “funcionamiento” que abarca lo referido a funciones, estructuras corporales, actividad y participación; “discapacidad” que incluye: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación; y “salud” que se introduce dada la necesidad de enfatizar el hecho de que la CIF se concibe dentro de un marco conceptual que permite evaluar la salud de la población.

En la actualidad, la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad (CIDPD) en su Preámbulo reconoce que, “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

La CIPD adopta el modelo social de discapacidad y es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas, destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En Argentina tiene fuerza de Ley desde el 2008, registrada bajo el Nro. 26.378.

El propósito de la CIPD es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, respetando la dignidad inherente de los mismos.

Los principios rectores de la CIDPD se vinculan con la autonomía individual, la no discriminación, la participación y la inclusión plena, el respeto a la diversidad como condición humana, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad de género y el derecho a la identidad.

Las estrategias específicamente seleccionadas en esta investigación, fueron puertas de entrada a la posibilidad de generar mayor cantidad de estímulos que llevaron a ofrecer entre mucho aspectos a la igualdad de oportunidades y la accesibilidad, así como también respeta a la persona en su diversidad y hace realidad plena los principios rectores de la CIDPD .

b. Educación especial

Al decir de Grzona (2007), introducimos en la temática de la educación de personas con

discapacidad, nos obliga a situarla dentro de un justo y adecuado momento histórico mundial: el de la reivindicación de los derechos humanos para este grupo social segregado. Dentro de los derechos humanos, en particular, el derecho a la educación, se ha visto limitado por las actitudes sociales, que han provocado una reducción en las expectativas y en los entornos educativos para las personas con discapacidad.

Si hacemos historia, vemos que la Educación Especial como ciencia de la educación, surge de la necesidad de brindar respuestas educativas formales a las personas consideradas “anormales”, es decir, fuera de lo normal, de lo habitual. Si partimos de la premisa que tanto la anormalidad como la normalidad se sustentan en criterios que “están socialmente construidos” (Vlachou, 1999: 40), los mismos aparecen de muy diversas formas dentro de las tres grandes etapas (pre-científica, científica y de los derechos humanos) en que podemos enmarcar la concepción de la persona con discapacidad. Estas etapas son denominadas también como Modelo Tradicional, Paradigma de la Rehabilitación y Paradigma de la autonomía respectivamente y van íntimamente asociadas a determinados modelos de intervenciones sociales y educativas.

c. Evolución de la Educación Especial

En el Modelo Tradicional o etapa pre-científica, el acento se pone en la homogeneidad de estos grupos de personas (ciegos, sordos, etc.) y en la estabilidad de sus rasgos a lo largo del tiempo (rasgos definitorios); es decir, se trata de un concepto determinista del desarrollo. Esto lleva a una concepción de la educación especial distinta y segregatoria, con un currículo propio y diferente, paralelo al ordinario, en cuyo caso la clasificación de los alumnos se realiza por asociación respecto a los déficits que ellos presentan. Estas personas por lo general son socialmente excluidas, ocultadas o internadas en instituciones.

En la etapa científica o del Paradigma de la Rehabilitación prevalece la intervención médico-profesional (física, psíquica o sensorial) sobre la demanda del sujeto. Los resultados de este proceso, se miden en el grado de destrezas logradas o recuperadas y en la posibilidad de obtener un empleo remunerado. En esta etapa, podemos identificar dos modelos: el médico y el integrador. El *modelo médico* aborda a la persona desde el ámbito de la discapacidad, de la carencia, de la enfermedad, y su aporte es desde lo profesional como abordaje individual, especializado y tendiente a la asistencia médica. El *modelo integrador* le suma al modelo médico los aspectos psicológicos y sociales de la persona, y aunque el análisis sigue siendo desde los aspectos médicos, agrega lo psicosocial; da lugar a un avance importante en el enfoque de la discapacidad. En este modelo se asienta la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF); se genera así una nueva etapa en la que se supera de alguna manera el modelo de discriminación: la persona

es incorporada en actividades hogareñas o en pequeñas empresas familiares.

La fase de los derechos humanos o del Paradigma de la Autonomía Personal, pone su acento en el logro de una vida independiente; su centro de interés es el entorno y no exactamente la deficiencia de la persona. Consecuentemente, centra su campo principal de intervención en revertir la situación de dependencia ante los demás y en especial la del entorno, en reclamar la equiparación de los derechos humanos y en señalar la falta de los mismos. La persona con discapacidad participa de la toma de decisiones, y en términos generales, se tienden a eliminar barreras físicas y sociales del entorno.

Si bien las diferencias entre estas etapas son importantes, no podemos negar que a lo largo del tiempo han coexistido distintas visiones sobre la misma situación. Por otra parte, ha habido una evolución conceptual que lógicamente ha modificado no sólo la intervención educativa para con las personas con discapacidad sino las iniciativas sociales y políticas tendientes a un mejoramiento progresivo de la calidad de vida de estas personas.

Desde el punto de vista de las *intervenciones y prácticas netamente educativas*, podemos decir que existen diversos modelos de abordaje de la discapacidad coherentes con la concepción social vigente. Estos patrones coexisten en tiempo y forma, e implican prácticas y acciones determinadas en el campo educativo. Básicamente podemos hablar de modelos médicos o biológicos, psicomédicos y sociales.

Los aspectos más relevantes de cada uno de ellos, podemos sintetizarlos como sigue: Modelo médico: dominó gran parte de la historia de la Educación Especial ya que fueron los profesionales provenientes de la medicina, la primera autoridad destacada para la atención de las personas discapacitadas. Desde este punto de vista, los abordajes fueron parciales, asistenciales y de intervención (motriz, fonoaudiológica, psicológica, etc.). Este modelo si bien valora la educación como bien social, centra sus esfuerzos en los tratamientos y va asociado a determinado poder adquisitivo (elementos adaptados, rehabilitación, consultas médicas, etc.). En la actualidad, este modelo mantiene su valor y constituye la autoridad incuestionable, ya que la certificación de la discapacidad es la que determina tanto las ayudas sociales como el tipo de escolaridad que se recibe, común o especial (Grzona, 2010).

El Modelo psicomédico o psicólogo basó sus intervenciones en valores cuantificables predeterminados por diversas pruebas o tests de medición basados generalmente en niveles de cociente intelectual, escalas madurativas, etc. En estos casos, ante las dificultades de aprendizaje, el abordaje es de tipo compensatorio y suele realizarse en lugares especiales y aislados que permitan mejor atención sanitaria, de educación y recreación.

Modelo social: surge como una necesidad ante la parcialización de los modelos anteriores. Este modelo ha tomado fuerza en los últimos años, ya que los constructos respecto de la discapacidad como una situación estática con limitaciones inherentes a las personas han evolucionado. El cambio es a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de barreras que impidan el pleno ejercicio de un rol activo y la creación de oportunidades tendientes a lograr la integración. Algunos referentes de este modelo son Abberley (2008), Barton (1998), Fox y Kim (2004), Mitra (2005) y Oliver (1998/2008). Grzona (2010).

A partir de esta caracterización y de los indicadores explícitos que hemos mencionado, podemos inferir que la relación entre educación y calidad de vida, varía de acuerdo con los distintos modelos.

Retomando el punto central acerca de la evolución de la Educación Especial, Grzona (2007) menciona que “la Educación Especial se puede considerar como aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección socio-laboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional”. Para ello requiere del aporte de diversas ciencias, dependencia que ha marcado, a lo largo de los distintos momentos históricos, un predominio de unas sobre otras influyendo así en el tipo de intervención realizada.

Hoy podríamos decir que la Educación Especial se está encaminando a un punto de encuentro interdisciplinar organizado alrededor de la pedagogía, apoyada sólidamente en sus principios, con aportes interdisciplinarios y creatividad en las respuestas. (Grzona, 2007).

A partir de 1978 cuando se publicó en Inglaterra el Informe Warnock en el cual se catalogaba como “necesidades educativas especiales” a las que requieren: “la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas; la dotación de un currículo especial o modificado y una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación” (Informe Warnock, 1978), hubo un cambio importantísimo en la reflexión sobre las prácticas educativas.

En la República Argentina, la expresión *necesidades educativas especiales* se define de la siguiente manera: “(...) son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas

o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (Acuerdo marco, 1998: 3) y fue incorporada como tal con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993). La Educación Especial también fue anexada a dicha Ley Federal dentro del área de los Regímenes Especiales especificándose que “le compete a la Educación Especial como tarea sustantiva, la atención de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con base en algún tipo de discapacidad, garantizando su itinerario educativo desde la primera infancia y hasta la adultez a través del conjunto de ofertas que presenta en servicios y escuelas especiales o comunes” (Ministerio de Educación, noviembre de 2006).

La Ley Federal de Educación (1993) que constituye el primer marco normativo explícito para los alumnos con necesidades educativas especiales, fue reemplazada en 2006 por la Ley de Educación Nacional. Cabe acotar que en la misma continúan coexistiendo diversas líneas de pensamiento que responden a los modelos biólogos y psicólogos antes explicitados. Los artículos que nos interesa resaltar de la LEN (2006) son el art.11 que en su inciso n hace referencia a la propuesta pedagógica que el estado debe brindar a las personas con discapacidad que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno de sus derechos; y el artículo 16 que plantea la obligatoriedad escolar de los cinco años hasta la finalización del secundario. El artículo de la LEN (2006) establece que la educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y se rige por el principio de inclusión educativa. Las resoluciones relacionadas con la educación especial emitidas por el CFE, de cumplimiento obligatorio son:

- 155.11 CFE: plantea la política de la modalidad, la articulación entre los diferentes niveles y modalidades del sistema, garantiza las trayectorias escolares completas desde el principio de inclusión educativa.
- 311/ 16 CFE: asegura el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares, establece la corresponsabilidad de los sistemas, asegura entornos de accesibilidad y participación y establece criterios de promoción, acreditación y titulación de estudiantes con discapacidad.

En la provincia de Mendoza aunque la legislación provincial encomienda a la Dirección de Educación Especial “gestionar los servicios educativos de la educación especial de manera participativa-interinstitucional, para organizarlos desde una perspectiva integradora” (Gobierno de Mendoza, noviembre de 2006). Esta coexistencia señalada en la legislación nacional sigue marcando un camino segregacionista.

Conocer la legislación nacional y provincial como así también la documentación existente

nos permite identificar en qué medida está contemplado el desarrollo de la capacidad creativa como parte de la educación formal actual.

d. La Educación Especial en Mendoza

La Dirección de Educación Especial en Mendoza, cuya misión es “asegurar que se cumpla con el Derecho de Educación de niñas, niños y jóvenes con discapacidad por el principio de Educación Inclusiva”, tiene como funciones:

- “Realizar el diseño ejecutivo, la puesta en marcha y el seguimiento de las políticas educativas para la modalidad de educación especial de gestión estatal. - Gestionar el funcionamiento del nivel de las instituciones de educación especial de gestión estatal en las dimensiones organizacional, pedagógica e institucional. - Garantizar la escolarización, con igualdad de oportunidades, de todos los niños y jóvenes con discapacidad y en edad de asistir a los tramos de educación obligatoria.
- Diseñar y ejecutar estrategias de integración de los niños y jóvenes con discapacidad a las instituciones de nivel inicial, primaria y secundaria. - Desarrollar estrategias para seguir, acompañar y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad.
- Diseñar y ejecutar estrategias tendientes a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación especial de gestión estatal y privada.
- Gestionar la entrega y utilización de equipamiento y recursos pedagógicos.
- Desarrollar estrategias para la transformación organizacional y pedagógica de las instituciones de educación especial.
- Implementar estrategias de articulación entre las escuelas de educación especial y los centros de formación laboral.
- Llevar a cabo estrategias de vinculación sistemática y sostenida con las familias y actores comunitarios.
- Supervisar el desarrollo de las políticas educativas en las instituciones de educación especial de gestión estatal.
- Desarrollar estrategias de articulación con los Ministerios de Desarrollo social, Salud y Trabajo”. (www.mendoza.edu.ar, 2014)

La Dirección de Educación Especial se encuentra organizada a través de 5 regionales: Norte, Centro, Este, Centro- Sur y Sur, de las que dependen 65 escuelas primarias especiales de gestión estatal y privada. (www.mendoza.edu.ar, 2018)

i. La Escuela Helen Keller

La escuela Helen Keller es un establecimiento educativo de jurisdicción estatal dependiente de la Dirección de Educación Especial, que se ubica en el departamento de Godoy Cruz, provincia de Mendoza, Argentina, y atiende la educación de niños ciegos y con baja visión.

Se trata de una población heterogénea de bebés, niños y adolescentes. Esta condición de heterogeneidad no sólo está dada por la variabilidad de edades y de los diagnósticos oftalmológicos sino también por la concomitancia de un amplio espectro de variables médica, psicológica y social tales como:

- . Médicas: referidas al momento de aparición de la discapacidad, presencia de otras discapacidades asociadas, características propias de la patología desencadenante, pronóstico de la misma, progresión, patologías emergentes, pronóstico de estas últimas, etc.
- . Psico-socio-ambientales: distintos lugares geográficos de procedencia y residencia, diferentes estratos sociales y económicos, diversas conformaciones familiares y culturas disímiles, con roles, jerarquías, intereses, ritmos, y objetivos que les son propios y distintivos, etc.

La Escuela Helen Keller en la actualidad atiende:

- Bebés y niños en edad pre-escolar con discapacidad visual y discapacidad múltiple,
- Alumnos ciegos y con baja visión que cumplen con su escolaridad en la escuela sede, con adaptaciones curriculares y en grados múltiples;
- Alumnos con discapacidades múltiples que cumplen con su escolaridad en la escuela sede, con adaptaciones curriculares muy significativas y en grados múltiples;
- Alumnos con discapacidad visual que cumplen con su escolaridad en distintas escuelas comunes y reciben apoyo específico en la escuela sede: primaria y secundaria

e. Características de las personas con discapacidad visual

La OMS delimita el concepto de ceguera en función de dos variables: la agudeza visual y el campo visual. La agudeza visual como capacidad para discriminar entre dos estímulos visuales distintos a una determinada distancia, mientras que el campo visual en cuanto al área que puede abarcar el ojo humano en cada dirección mirando hacia adelante. El campo visual normal tiene unos límites en su parte externa o temporal de 90°, en su parte interna entre 45° y 60°, en la parte superior de 45° a 55° y en la parte inferior de 70°. Ante estos parámetros, se considera persona con discapacidad visual a aquella que posee menos de 3/10 de visión en los dos ojos, con la mejor corrección posible y 20º grados (o menos) de campo visual. Y las deficiencias visuales catalogan a las personas como ciegas o como de

baja visión según la agudeza visual: en personas ciegas (1/10 o menos) y con baja visión (3/10 o menos).

La importancia de la visión radica en el papel central que reviste su capacidad para recoger entradas sensoriales próximas y a distancia, para aprehender la totalidad del objeto a percibir y para procesar la información en forma rápida y de manera globalizadora.

La pérdida total o parcial de visión trae aparejado un cambio fundamental respecto a cómo llega la información a la persona. Sintéticamente podemos decir que puede llegar reducida simplemente al sentido auditivo en el caso de fuentes lejanas, a partir de los sentidos proximales si se trata de fuentes cercanas, en forma parcial, fraccionada, distorsionada, borrosa, con interferencias, etc. Es decir, que cuando se utiliza una modalidad sensorial diferente a la visual o estamos en presencia de una percepción visual alterada, se observan diferencias cualitativas y cuantitativas en la recogida de la información.

Cabe también destacar que cuando hablamos de percepciones, diferenciamos percepción táctil de percepción háptica, entendiendo la primera como aquella modalidad cuya mediación nos permite reconocer sensaciones de dolor, calor, vibración, etc. a través de receptores cutáneos distribuidos a lo largo de la epidermis; mientras que cuando hablamos de percepción háptica nos estamos refiriendo a la asociación de dos sistemas de percepción, integrados por la percepción táctil y la cinestésica. Es el uso combinado del tacto (estático) y el movimiento (dinámico) (Durán, 2000). La percepción háptica, es analítica-secuencial y requiere de la presencia del objeto a conocer, en tanto las percepciones visuales y auditivas son totalizadoras, globalizadoras, y no requieren del contacto con el objeto.

El tipo de recepción sensorial que se utilice también impone sus propias limitaciones. En muchos casos los objetos son, por sí mismos, inabarcables a través de las manos; sea por la distancia (estrellas, nubes); por la magnitud (océanos, montañas); por la fragilidad o pequeñez (insectos, burbujas); o por la potencial peligrosidad (espinas, fuego). Ello hace que los niños ciegos posean, a veces, conocimientos parcializados (inacabados) de los objetos y en consecuencia, del entorno circundante. (Núñez Blanco, 1999). Otra de las limitaciones se encuentra vinculada al tiempo de estimulación necesario para la formación de una imagen. La percepción háptica requiere de un período estimular lo suficientemente amplio como para permitir mecanismos de exploración de carácter secuencial y analítico, que puedan ser luego integrados en una síntesis reconstructiva del objeto y lograr así una imagen mental del mismo.

Es decir que las personas con discapacidad visual, a partir de referentes no visuales (auditivos, táctiles y propioceptivos) para la construcción del espacio, deberán

necesariamente seguir un proceso diferente y complejo que facilite la representación espacial atendiendo a su particular forma de percibir y procesar los estímulos. Esto contrasta en mucho la apropiación totalizadora que posibilita la visión normal y, por ende, marca una diferencia importante respecto a la estructura cognitiva de la persona con visión normal respecto a la persona con ceguera o con baja visión.

f. El niño con discapacidad visual

Muchos autores, como Fraiberg (1966), Scott (1969), Warren (1977) han señalado diferencias en el desarrollo de niños ciegos y con baja visión en relación con el de niños típicos. Sus estudios hacen referencia a la rapidez con que el niño típico comienza a vincularse directamente con el entorno, gracias a su temprana conciencia del mundo circundante y la atracción que ejercen sobre él los objetos y las personas; todo ello favorecido por el despliegue temprano de sus funciones visuales. (Núñez Blanco, 1999)

Los bebés que nacen con visión normal, se benefician al contar con las posibilidades de utilización coordinada de movimiento y visión, asociación que les facilita la exploración y conocimiento del entorno inmediato. Los bebés ciegos o con baja visión, en cambio, deberán contar con un ambiente estimular que propicie la sustitución de los estímulos de los que están privados por otros que favorezcan la función háptica, auditiva o psicomotora y permitan el almacenamiento de información y la organización de las experiencias. Para ello, será fundamental el establecimiento de comunicaciones afectivas que lo lleven a configurar figuras de apego que faciliten el contacto del bebé con los objetos que lo rodean. (Espejo, 1993).

Sabemos que las figuras de apego van ligadas íntimamente al desarrollo afectivo del niño y si bien no vamos a ocuparnos específicamente de este tema, no queremos dejar de aludir la importancia que tiene como fundamento tanto del potencial cognitivo como psicológico en el niño ciego. Algunos autores como Lucerga han dicho, al referirse a la psicología evolutiva de los niños ciegos, que "(...) éste cuenta con dos recursos fundamentales para poder integrar los datos de la experiencia: la afectividad y la percepción táctil". (Lucerga 1993:13).

Mencionamos al inicio de este apartado la importancia que la actividad corporal tiene en la infancia, ya que brinda al niño posibilidades de vincularse con su propio cuerpo, con los objetos y con el entorno, facilitando el conocimiento de sí mismo y de su ambiente cercano. En el caso de los niños ciegos, el desarrollo psicomotor despliega características particulares que es preciso poner de manifiesto, a fin de comprender las dificultades que presentan en la forma de relacionarse con su ambiente.

“Burlingham (1965) argumenta que la pasividad motora que se ve en muchos niños ciegos se debe no a una ausencia de motivación por el movimiento, sino más bien a grandes inhibiciones de las tendencias normales por moverse. Estas inhibiciones tendrían una función protectora, pues en condiciones favorables, es decir, cuando el niño tiene la certeza de que el entorno es seguro, emprenderá una actividad motriz normal”. (Núñez Blanco, 1999:84). Quizás, que en el caso del niño ciego, se necesitaría que alguien afectivamente significativo, le facilitará la llegada a la información de lo que ocurre en el ambiente, con la finalidad de ayudarlo a comprender relaciones de causa-efecto como así también a realizar anticipaciones sobre hechos futuros. Este mediador ayudaría a configurar un entorno más seguro y le permitiría al niño ser cada vez más independiente y capaz de enfrentar problemas cotidianos.

Leonhardt (1992) dice respecto de los niños ciegos que “su manera de percibir el mundo, que él mismo elabora, no es igual a la del niño normal privado de vista. La diferencia estriba en la organización original que opera en sus modalidades sensoriales” (Espejo, 1993:12). Las teorías de Piaget y de Vigotsky nos ayudan a aproximarnos a la comprensión de cómo el niño integra los datos de la experiencia y de qué manera asimila la información del entorno. Según la teoría piagetiana el niño comienza a manifestar capacidades representativas y simbólicas alrededor de los 18 meses, es decir al final del período denominado “sensorio-motor”. El niño de esa edad ya es capaz de diferenciar entre significados y significantes. Puede utilizar un símbolo o signo (significante) para evocar o referirse a un significado ausente y por lo tanto representado, producto de la acción que el bebé realiza con los objetos.

Consideramos de suma importancia la acción sensoriomotora del niño como generadora de las representaciones de los objetos y del espacio en que ellos se encuentran con su consecuente posibilidad de evocarlos; sin embargo, gracias a las teorías interaccionistas de Vigotsky y Bruner, entendemos que la capacidad que poseen los bebés de comunicarse con otras personas, primero sobre los objetos que se encuentran presentes y luego sobre los que no están presentes sino representados, surge de las interacciones que llevan a cabo con los adultos en relación con esos objetos. El adulto le da sentido, le otorga significado a los intentos comunicativos del niño de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolla la interacción. “En consecuencia podemos decir que la función simbólica nace y se desarrolla en la interacción social; pero además, gracias a ella el niño va a ser capaz de incorporar todo el sistema de símbolos que le proporciona su sociedad, su cultura” (Ochaíta, 1993:133)

El papel mediador o triangulador de las figuras de apego, supone para el niño ciego o con baja visión, la posibilidad de acceder a objetos que se encuentran fuera del espacio inmediato, interesarse por ellos y poder no sólo manipularlos y explorarlos sino, sobre todo,

prontamente llegar a establecer pautas comunicativas positivas e iniciarse en la construcción de imágenes mentales del mundo que lo rodea a través de la interacción sistemática con objetos en cantidad y calidad adecuada.

Es importante reconocer que si bien el ambiente familiar y social no puede modificar la patología existente, sí posee influencias que permiten imprimir características particulares de evolución o limitación a este niño en crecimiento. De ahí la importancia de establecer prontamente canales alternativos no-visuales de comunicación.

g. La importancia de la externalización en el niño con discapacidad visual

Por lo que decíamos anteriormente acerca de la estructuración cognitiva en niños ciegos o con baja visión, es necesario interiorizarnos acerca de cómo ellos logran tener conocimiento del espacio y de los objetos que están en él, de qué manera estructuran la representación del espacio y establecen relaciones y juicios de lo que sucede en ese espacio, qué clase de imagen mental recrean, qué tipo de apoyos y/o facilitadores pueden llegar a requerir, etc.

El estudio de la concepción del espacio en el niño ciego ha sido abordado por numerosos autores. En general acuerdan que en esta construcción influyen innumerables variables tales como la experiencia visual previa, la edad, la personalidad, la capacidad física y mental, las experiencias multisensoriales, el nivel de autonomía, el acompañamiento del adulto de referencia, etc.; no hay duda alguna acerca de que los niños aprenden a medida que se mueven y que se relacionan con el espacio mismo, con las personas y con los objetos. Como decíamos antes, de ello depende el conocimiento concreto multisensorial de las cosas, el establecimiento de relaciones, y la formación de juicios, representaciones y conceptos.

C. Coll nos acerca una definición de aprendizaje que asienta sobre la concepción constructivista y que nos ayuda a justificar la metodología de trabajo seleccionado, "(...) aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. La elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad." (Solé y Coll, 1999:16)

En definitiva:

- ya que en el niño ciego o con baja visión la apropiación del espacio está dada básicamente por la experiencia y la interacción, y no sólo por la cantidad sino también por la calidad de las mismas;
- que conoce el espacio en función de su espacio vital, de lo que controla por el uso

- y por el movimiento (a diferencia del que lo hace por la vista);
- que de ello depende el conocimiento de las cosas, el establecimiento de relaciones y la formación de juicios, representaciones y conceptos;
 - que concomitantemente presenta limitaciones para ejecutar conductas motrices imitativas y también para la adquisición de esquemas motrices imitativos (posturas, desplazamientos, etc.) ya que su percepción es parcial y no globalizadora; consideramos esencial desarrollar y aplicar estrategias creativas que permitan la construcción de una imagen mental ajustada a la realidad por ellos vivida, teniendo como fundamento las experiencias corporales y la interacción constante con el entorno. Esta imagen mental constituirá el basamento previo imprescindible para una posterior producción oral que obre como exteriorización del pensamiento, y conlleve al desarrollo de conductas de afianzamiento de la autoestima, seguridad y confianza en sus propias posibilidades.

Lentamente hemos salido de la etapa del sincretismo en donde el niño y el objeto de apego eran una sola cosa. Ahora el niño ciego tiene algún dominio sobre su cuerpo, sobre el espacio más inmediato y respecto a los objetos que allí se encuentran. Ha ido ampliando su espacio de seguridad, la gama de objetos de referencia, y el conocimiento sensorial inicial. Pero cabe aún un interrogante: ¿cómo puede el niño ciego construir una imagen mental de objetos o lugares intangibles, inalcanzables? Este proceso denominado “externalización” es decir, el objetivar el conocimiento del entorno, se ha constituido en una de las dificultades metodológicas más importantes respecto al conocimiento del espacio y de los objetos. Es aquí donde se hace tangible el papel mediador de recursos ligados a una actitud creadora, innovadora, por parte del adulto.

Indudablemente las intervenciones verbales son las primeras estrategias que aparecen. Pero no sólo el lenguaje es utilizable para explicar, comparar y ofrecer analogías que le sirvan al niño como punto de partida para comprender lo desconocido ya que muchas veces la palabra no alcanza describir objetos, escenas y lugares. Tal es el caso de los castillos, naves espaciales o lugares a los que el niño con visión normal puede acceder a través de dibujos o películas. En este intento de implementar estrategias que posibiliten la externalización, no podemos dejar de mencionar las posibilidades que brindan los activadores sensoriales creativos: visuales, auditivos, olfativos-gustativos y táctiles utilizados en este trabajo de investigación.

Finalmente y sin dudas, podemos aseverar que el procedimiento que se elija para externalizar la representación debe ajustarse a las características del niño, al funcionamiento de su sistema perceptual, a la riqueza de su función lingüística, a la evocación de conocimientos que él pueda hacer, a la posibilidad de decodificación que

realice del material presentado, a la capacidad de globalizar los datos obtenidos, etc. “En verdad, la Creatividad amplía todos los límites; nada la amedrenta. Cuando el comportamiento se mueve en el campo creador las inhibiciones se desvanecen, las ideas se expresan y las preguntas se formulan. Este es el nivel donde lo nuevo surge de manera inevitable, impulsado por el coraje de atisbar y penetrar a lo desconocido, lo no convencional. Es el nivel donde uno es libre e independiente” (Muska Mosston, 1982:82).

Imaginación y creatividad

Para comenzar a hablar de imaginación y creatividad nada mejor que las palabras de Vigotsky (1997): “Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento (...)” (Vigotsky, 1997:15). Destacamos que a lo largo de su obra, el autor utiliza como sinónimos actividad creadora y actividad imaginativa pero que a la hora de definir las recurre al primero de los términos.

Vigotsky identifica en esta actividad creadora o imaginativa dos tipos de impulsos, uno al que llama reproductor o reproductivo y otro al que denomina combinador - creador. Al primero de ellos lo relaciona con impresiones impactadas en nuestra memoria, las que podemos reproducir o repetir con mayor o menor precisión. El segundo de los impulsos lo asocia con la capacidad para reelaborar, modificar y crear nuevos elementos, acciones o imágenes a partir de experiencias pasadas. “De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (Vigotsky, 1997:18)

Por su parte, el Diccionario de la lengua española (DRAE, 2001) define la imaginación como “la facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales” y también como la “facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos, etc.” Coincidimos en que la imaginación es una de las herramientas más valiosas que posee el ser humano y que es una aliada insustituible de los procesos creadores. Se considera también que es inherente al ser humano, que surge casi espontánea y naturalmente en la primera infancia. Por otra parte, se dice que nace de la curiosidad y de la necesidad de expresión; de ahí que es fundamental en el desarrollo, aprendizaje y trascendencia del ser humano. Es una aliada de los conocimientos en todos los juegos y en cada manifestación pero si no es estimulada, fomentada, promovida, prontamente va desapareciendo. La resistencia al cambio, el miedo a lo imprevisto, la inseguridad ante lo desconocido y las represiones sociales e individuales limitan este potencial.

Cantar, mover las manos y el cuerpo, dibujar, modelar, arrastrarse, mancharse, son actividades claves en este proceso de crecimiento emocional. Proveer al niño de objetos, instrumentos, papeles, posibilidades en diferentes entornos, paseos, actividades físicas, no sólo favorece el desarrollo de habilidades motrices sino que los lleva a relacionarse con el entorno y a descubrirse en su capacidad creadora; los invita a analizar, comparar y experimentar cada vez más y mejor. Todo esto que es casi espontáneo en el niño con visión normal, en el caso del niño ciego o con baja visión de alguna manera debe ser mediado por el adulto con estrategias verbales, motrices y sensoriales. No sólo se necesita producir o acercar las oportunidades de interacción y que éstas sean suficientemente variadas y ricas en lo que ofrecen sino también el niño requiere sentir que se confía en él, que se valora su producto, que se estimula su esfuerzo o que se lo escucha con atención. Todos los momentos del día, todas las actividades de la vida cotidiana pueden ser propicias para dar paso a la imaginación. “Cuando hablamos de imágenes mentales, no pensamos solo en lo visual. La kinesis, el gusto, el olfato, el tacto, la audición, y la visión integran nuestro repertorio imaginario, (...).

Promover este despertar sensoperceptivo, es promover la creatividad a través de imágenes mentales. Un gran número de trabajos teóricos, así como numerosos informes de personas reconocidas como creativas, coinciden en señalar que existe una relación entre imágenes mentales y creatividad. Las imágenes mentales parecen desempeñar un papel central en las actividades de todos los campos, desde arte y literatura a química y ciencia molecular, probablemente porque permiten generar modelos espaciales mediante los cuales se pueden anticipar los resultados posibles.” (Campos y González en Campos García, 1996: 61 en Fader 2002:38)

a. El concepto de creatividad.

Desde que el concepto de creatividad surgió y tomó auge, se han formulado infinidad de definiciones que lo asumen desde distintos aspectos. A continuación transcribimos varias de ellas las cuales, de una manera u otra, han inspirado nuestro trabajo:

El Diccionario de la lengua española (DRAE) señala como acepción de creatividad: “Facultad de crear. Capacidad de creación.” Mientras que, etimológicamente el término “creatividad” deviene del latín *creare que* está emparentada con *crecere*: Producir de la nada. Engendrar, procrear.

Por su parte, Tom Alexander manifiesta "la Creatividad está latente en casi todas las personas, en grado mayor que el que generalmente se cree". (de la Torre, 1995:14) John F. Arnold asevera que todos los individuos nacen con un potencial definido y variable para la

actividad creadora y que las grandes diferencias que se observan son las frustraciones que impiden un normal desarrollo de dicho potencial, más que la limitación personal.” (de la Torre, 1995: 14)

Trigo Aza (1999) afirma que “Creatividad es “tener ideas y comunicarlas” y que en el contexto escolar se traduce en capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto”. (de la Torre, 1991:29)

Partimos de la base de que toda persona tiene, en potencia por lo menos, capacidad creadora y si se generan condiciones propicias, dicha potencialidad podrá despertarse, desplegarse, desarrollarse e incrementarse. Para el logro de lo anterior es fundamental disponer, por un lado, de una **actitud** adecuada que consiste en aplicar y desarrollar la creatividad en todo lo que hagan: en el establecimiento de los objetivos y metas, en cada proyecto en los que trabajen en el diseño de las diferentes intervenciones y en cada acción concreta que realicen.

Por otro lado, es conveniente propiciar espacios y actividades para que las personas con las cuales se trabaja comprendan la importancia y los beneficios del estímulo y del desarrollo de la creatividad. En consonancia con los autores precedentes decimos que, la creatividad se pone de manifiesto en todos los ámbitos del ser humano ya que está en su esencia. “Truncar o frenar esta capacidad impactaría en nuestra calidad de vida”. (Churba, 2009)

Fader entiende la creatividad como: “Una actitud propia del hombre que le permite, a partir de un proceso de construcción personal, de acuerdo con circunstancias siempre especiales, en diálogo con diferentes elementos de la naturaleza y de la cultura, transformar el medio y su propia persona” (Fader, 2002:10). Resaltamos de esta definición el hecho de que posiciona a la creatividad como actitud y no como aptitud, lo que posibilita su estímulo y crecimiento y permite al ser humano estar abierto a ver el mundo desde distintas miradas.

Capitanelli, acerca la creatividad a la actividad cultural expresa: “Es un hecho reconocido que los bienes culturales que testimonian la presencia del hombre son producto de la creatividad, de su capacidad de adaptación, de transformación y de innovación sobre los bienes intrínsecos de la naturaleza” (Capitanelli y otros, 2002:7).

Saturnino De la Torre, sintetiza la idea de creatividad ligándola a la expresión en el ser humano. Dice “Creatividad no es otra cosa que tener ideas y comunicarlas” (de la Torre en Fader 2002:16)

Los estudios realizados por Saturnino de la Torre (2007) nos permiten una mirada retrospectiva donde vemos que “la creatividad como objeto de estudio tiene sus orígenes a mediados del siglo pasado de la mano de Joy P. Guilford quien en 1950, como presidente de Asociación Americana de Psicología, ofrece su conferencia “Creativity” despertando gran interés por el tema en la comunidad científica”.

Posteriormente, Paul Torrance, llamado “el padre de la creatividad”, entre numerosos trabajos acerca del tema, en 1974 construye un método de referencia para medir la creatividad llamado “Torrance Test of Creative Thinking” (TTCT) (Test Torrance de Pensamiento Creativo), que aparece como una alternativa a los Test de Inteligencia.

Surgen desde todos los ámbitos, innumerables definiciones y trabajos sobre creatividad. Autores tales como Osborn, Sydney J. Parnes, Gardner, Edward De Bono, Sternberg y otros, profundizan el tema abordándolo desde distintas posiciones y puntos de vista: como capacidad, como actitud, como aptitud, como construcción, como producto, desde la educación, desde la comunicación, desde las artes, etc.

Saturnino de la Torre, por último, señala que “un numeroso grupo de científicos e investigadores de campos tan distintos como la física, la química, la biología, la ingeniería, la medicina, la neurociencia, se están interesando y utilizando la creatividad como constructo de sus campos. Autores como Binnig (premio Nobel de Física), Prigogine (Premio Nobel de Química), Laszlo (científico cuántico), Bohm (epistemólogo mundialmente reconocido), Sheldrake (físico), Moraes (epistemología educativa), Osho (espiritualidad), Maturana y Lipton (biólogos) tienen escritos sobre creatividad.” (de la Torre, 2007:8)

En términos generales, podemos decir que las diferencias en todas las definiciones al término “creatividad”, están dadas por el aspecto que se pondera: la creatividad como don, como actitud, como aptitud, como proceso, como resultado, etc., y respecto al ámbito: la escuela, el arte, las ciencias, la espiritualidad, el pensamiento, etc.

b. Indicadores de la creatividad

Así como los distintos autores remarcan el concepto de “creatividad”, también aportan criterios e indicadores que hacen a tal concepto.

Sternberg y Lubart (1997) destacan como indicadores de creatividad la perseverancia ante los obstáculos, la voluntad por asumir riesgos sensibles, la voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, fe en uno mismo y coraje para sostener las convicciones propias.

Mayers (1998) identifica cinco componentes de la creatividad: competencia, pensamiento

imaginativo, personalidad audaz capaz de tolerar el riesgo, motivación intrínseca y un entorno creativo que suscite, apoye y perfeccione las ideas creativas. Similar a los anteriores, en el mismo sentido, Ricardo Marín y Saturnino de la Torre (1991) señalan una serie de factores como indicadores de la creatividad que sirven para obtener información sobre el estilo y el potencial creativo de las personas. Estos indicadores básicos suponen una valoración y comprensión del propio proceso creador, resumidos de la siguiente manera: originalidad, flexibilidad, productividad o fluidez de respuestas y situaciones, elaboración y organización de la información, análisis de las partes, síntesis o capacidad para extraer los rasgos más valiosos, apertura mental para afrontar los obstáculos, capacidad de transmitir los descubrimientos, sensibilidad para descubrir situaciones difíciles o problemáticas, y finalmente redefinición e inventiva como capacidades para encontrar aplicaciones diferentes a las habituales.

Nos parece interesante rescatar los indicadores que identifica Kemelmajer: “Fluidez: Calidad de fluido: del latín, moverse con facilidad, del indoeuropeo *bleu*, extravasarse, derramar. La capacidad para producir muchas ideas sobre un tema, la posibilidad de crear un gran número de respuestas en un tiempo determinado facilita la aparición de tener ideas válidas. Flexibilidad: Calidad de flexible, del latín, que puede doblarse fácilmente, disposición que tienen algunas cosas para doblarse sin romperse. Figurativamente, disposición del ánimo a ceder y acomodarse con facilidad a un dictamen. En creatividad, la flexibilidad se caracteriza por la heterogeneidad de las ideas producidas, por la riqueza y diferenciación de categorías de las respuestas que permiten “ver” las cosas desde diferentes miradas.

Originalidad: Calidad de original, del latín *originalis*, origen, origo, relativo al origen o principio, inicial, primitivo, primero, que no es copia. Singular, extraño, contrario a lo acostumbrado o común. Para Ricardo Marín (1991: 100) “la originalidad suele tener el rasgo único, lo irreplicable. El mismo hecho de que algo nos parezca original implica que es diferente, que no tiene precedentes; de pronto ha aparecido algo distinto, pero no basta, exigimos que, además de sorprendernos gratamente hagan alumbrar valores que a otros escaparon”. La originalidad es un rasgo que se caracteriza dentro de un grupo en una circunstancia espacio-temporal determinada, ya que una conducta que puede ser novedosa y valiosa para un adulto de una ciudad, en una comunidad agrícola, aun para un niño, parecerá algo, natural, común y cotidiano.

Viabilidad: Calidad de viable, del francés y este del bajo latín *viabilis*, de vía, camino. Dícese del asunto que, por sus circunstancias, tiene posibilidades de poderse llevar a cabo. Este componente es el que permite que los proyectos imaginados se concreten (...) El punto del pasaje de lo imaginativo a lo creativo estaría dado por el rasgo de la viabilidad.” (Kemelmajer, 2002:92-93)

c. Técnicas de creatividad

“...Todo proceso de aprendizaje presupone la presencia de un método que responde a la teoría o concepción educativa. El concepto de creatividad se concibe como un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de métodos y técnicas para abordar sistemáticamente los procedimientos analógicos que permiten el desarrollo de la inventiva personal y grupal.

Las diferentes técnicas apuntan a desencadenar conductas y actitudes favorables al libre juego de la imaginación, a la desinhibición, a la confianza en las propias capacidades divergentes y a la acción productiva. Los recursos que utilizan están en el interior de cada persona: sensibilización, uso consciente del tono muscular, concentración, flexibilidad y apertura psicomotriz”. (Kemelmajer, 2002: 11)

“Las técnicas son estrategias concretas o modos de proceder valiéndose de pasos o fases debidamente organizados y sistematizados para alcanzar determinados objetivos” (de la Torre, 1991) y conjugan una secuencia de actividades, planificadas según determinadas circunstancias y con objetivos claramente planteados, de factibilidad razonable, surgidas como respuesta a un problema. Esta aseveración no implica que todas las técnicas se refieren a la solución de problemas; es necesario dejar en claro que su aplicación tiene múltiples objetivos que van desde el afianzamiento de la autoestima y el reconocimiento de las propias capacidades creativas, hasta el logro de una solución concreta ante un conflicto determinado. (Fader y otros, 2002:34).

La técnica que hemos utilizado en nuestra investigación es la relajación. Para Kemelmajer (2002) la relajación es el inicio de todo proceso creativo, que facilita la evocación, la liberación del flujo tónico muscular y mental y la toma de conciencia de nuestras sensaciones. Otros autores, como Tomás Motos, focalizan en el estado de bienestar físico y psicológico que se deriva de la relajación, lo que permitiría no solo la toma de conciencia y la concentración sino también la expresión (Kemelmajer, 2002). Para nosotras, la relajación se propone con este último fin, el de favorecer la expresión, en especial la oral, a partir de la disposición de un espacio, un clima, el silencio y la escucha atenta de las sensaciones propioceptivas e interoceptivas y desde allí potenciar la producción oral.

A continuación se definen las técnicas de relajación utilizadas con los estudiantes de la escuela Helen Keller que, por su sencillez, eran posibles de ser bien recibidas por los mismos, y también porque se vinculan con la toma de conciencia corporal y su relación con la esfera sensoperceptiva.

i. Técnicas de relajación utilizadas

Elegimos tres tipos de relajación: la muscular progresiva por tensión- distensión; la relajación por identificación y la relajación por concentración mental.

Kemelmajer (2002) define la **relajación por tensión- distensión** como una secuencia de tensión y distensión de los distintos grupos musculares en un orden preestablecido. Al finalizar, se realiza una reflexión de lo realizado.

También se iniciaron las sesiones con la **relajación por identificación** que consiste en asemejarse a un objeto, un animal o una idea y aportar sensaciones cercanas a ellas y, en nuestro caso, compartir un modelo a imitar que les permitiera a los niños evidenciar sensaciones kinestésicas novedosas. Para Kemelmajer (2003) este tipo de relajación potencia la imaginación, ya que el cuerpo debe responder a distintas formas y movimientos para adecuarse al rol que se pretende representar o reproducir.

Por último, seleccionamos la técnica de **relajación por concentración mental**, que permite comparar las sensaciones corporales con objetos o ideas. Se proponen imágenes de pesadez, rigidez, liviandad...a través de breves relatos que colocaban a los niños en situaciones imaginarias que debían atravesar comunicándose con su propio cuerpo.

Estas técnicas permitieron profundizar el conocimiento del cuerpo por parte de los pequeños estudiantes y a partir de allí lograr una mejor y mayor sensibilización hacia el activador creativo sensorial propuesto a posteriori.

Para la práctica de las distintas relajaciones se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones:

-Ambiente físico:

- espacio no habitual para los estudiantes (fuera de su propia aula)
- lugar cómodo y aislado de ruidos e interrupciones de terceros
- presencia de alfombras, colchonetas y almohadones a elección de los alumnos
- buena ventilación y luz tenue

-Ambiente relacional:

- grupo reducido con conocimiento previo y confianza entre ellos
- vinculación de los docentes con el grupo
- conocimiento del grupo de estudiantes por parte de los docentes intervinientes en la experiencia

-Otras:

-conocimiento de la técnica por parte de los docentes (experimentación previa)

- disposición a la actividad sin guardapolvo, sin zapatos y con ropa cómoda.

d. Activadores del pensamiento creativo

La opinión de los distintos autores y la experiencia acumulada permiten concluir, por un lado, que las personas tienen en sí mismas la posibilidad de ser creativas, y por otro lado, que esta capacidad puede ser entrenada y desarrollada. De la Torre dice: "La labor docente es capaz de estimular tanto los factores aptitudinales como los actitudinales que se atribuyen a la creatividad" y agrega "la creatividad docente se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, en las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la metodología utilizada". (de la Torre, 2003:162)

Hoy hablamos de "activadores del pensamiento creativo" cuando nos referimos a actividades sencillas, reglas, concretas y fáciles de aplicar tendientes a estimular la imaginación, la capacidad de interrelación, la expresión, la comunicación y el aprendizaje significativo y constructivo. La diferencia con los modelos tradicionales de intervención, está dada por la firme intención de fomentar la creatividad y el logro del pensamiento innovador y original, en medio de un ambiente lúdico, plástico, distendido y participativo.

De Prado dice: "Estos activadores creativos pueden conceptuarse como entrenadores del ingenio y de la inteligencia global -divergente y lógica -intuitiva y racional o discursiva-, siempre y cuando se practique un mismo activador, un número tan elevado de veces a tan variados productos u objetos, en tan variadas situaciones y campos del saber que la activación o simple estimulación se convierta en un hábito de trabajo intelectual creativo, que se realiza espontánea, rápida, fácil, efectiva y agradablemente en las más difíciles y extrañas situaciones y temas, constituyendo más una forma de pensar que una técnica o instrumento facilitador del pensamiento divergente". (De Prado, 2004:7).

Podemos decir que se trata de herramientas creativas y que como tales, comprenden un gran panorama, con procedimientos y objetivos para todo tipo de problema o situación posible. Cada herramienta pone en acción varias formas de pensamiento creativo, con funciones de análisis, de búsqueda original, de contraposición dialéctica, de visión metamorfoseando, de fantásticas proyecciones, de percepción y expresión plástico-visual, de propuestas múltiples e ideas varias, de alternativas inusuales. Aún con la diversidad tan notoria que entrañan las herramientas creativas todas ellas tienen un común denominador: "estimulan, reavivan, ejercitan y consolidan el mortecino y apagado potencial creativo, innovador, transformativo e imaginativo, que yace fosilizado o anquilosado, por desuso, en el hemisferio derecho del cerebro de cada ser humano, donde radica el pensamiento creativo, intuitivo, globalizador, plástico e imaginativo". (González Quintián; De Prado, D.

2003:19)

En el caso de niños con discapacidad y en particular de niños ciegos y con baja visión, se apela también a **entornos y activadores sensoriales**, es decir, aquellos que provean experiencias sensoriales en donde lo que se percibe sea a través de una combinación de los sentidos y sistemas (tacto, oído, vista, olfato, vestibular, propioceptivo, háptico) con el fin de enriquecer las experiencias, ampliar el conocimiento del entorno y llegar, como en este trabajo de investigación, a expresiones o productos creativos. Estos activadores sensoriales no se utilizaron de forma aislada sino que se trató de una herramienta más en un entorno de investigación activa para favorecer la conducta exploratoria, reforzar los procesos perceptivos y llegar así a productos creativos, originales.

En nuestro caso en particular entendemos la estimulación sensorial como cualquier entrada de información al Sistema Nervioso Central (SNC) procedente de nuestros sentidos. Dado que el SNC tiene la capacidad de interpretar y organizar estas informaciones, tiene la capacidad de convertir estas “sensaciones” en “percepciones”, es decir, al resultado de la interacción física (sensación) le asigna un valor conceptual determinado (percepción). De allí la necesidad de diferenciar “activador sensorial” de “activador creativo que utiliza la estimulación sensorial”. En nuestro trabajo de investigación hablamos de activador creativo sensorial como disparador de producciones orales. Al respecto, es necesario aclarar que la elección de los recursos sensoriales, tanto auditivos como hápticos y olfativos, surgió de un minuciosa búsqueda de aquellos que por su neutralidad no remitieron a objetos concretos o experiencias de la rutina diaria.

Como ya hemos puesto de manifiesto en párrafos anteriores, dentro del ámbito escolar es escasa o nula la implementación de estos activadores en forma sistemática. Se encuentran iniciativas aisladas de docentes, pocas veces sustentadas en modelos que involucran los diversos aspectos de la creatividad. En las escuelas de niños con discapacidad visual, si bien es recomendable la utilización de recursos sensoriales para diversas actividades, no siempre se observa su manejo sino más bien, un uso exacerbado de recursos ligados a la oralidad.

Las distintas políticas educativas no han focalizado en potenciar la creatividad en los distintos estamentos del sistema, alumnos, docentes, diseños, metodologías. Por eso la importancia de este trabajo de investigación sistematizado en el tiempo, con avales anteriores que se ocupó de los distintos aspectos que atraviesan la creatividad: la persona, los componentes actitudinales y aptitudinales, el clima creativo, el proceso y sobre todo un profundo análisis previo de las técnicas y activadores utilizados.

e. Ejes vertebradores de la creatividad

Torre y Violant (2003) dicen que “la creatividad, al igual que la comunicación, son conceptos polisémicos, cargados de múltiples connotaciones educativas, sociales, psicológicas, filosóficas, artísticas, científicas... Ambos se adentran en el ser humano, se originan en la necesidad o problema, se desarrollan en la interacción de la persona con el entorno, y se consuman en la participación y proyección hacia los demás.

Los ejes vertebradores de la creatividad son la persona, el proceso, el ambiente o medio y el producto. Todos ellos forman como una espiral interactiva en torno al fenómeno de la creatividad. Por eso afirma Saturnino de la Torre que la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto”.

Estos autores enuncian también los rasgos que mejor describen lo que ellos designan como “ejes vertebradores”:

- Respecto a la persona creativa, los rasgos son: capacidad, sensibilidad, curiosidad, preparación, complejidad y flexibilidad.
- En cuanto al proceso creativo: problematización, presencia de proyectos, incubación, y aprovechamiento del momento.
- Respecto al ambiente o medio: interacción, riqueza de estímulos, clima estimulante y distendido, intercambio de ideas con otras personas.
- Referidos al producto: novedad, variedad, valor o utilidad, reconocimiento, satisfacción, comunicación o expresión. (Torre y Violant, 2003)

La creatividad en tanto que contenido formativo, permite un amplio desarrollo de competencias y habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, pragmáticas y volitivas. Por eso, el potencial formativo de la creatividad es superior a cualquier otro contenido curricular si se desarrollan estas facetas. Un programa de estimulación creativa completo incorpora las dimensiones del ser, saber, hacer, querer o persistir, vinculadas a la persona, proceso, ambiente y producto.

Escuela y Creatividad

a. La escuela creativa

“La importancia de desarrollar actitudes y habilidades creativas desde la educación infantil hasta la universidad viene urgido por la necesidad de una mejora social continuada. La riqueza de un país no está tanto en sus recursos naturales sino en la innovación y creatividad de las jóvenes generaciones”. (de la Torre, 1997)

Decíamos en nuestra Introducción que el momento histórico actual es rápidamente cambiante, disímil y complejo. Si bien antes transcurrían muchos años para que se produjera una transformación, hoy nos encontramos que en muy corto tiempo se generan

cambios que se manifiestan rápidamente en todos los ámbitos (social, político, técnico, tecnológico, económico, etc.). Esto exige respuestas responsables y acordes a las circunstancias. Sostenemos que es el fomento del pensamiento creativo lo que nos posibilita innovar, dar respuestas diferentes, oportunas e inteligentes al momento actual.

Si bien algunos autores limitaron el concepto de creatividad al de poseer un don o una aptitud, hoy sabemos que va mucho más allá y que precisamente es la escuela uno de los entornos que nos viabiliza entrar al mundo del pensar y del actuar de un modo único, flexible, abierto y divergente a través del desarrollo de la creatividad. La Ley Nacional de Educación (2006) aborda el tema y en el Capítulo III “Educación Primaria” Art. 27, dice *“Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura”*. También destaca la importancia de: *“Promover el desarrollo de una actitud [...] de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender”*.

Reafirmamos entonces que la educación creativa requiere de una atmósfera que propicie el pensar imaginativo y reflexivo en la escuela y de un docente innovador y capacitado, acorde a las circunstancias. Para alcanzar tal objetivo, a nivel micro debe existir fundamentalmente una fuerte intención de cambio, pero también una decisión consciente, un clima institucional, que faciliten el uso de estrategias creativas, una metodología orientada a crear espacios motivadores del cambio, y docentes responsables y comprometidos; mientras que a nivel macro, políticas educativas que lleguen a las instituciones formadoras de docentes para generar así un ciclo continuo que permita construir nuevos escenarios a partir de una lectura distinta de la realidad.

b. El maestro creativo

Sobre la base de lo expuesto, se puede inferir que los rasgos o actitudes básicas docentes de una pedagogía y acción creativa son, entre otras:

- Respetar los sentimientos positivos hacia los desafíos en contraposición con crear temor e indecisión.
- Desarrollar la confianza en sí mismo para experimentar y elaborar diferentes hipótesis, a cambio de persistir en sentimientos de inseguridad y aceptación indiscriminada de patrones ya existentes.
- Estimular la curiosidad y la exploración, en lugar de mantenerse en modelos estructurados y estancos utilizando recursos pobres, repetitivos y por demás conocidos.
- Favorecer la autoestima y la tolerancia a la frustración como conductas adaptativas en vez de ir tras el éxito inmediato.
- Inducir al pensamiento flexible en contraposición con el afianzamiento de actitudes

autoritarias.

- Estimular la autoevaluación reflexiva en lugar de fomentar la competencia.
- Desarrollar actitudes positivas y colaborativas sin temor al error o al fracaso.
- Fomentar la independencia respecto a los gustos y no sancionar las divergencias.
- Tener ideas y llevarlas a cabo sin rechazar el uso de la imaginación y la fantasía.
- Respetar la sensibilidad a la discrepancia a cambio de aferrarse a la uniformidad.
- Fomentar relaciones humanas abiertas, en ambientes distendidos y con estímulos múltiples, variados, coherentes y jerarquizados.
- Valorar la originalidad, la imaginación, y la fluidez de ideas.

Desarrollar este tipo de actitudes docentes requiere formular una adecuada planificación en la que se contemplen condiciones psicológicas y físicas acordes a lo que se quiere lograr y sin la imposición de un sistema arbitrario de calificaciones sobre el producto resultante.

Metodología de la investigación

a. Introducción

La investigación, como proceso que busca a través del conocimiento sistemático y científico, comprobar o no las respuestas que, hipotética o anticipatoria mente nos hemos formulado, respecto de los problemas, ha perseguido una coherencia axiológica, empírica, conceptual y lingüística (Borsotti, 2007) a través de los siguientes pasos interrelacionados: identificación de la situación problemática, construcción del objeto de estudio, elaboración de preguntas, objetivos, hipótesis y anticipaciones de sentido, selección de técnicas e instrumentos, trabajo de campo, obtención de la información, análisis y discusión y conclusiones, en un devenir entre la teoría y la empiria (Grzona, 2010: 294-295).

Nuestra propuesta se fundamenta en un modelo práctico para facilitar la comunicación, en especial la producción oral y específicamente la invención de cuento, a través del uso de técnicas y activadores creativos sensoriales, todo ello enmarcado en los principios básicos del desarrollo de la creatividad.

El trabajo de campo se realizó partiendo de la realidad misma, la Escuela Helen Keller, del entorno escolar cotidiano, de su contexto físico, de su organización, en los horarios habituales de clases, a cargo de los profesionales de la institución y con la participación del alumnado real, es decir, los alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de escolaridad primaria de dicha institución.

Como se ha explicitado en la fundamentación, este trabajo de investigación tuvo como

antecedentes dos proyectos denominados “Contame un cuento” y “Disparando cuentos” respectivamente, en los cuales mediante lectura, escucha de grabaciones y en algunos casos disparadores sonoros, se realizó un acercamiento a distintos textos narrativos con la intención de generar un espacio en el que los niños pudieran re-crear cuentos e historias. A partir de estas prácticas nos dimos cuenta de que existía gran dificultad en el campo de la comunicación y en particular, en la formulación de ideas espontáneas y creativas. De allí que nuestra investigación se realizará en 2 etapas distintas que se explicitan más adelante. Pusimos especial interés en trabajar en contextos distendidos pero a su vez estructurados, con encuadres específicos de luz, tiempo, ambientación y consignas claramente regladas. Además, durante los encuentros con los alumnos, llevamos a cabo registro de las intervenciones docentes y de los niños, y posterior registro, análisis y evaluación de las producciones de los alumnos.

b. Esquema del estudio

Nos planteamos objetivos que permitieron acercarnos al objeto de estudio y que se encontraban subsumidos en el marco general de la investigación:

Objetivo general:

Favorecer el desarrollo de la capacidad creativa en alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria a través de técnicas y activadores creativos sensoriales

Objetivos específicos

1. Analizar la presencia o ausencia de indicadores de la creatividad en producciones orales de alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria.
2. Determinar el efecto que tienen las técnicas y activadores creativos sensoriales en la capacidad creativa de los alumnos ciegos y con baja visión de 1º año de Educación Primaria

Preguntas de investigación:

- ¿En qué medida el desarrollo de la imaginación interviene en las producciones orales de los niños con discapacidad visual? ¿De qué manera?
- ¿Cómo inciden las técnicas y activadores creativos sensoriales en el desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos con discapacidad visual?
- ¿Qué efecto tiene en la imaginación del niño con discapacidad visual la exploración de materiales sensoriales?

Supuesto de investigación

La discapacidad visual limita la cantidad y calidad de las experiencias del niño con el entorno y por lo tanto, influye en la generación de imágenes mentales. La utilización de técnicas y activadores creativos sensoriales, favorecerían la formación de nuevas imágenes que impactarían de manera positiva en la producción de cuentos.

Participantes de la investigación

Las unidades de análisis que conforman nuestra muestra están constituidas por alumnos de la Escuela Helen Keller de la provincia de Mendoza, Argentina.

Se trata de una muestra que corresponde a la totalidad de alumnos de primer año de la escolaridad primaria de la escuela Helen Keller durante el ciclo lectivo 2015.

Los alumnos de la muestra son niños con discapacidad visual, constituidos por dos varones y dos niñas, todos ellos de 6 años de edad.

Acerca de la problemática visual, decimos que tres niños pertenecen al grupo de alumnos con ceguera y uno presenta baja visión. Entre los diagnósticos podemos mencionar la Retinopatía del Prematuro y el Desprendimiento de Retina Total Bilateral. La discapacidad visual es de incidencia temprana, por lo que se encuentran niños con ceguera y baja visión congénita o de aparición alrededor de los primeros 6 meses de edad. Se excluyen del presente trabajo de investigación, los alumnos que poseen discapacidades múltiples y los alumnos integrados.

Etapas

En el trabajo de campo diferenciamos dos etapas: sin y con técnicas y activadores creativos sensoriales. En las primeras cinco sesiones, las intervenciones se realizaron sin aporte de material sensorial específico por nuestra parte; y en las siguientes siete, se inició con técnicas de relajación y se agregó el aporte de distintos estímulos sensoriales (hápticos, auditivos y olfativos) a modo de activadores. En ambas instancias, la intervención docente fue de tipo cercana, la participación de los niños fue grupal; el ambiente fue acondicionado previamente y se priorizó en todo momento el bienestar de los alumnos y el establecimiento de un clima distendido y motivador para el desarrollo de la imaginación y la actividad creativa.

En las etapas mencionadas se trabajó a razón de una sesión con una frecuencia semanal de una duración de 40 minutos por encuentro. Las fechas fueron:

- Primera etapa (sin aporte de técnicas y activadores creativos sensoriales): 6, 14, 20, 28 de setiembre y 5 de octubre de 2016
- Segunda etapa (con aporte de técnicas y activadores creativos sensoriales): 10, 19, 26 de octubre y 02, 09, 16 y 23 de noviembre de 2016

Para el trabajo de los días 12 y 19 de octubre se utilizó la técnica de relajación muscular progresiva por tensión- distensión y activador creativo auditivo; para el de los días 26 de octubre y 3 de noviembre, técnica de relajación por identificación y activador creativo háptico; y para el de los días 10, 17 y 24 de noviembre, técnica por concentración mental y activador creativo olfativo.

Procedimiento de recogida de datos

Para recoger la información se hace uso de la técnica de observación participante de equipo. Decimos que es de equipo en cuanto la observación, el registro de datos y el análisis de los documentos es realizada por las dos investigadoras. Como se trata de una observación participante, hacemos notar que la misma concuerda con las mencionadas en el esquema de estudio.

En la primera fase, se trata de una observación participante no estructurada o simple en la cual la participación del adulto se hace en ambiente controlado pero sin aporte de elementos técnicos especiales.

En la segunda etapa, se trata de una observación participante estructurada ya que se produce en un ambiente controlado y con la implementación de técnicas y activadores creativos sensoriales. Esta técnica (la observación) que nos acerca directamente al tema investigado - la aplicación de activadores de la creatividad - está basada en la interacción del niño ciego con las personas y el entorno, y requiere de la empatía del docente como actitud personal, de un clima distendido y motivador como entorno psicológico esencial a fin

de estimular la libre expresión de sentimientos y pensamientos, y de condiciones físicas acordes con el resultado que se quiere obtener. Todas estas condiciones fueron cuidadosamente tratadas en cada sesión de nuestra investigación.

Instrumentos de recogida de datos

Para obtener los datos de las fuentes primarias construimos nuestros propios instrumentos de recolección, a saber: registros de observaciones de cada una de las prácticas realizadas y grillas de registro y análisis de las filmaciones de esas mismas experiencias.

1. Registro de observaciones:

Para ello tuvimos en cuenta las siguientes variables: de encuadre, de proceso o potenciación y de producción como muestra el Modelo de registro de observación:

Modelo de registro de observación
Encuadre:
Fecha
Espacio
Tiempo establecido para la ejecución de la tarea
Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea
Minutos para ubicarnos y escuchar la consigna
Minutos utilizados para la producción: búsqueda de ideas, organización, narración.
Minutos para escuchar las producciones grabadas.
Consigna
Instancia
Proceso/Potenciación:
Recurso sensorial utilizado
Cantidad de Intervenciones del docente
Cantidad de Intervenciones de los niños
Tipos de intervenciones de los niños
Producción:

En la variable “encuadre” consignamos la fecha de cada intervención, las características del espacio físico (tipo de ambientación, posición corporal, efectos especiales de luz, elementos agregados, etc.), la distribución del tiempo, las consignas impartidas y el tipo de instancia.

Respecto al “proceso”:

A- Primera etapa: en este apartado se registran la cantidad y calidad de las intervenciones realizadas tanto por el docente como por los alumnos.

B- Segunda etapa: se utilizan en forma alternada técnicas clásicas de relajación:

“relajación muscular progresiva por tensión- distensión” y técnicas de relajación creativa: “relajación por identificación”, se aplican los activadores creativos sensoriales y se vuelven a registrar la cantidad y calidad de las intervenciones de los alumnos y del docente

En el ítem “producción” se registra el nombre del cuento y se transcribe el cuento resultante. La transcripción literal de cada sesión se encuentra consignada en Anexo I.

c. Resultados y discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos, podemos decir:

- ✓ que se reconoce la heterogeneidad del grupo investigado;
- ✓ que aunque los niños participantes de la muestra se encuentran cronológicamente en el denominado “período verbal” su producción oral, antes del trabajo de investigación era pobre respecto a niños de igual edad cronológica con visión normal;
- ✓ que después de la aplicación de las técnicas y activadores sensoriales de la creatividad, la producción oral del grupo mejoró, según los informes del docente del aula.
- ✓ que la mediación docente es necesaria como facilitadora de la palabra; y que el andamiaje a través de preguntas es necesario para dar solvencia al producto de los niños;
- ✓ que las ideas más recurrentes y significativas que aparecen en los cuentos se relacionan con las necesidades básicas de alimentación y afecto, como así también la manifestación de miedos (caídas, golpes, robo, pérdidas...)
- ✓ que la implementación de técnicas y activadores creativos sensoriales favorece la producción oral de los niños;
- ✓ que el tiempo de producción aumenta a medida que los niños se familiarizan con la actividad;
- ✓ que hay diferencias cualitativas y cuantitativas respecto a la comunicación espontánea de ideas luego de la implementación de las técnicas y los activadores;

- ✓ a medida que los niños aprenden a trabajar en grupo comienzan a colaborar entre sí para generar ideas más complejas;
- ✓ que los cuentos que elaboran los niños en la primera etapa son bastante trágicos y no todos tienen final feliz.

Conclusiones

Podemos decir que todas las preguntas que dieron impulso a nuestro trabajo de investigación, de una forma u otra, fueron respondidas.

En relación al problema de investigación

“Nos preguntamos acerca del desarrollo de la capacidad creativa en el ámbito de la educación formal del niño ciego y con baja visión; el rol del adulto en la formulación de experiencias orientadas específicamente al desarrollo de la capacidad creativa; y la utilización de técnicas y estrategias para el desarrollo de la capacidad creativa”.

“El desarrollo de la creatividad aparece a partir de la Ley Federal de Educación, pero en forma más expresa en la Ley Provincial de Educación, donde se incluye dentro de los Fines de la Educación. No se observa en los documentos trabajados una intencionalidad prioritaria de favorecer el desarrollo de la capacidad creativa al interior del sistema educativo, sino que aparecen más bien como estrategias complementarias de aprendizaje”. (Monge, Lucca, Ciancio Paratore: 2006)

En la ley Nacional 26206 (2006) encontramos referencias con respecto a la creatividad y desarrollo de la capacidad creativa en los capítulos y artículos que aparecen a continuación:
CAPÍTULO II FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL (...)
ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

CAPÍTULO II EDUCACIÓN INICIAL

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

CAPÍTULO III EDUCACIÓN PRIMARIA

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son (...)

Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión,

conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. Podemos decir que, el desarrollo de la capacidad creativa está contemplada en la educación formal vinculada exclusivamente a las áreas de Educación Artística, solo en Educación Inicial aparece relacionada a los aprendizajes.

En nuestro trabajo de investigación pudimos observar que la docente era capaz de generar un clima propicio para la desinhibición de los alumnos a través de la palabra, realizar una mediación a través de preguntas abiertas y reafirmar positivamente para la construcción del cuento; sin embargo, su intervención permanente no permitía que los alumnos encontrarán su propia forma de contar una historia, sino más bien se conformaban con responder a sus preguntas y repetir sus comentarios. También se observó intolerancia de parte del docente a las ideas poco convencionales de los niños.

En el transcurso del trabajo de campo, y luego de ver en forma conjunta (docente e investigadoras) los videos filmados y al compartir las observaciones realizadas, pudimos atestiguar un cambio significativo en el tipo de mediación que la docente realizaba: identificamos una merma sustancial en la cantidad de intervenciones que la misma efectuaba durante la elaboración conjunta de los cuentos por parte de los pequeños alumnos, como así también la mayor incidencia de aportes necesarios (intervenciones necesarias como figura en los cuadros de análisis) por parte de la maestra del grupo. En referencia al niño con discapacidad visual, en muchos momentos necesita de la mediación del adulto, en este caso la docente, y de la aplicación de estrategias específicas para conocer objetos, para descubrir el entorno y para interactuar en él. En la educación de niños ciegos y de baja visión, las prácticas educativas tradicionales están centradas mayormente en la palabra, esta favorece la comunicación oral pero no garantiza producción ni originalidad.

La participación de niños en clases grupales no implica por sí misma, elaboración creativa ni interacciones fluidas sino que hay innumerables factores que las propician y favorecen o las interrumpen e inhiben. El protagonismo se centra en el adulto de referencia y es mantenido por él, de ahí la importancia de una mediación planificada, que garantice la construcción grupal y la mayor participación de los alumnos. El ejercicio de actividades tendientes al desarrollo de la imaginación y creatividad le permite al docente ampliar su capacidad de aceptación de construcciones lúdicas de los niños e imágenes no acordes con su realidad inmediata.

Las producciones orales dependen en gran medida de la confianza, del clima que se establezca, de la relación con las figuras de apego o adultos y de la cantidad y calidad de los estímulos que se reciban. El cambio del docente con respecto a su mediación fue significativamente positivo, ya que permitió el despliegue de las habilidades comunicativas. Por eso es imprescindible conocer, planificar y promover los entornos para constituirlos en experiencias enriquecedoras al momento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las técnicas y estrategias para promover la creatividad en la comunicación oral requieren no sólo el conocimiento de metodologías específicas sino también del compromiso profesional e institucional para identificar la estrecha relación existente entre las acciones y la sistematización de las mismas a fin de suscitar un cambio real y efectivo.

Las condiciones planteadas se vieron cumplidas en nuestra investigación ya que la elección y puesta en marcha de técnicas y activadores sensoriales creativos en forma sistematizada, consensuada por la comunidad educativa conllevó a que se pusiera de manifiesto el desarrollo de la capacidad creativa en este grupo de alumnos con discapacidad visual.

Trabajo de campo y análisis

El trabajo de campo aportó una amplia cantidad de información que permitió comparar los resultados obtenidos en las dos etapas programadas inicialmente. La información presentada en gráficos ilustra con mayor claridad los resultados obtenidos en los ejes seleccionados: Persona, Proceso/Ambiente, Producto.

En relación al supuesto de la investigación: *“Observar y comparar los resultados obtenidos con la implementación de técnicas y activadores de la creatividad en el área de la producción oral, en especial, la invención de cuentos”*, el análisis del material de campo permitió arribar a afirmaciones concluyentes: *“La discapacidad visual limita el conocimiento del entorno y por lo tanto, actúa sobre la estructura cognitiva del niño. La utilización de recursos y estrategias sensoriales favorecerían el acceso al entorno mediato e inmediato, al conocimiento del mismo, a la interrelación con los objetos y a la comunicación resultante como acto creativo”*.

Eje Persona:

El gráfico 1 muestra los componentes comunicativos no verbales (miradas, gestos, posturas, expresiones faciales, manifestaciones corporales, orientaciones del cuerpo); verbales (uso de las palabras propiamente dichas) y paraverbales (silencios, volumen, tonos, ritmos de la voz, repeticiones, pausas, énfasis, ruidos, onomatopeyas) observados en el grupo de alumnos durante la primera etapa.

Se encuentran clasificadas como conductas comunicativas facilitadoras, que su presencia propicia el intercambio, apoyan el relato, colaboran con el proceso de elaboración del cuento; e inhibidoras o neutras, que obstaculizan o dificultan el proceso creador como también aquellas que resultan indiferentes o imparciales.

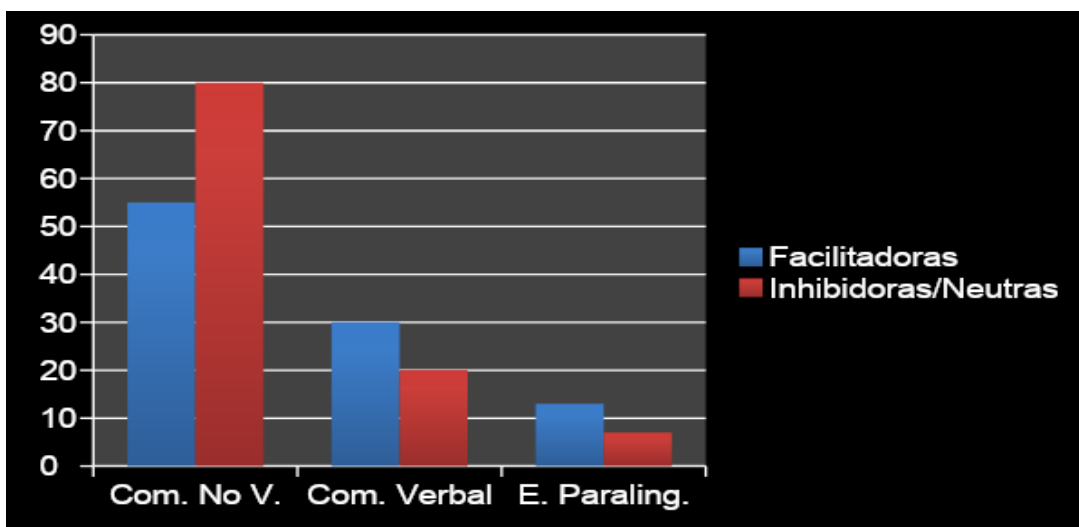


Gráfico 1. Eje Persona Primera Etapa

El cuadro presenta un predominio de conductas inhibitoras de la comunicación no verbal o de carácter neutro, es decir, no propiciadoras del intercambio. Asimismo, muestra significativa presencia de componentes no verbales sobre los componentes verbales y paraverbales.

Del análisis de los informes pedagógicos, se desprenden las siguientes apreciaciones del docente:

- “Aunque los niños se motivaron con la actividad misma, tenían escasos recursos para comenzar con la tarea.
- El lenguaje era pobre, no acorde a la edad cronológica.
- Los alumnos tenían mucha ansiedad por la actividad que se expresaba en conductas estereotipadas o de inhibición física.
- Los niños pudieron elaborar un cuento breve por sesión con mucho apoyo de parte del docente”

En relación con el supuesto *“La discapacidad visual limita el conocimiento del entorno y por lo tanto, actúa sobre la estructura cognitiva del niño. La utilización de recursos y estrategias sensoriales favorecerían el acceso al entorno mediato e inmediato, al conocimiento del mismo, a la interrelación con los objetos y a la comunicación resultante como acto creativo”*, el análisis del material de campo nos permitió arribar a afirmaciones concluyentes:

- La discapacidad visual interfiere en el proceso de apropiación del entorno. Se presentan limitaciones físicas y sensoriales, sentimientos de inseguridad y fragilidad ante lo desconocido, temor e inmovilidad para adentrarse en entornos más alejados.
- La mediación del adulto acerca el conocimiento del entorno al niño ciego.

- Las palabras, ante la ausencia de significado, carecen de sentido.
- La experiencia sensoriomotriz y la interacción con el entorno y con los objetos que en él se encuentran enriquece y modela la estructura cognitiva del niño ciego.
- A mayor cantidad de estímulo y sistematicidad en el trabajo, mejores imágenes logradas y considerable facilidad en el proceso de armado del cuento.
- La dramatización del cuento permite a los niños enriquecer el relato ya inventado y aumenta la participación e interacción.
- La aplicación de activadores sensoriales coadyuva a la producción de nuevas imágenes mentales y a la expresión oral de las mismas.
- El vínculo, el ambiente distendido y motivador, y la posibilidad de apropiación del entorno, se constituyen en el sustento más importante para posibilitar el desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Se potenció la curiosidad, que consideramos una de las actitudes más importantes para el desarrollo del proceso creativo, ya que conduce a la búsqueda, sin la cual no hay variedad de respuestas.

Durante la segunda etapa, en la que se trabajó con la aplicación intencional de técnicas y activadores creativos sensoriales, observamos componentes que permitieron comparar y arribar a las conclusiones que aparecen a continuación.

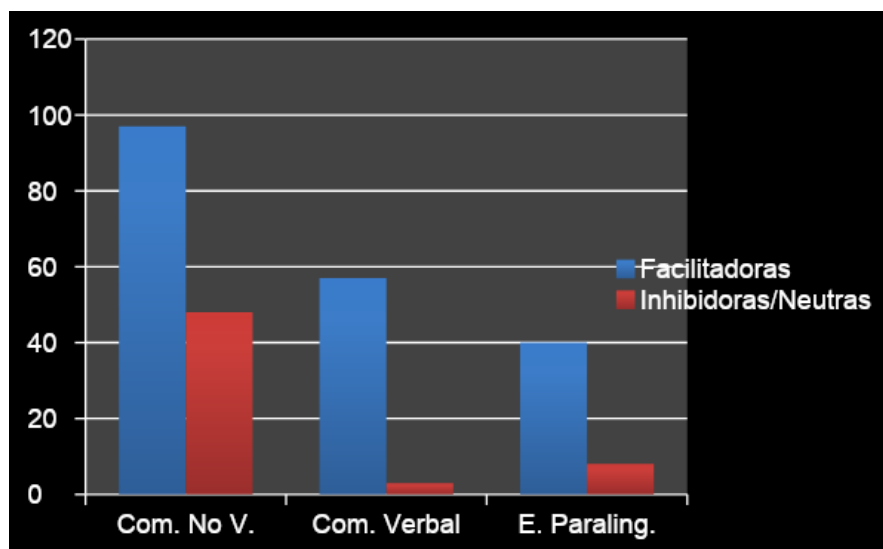


Gráfico 2. Eje Persona Segunda Etapa

El gráfico 2 muestra el eje Persona y el impacto que las técnicas y activadores de la creatividad tuvieron en los componentes facilitadores de la comunicación; en los tres aspectos señalados como comunicación no verbal, verbal y componentes paraverbales.

De la comparación de las dos etapas se advierte que la relación entre las conductas facilitadoras e inhibitoras en el aspecto comunicación no verbal está invertido; se encuentra mayor cantidad de conductas facilitadoras en la 2ª etapa. De igual manera, se observa una notable disminución de las conductas inhibitoras en la comunicación verbal y asimismo, un

aumento de los componentes verbal y paraverbal de tipo facilitador.

De los informes del docente surge la siguiente información:

- “Los niños se animaron a decir más cosas y sus ideas fueron más originales.
- Expusieron sentimientos más libremente.
- Se rieron y festejaron sus propias producciones.
- Trabajaron con mayor seguridad.
- Mantuvieron la atención durante períodos algo más prolongados.
- Los movimientos corporales observados en los niños durante las sesiones, en términos generales, no respondieron a ningún tipo específico de estímulo sino a descargas tensionales, estereotipias, etc.”

Eje Proceso/Ambiente

En el Eje Proceso/Ambiente nos interesó focalizar en la mediación docente y en la interacción entre los alumnos a la hora de elaborar el relato del cuento. Clasificamos nuestras observaciones en intervenciones del docente e interacciones entre pares, de carácter facilitador e inhibitorio o innecesario.

Lo analizado durante la 1° etapa se muestra en el siguiente gráfico:

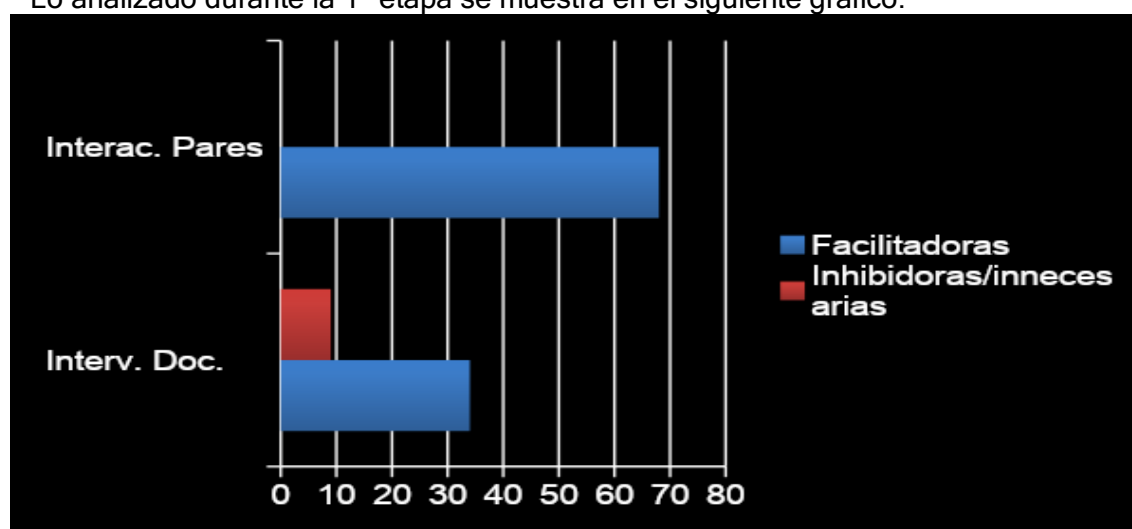


Gráfico 3. Eje Proceso Primera Etapa

Las intervenciones del docente superan ampliamente a las intervenciones de los alumnos. Éstas últimas son, en su gran mayoría de carácter facilitador; mientras que en las intervenciones del docente, las de carácter inhibitorio o innecesario llegan al 36%.

De los informes del docente podemos extraer las siguientes afirmaciones:

- “Los niños requieren de muchas preguntas y ayuda para iniciar y completar el cuento.

- Están a la espera del “input” del docente para completar rápidamente la tarea y esperar su aprobación.”

En la 2° Etapa, con la aplicación de técnicas y activadores creativos sensoriales, podemos mostrar la información de la siguiente manera:

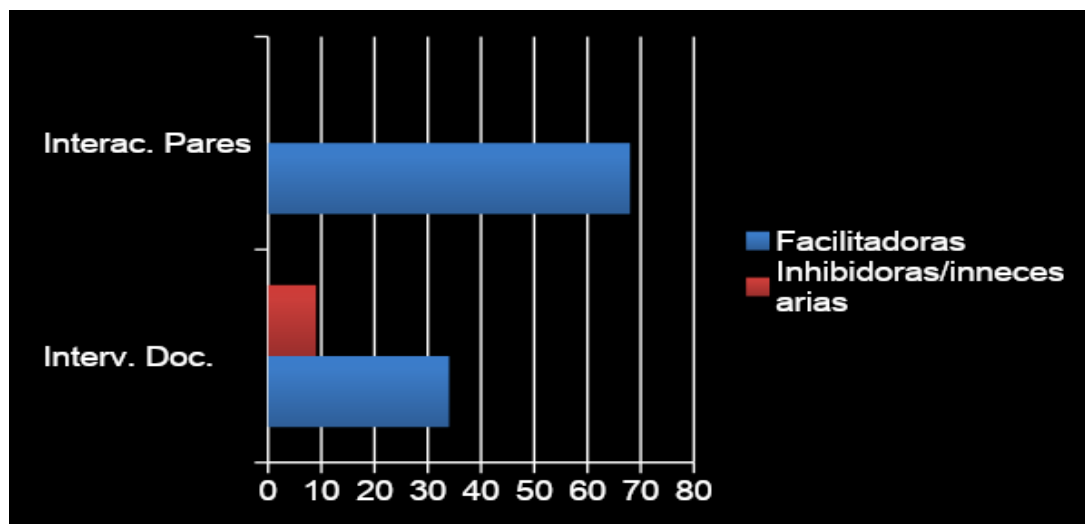


Gráfico 4. Eje Proceso Segunda Etapa

El gráfico 4 nos muestra una inversión en la relación entre las intervenciones del docente y las de los alumnos, con mayor frecuencia de aparición de conductas en los niños, todas de carácter facilitador; es decir que desaparecieron todos los comentarios que anulaban el discurso del compañero tal como se encontraron en la primera etapa.

Respecto de las intervenciones del docente podemos decir que hubo una notable disminución de las preguntas y comentarios que en la primera etapa eran fundamentales para poder concretar el producto cuento. También es necesario resaltar la disminución importante de las intervenciones innecesarias de parte del docente.

De lo manifestado en los informes, podemos rescatar los siguientes comentarios:

- “Requirieron menos intervenciones del adulto.
- Los alumnos incrementaron sus interacciones, hay mucha presencia de exclamaciones, preguntas, y comentarios realizados al compañero que cuenta.
- Los niños se divierten durante el proceso de elaboración del cuento, aplauden, hacen mímicas y onomatopeyas, se felicitan al finalizar el cuento”.

Eje Producto

En el Eje Producto analizamos la presencia de los indicadores de la creatividad en las imágenes logradas por el grupo de alumnos y en el cuento inventado.

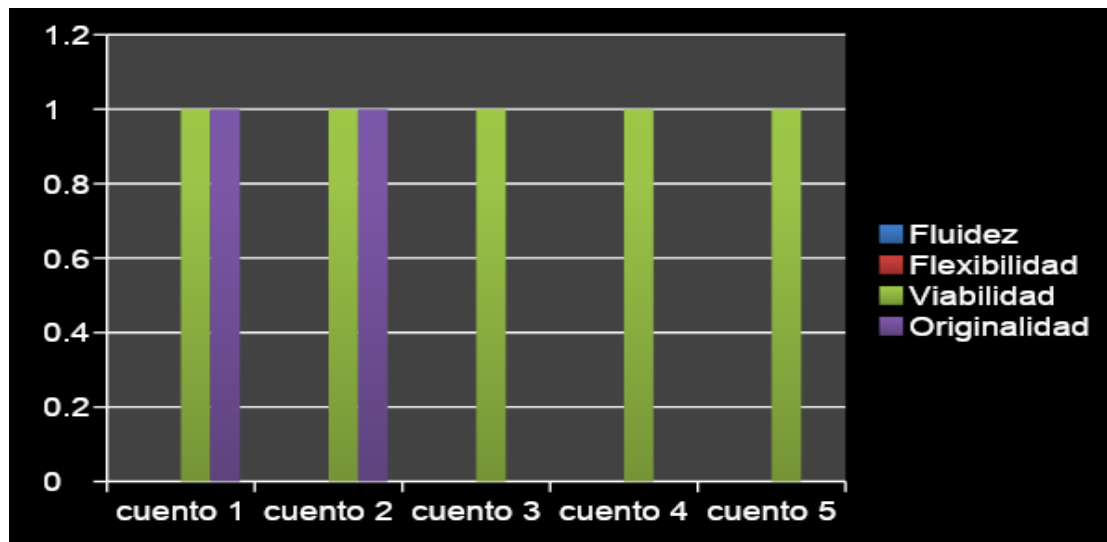


Gráfico 5. Indicadores de la Creatividad Primera Etapa

El gráfico 5 muestra los indicadores de la creatividad encontrados en los cuentos inventados por los alumnos sin aplicación de técnicas ni activadores creativos sensoriales. Podemos observar que la viabilidad se encuentra presente en todos los cuentos, ya que los niños pudieron concretar la tarea de inventar un cuento y comunicarlo.

El otro indicador de la creatividad presente en el 40% de las producciones, es decir en 2 cuentos, es la originalidad manifestada como imágenes o ideas inusuales, poco frecuentes o no estereotipadas.

No pueden observarse flexibilidad ni fluidez en los cuentos inventados por el grupo de alumnos durante la 1° etapa.

En los informes realizados por la docente en relación al producto en la 1° etapa, encontramos:

- “Las representaciones no sobrepasaron las imágenes habituales y fueron generalmente repetitivas.
- Aparecieron muy pocos pensamientos nuevos u originales.
- Hubo carencia de fantasía.”

La aplicación de técnicas y activadores creativos sensoriales (2° etapa) arrojó los siguientes resultados:

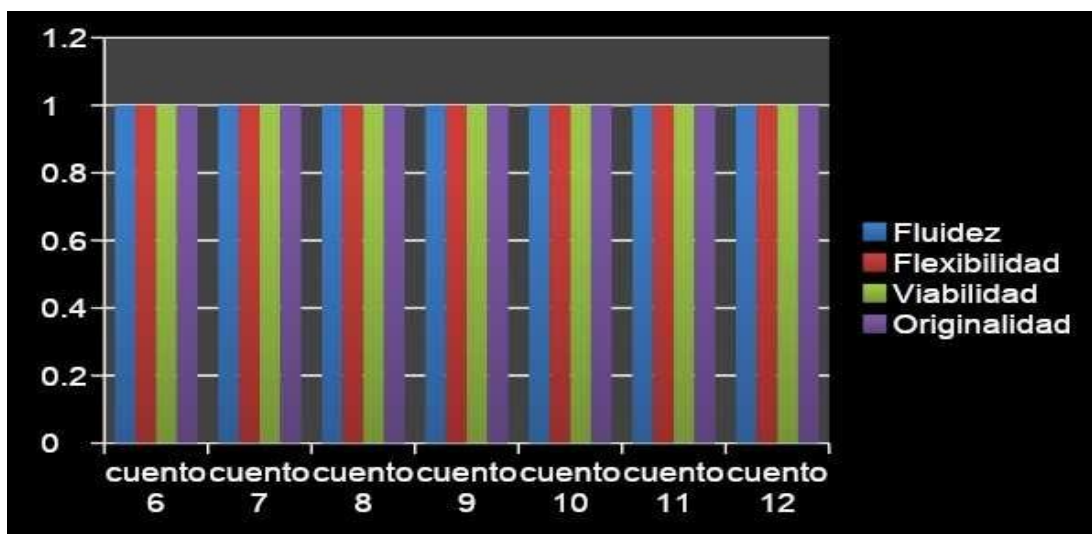


Gráfico 6. Indicadores de la Creatividad Segunda Etapa

El gráfico 6 muestra la clara presencia de los indicadores de la creatividad (originalidad, fluidez, flexibilidad y viabilidad) en los siete cuentos inventados por los alumnos durante la segunda etapa.

La originalidad quedó plasmada en las relaciones novedosas y poco frecuentes realizadas por los alumnos entre el activador sensorial y las imágenes por ellos evocadas o construidas.

Las relaciones más originales, poco convencionales o más apartadas de la realidad inmediata mencionadas por los alumnos durante la exploración de los recursos sensoriales aparecen en la siguiente tabla:

	OBJETO REAL UTILIZADO OBJETO EVOCADO POR LOS ALUMNOS
RECURSO AUDITIVO	Tarro con piedras chicas Máquina de palomitas de maíz
	Cortina de percusión Varita Mágica
	Rociador Máquina de Fly
	Perchero plegable de Tocan a la puerta madera
	Perchero plegable de Tijera de cortar pasto madera

RECURSO HÁPTICO	Perchero plegable de Cosa para cortar leña (hacha) madera
	Torno pequeño Máquina del taller de mi papá Parafina cosmetológica Masa para pasta
	Juguete vibrador Regador de pasto
	Escobillón grande Cepillo de dientes de dinosaurio
	Escobillón grande Planta pinchuda Escobillón grande Pelos de perros Escobillón grande Alfombra Arena de mar Talco para los pies
RECURSO OLFATIVO	Papel quemado Asado
	Crema alcanforada Pastillas de mi abuelo (caramelos)
	Pomada de zapatos Nafta
	Pomada de zapatos Moto
	Pomada de zapatos El camión de la basura
	Pomada de zapatos El taller de mi tío
	Aromatizador ambiente de limón Mate
	Especias La casa de mi abuela

Tabla 2. Relación entre objetos reales y objetos evocados

Es necesario hacer notar que el grupo de alumnos seleccionó por su cuenta y sin influencia de parte de los adultos, aquellas imágenes que consideraban más apropiadas para inventar sus cuentos y que algunas coinciden con aquellas consideradas más originales por las investigadoras y docente, en términos del alejamiento entre el objeto concreto y el objeto evocado; a saber: máquina de palomitas de maíz, varita mágica, cepillo de dientes de dinosaurio, nafta, la casa de mi abuela.

La fluidez se manifestó en la gran cantidad de ideas producidas por el grupo de pequeños

alumnos a partir de la presentación de los activadores creativos sensoriales. Se presenta la información en forma de gráfico de la presencia de la flexibilidad sin el recurso sensorial, con recurso auditivo, con recurso háptico y con recurso olfativo:

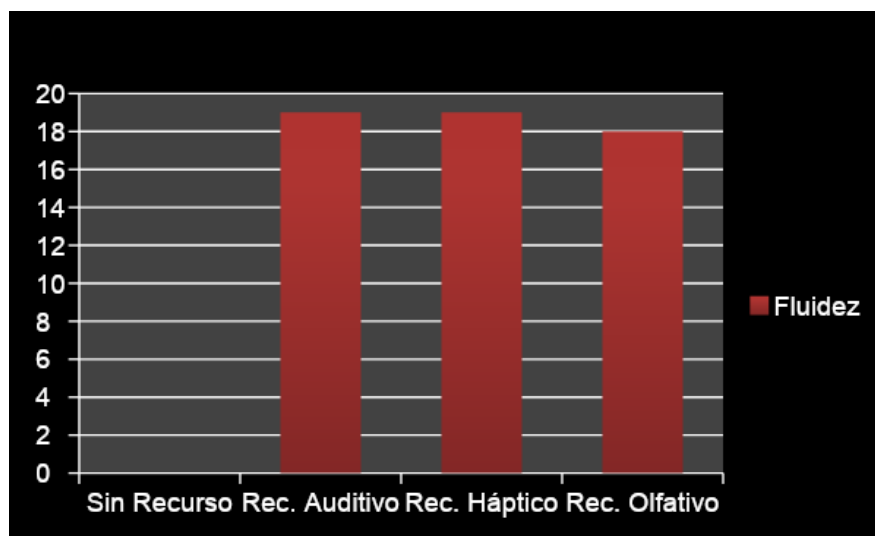


Gráfico 7. Presencia del indicador Fluidez

El gráfico muestra con claridad el gran aumento de las imágenes evocadas por los alumnos a partir de la manipulación, exploración y escucha de los distintos elementos seleccionados por las investigadoras para tal fin.

En cuanto a la flexibilidad, los alumnos pudieron encontrar distintas categorías de objetos y lugares, a partir de los activadores sensoriales. A continuación se muestra la cantidad de categorías de objetos evocados según el recurso utilizado.

RECURSO AUDITIVO	CATEGORÍAS DE OBJETOS EVOCADOS POR ALUMNOS
	Máquinas
	Electrodomésticos
	Elementos de uso cotidiano
	Instrumentos musicales
	Herramientas
	Objetos fantásticos
	Alimentos
	Acciones
RECURSO HÁPTICO	Máquinas
	Juguetes

	Elementos de uso cotidiano
	Objetos fantásticos
	Alimentos
	Animales
	Plantas
RECURSO OLFATIVO	Automotores
	Elementos de uso cotidiano
	Alimentos
	Combustible
	Elementos de la naturaleza
	Plantas
	Lugares

Tabla 3. Categorías de objetos evocados por los alumnos

La Tabla 3 presenta las distintas categorías en las que se pudieron organizar los objetos evocados por los alumnos durante la exploración de los recursos sensoriales. Llama la atención la aparición de objetos fantásticos, los que nunca aparecieron en los cuentos inventados por los niños en la 1° etapa.

El gráfico muestra la presencia del indicador Flexibilidad en las producciones de los alumnos durante la 1° y la 2° etapa.

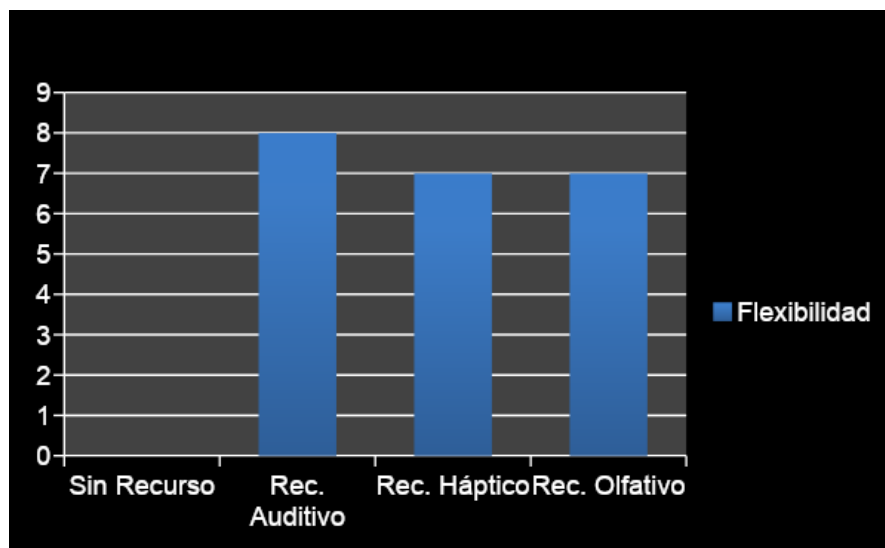


Gráfico 8. Presencia del indicador Flexibilidad

El gráfico 8 pone en evidencia la diferencia existente entre la etapa 1 y la etapa 2. En la

segunda fase la flexibilidad permitió asociar, establecer relaciones insólitas y organizar las imágenes en mayor cantidad y riqueza de categorías. Al mismo tiempo dentro de este ciclo hay diferencias de acuerdo con el recurso sensorial utilizado, lo cual se refleja en la cantidad de imágenes evocadas para la construcción del cuento así como también en la heterogeneidad de ellas. El recurso auditivo permitió, con escasa diferencia, la identificación de mayor cantidad de categorías que los recursos hápticos y olfativos.

Las apreciaciones de la docente durante la 2° Etapa, completan lo observado por las investigadoras

- “Los estímulos auditivos y táctiles parecen disparar imágenes más lejanas a la experiencia de los niños propiciando la imaginación.
- Los cuentos cuyos disparadores fueron imágenes olfativas, dieron como resultado dos o más imágenes combinadas en un mismo cuento.
- A su vez los estímulos olfativos parecieron remitirlos a experiencias vividas o cercanas al afecto de los niños.”

Conclusiones generales

Las conclusiones que aquí siguen no forman parte de la investigación propiamente dicha, pero constituyen algunas de nuestras reflexiones y posibles líneas de futuras investigaciones. Surgen de opiniones, dudas y consideraciones expresadas en diferentes momentos de la investigación aquí presentada.

El carácter lúdico, divergente, humorístico, participativo del proceso creativo suele contrastar con el carácter serio, repetitivo, individualista, y, a menudo, aburrido, del proceso de enseñanza y aprendizaje habitual, por lo que hay que prevenir su desvalorización, como algo superficial y utópico. Sabemos que a las estructuras más serias y conservadoras del sistema educativo les provoca rechazo e incertidumbre esta “desorganización aparente” que traen aparejadas las propuestas vinculadas a la creatividad, de allí la necesidad de socializar los resultados de esta tesis.

El trabajo de campo posibilitó una construcción colaborativa, la creatividad grupal, donde todos de forma paulatina se necesitaron y complementaron mutuamente en una relación especialmente dinámica donde la acción de cada uno repercutió en todos aumentando el proceso creativo. Por su parte, en este proceso grupal siempre hubo líderes positivos y negativos y todos sin excepción fueron importantes en el éxito para la concreción del trabajo. Cada uno hizo un aporte distinto y una acción diferente que permitió al grupo ampliar su visión y enriquecer la situación propuesta pudiendo promover numerosos cuentos.

A la luz de los datos obtenidos podemos decir que esta investigación ha demostrado la necesidad y la utilidad de implementar técnicas y estrategias tendientes al desarrollo de la creatividad para promover el desarrollo de la comunicación, particularmente en lo que hace a enriquecer la producción oral de los niños ciegos y con baja visión. También queda latente la idea que éste es un modelo por demás perfectible en muchos aspectos cuya implementación no depende exclusivamente del docente a cargo sino de procedimientos de cooperación e intenciones de cambio real con el fin de construir contextos que actúen con una misma perspectiva compartida.

La creatividad requiere transformación, cambio en el sujeto y en los destinatarios. Por eso se habla de la polinización de la creatividad; esto es, la formación sistemática, dentro de un plan o proyecto, que permita desarrollar o aplicar lo aprendido en los propios entornos de estudio, trabajo y vida. No es suficiente con recibir sino que es preciso extender, transferir, aplicar. (Torre y Violant, 2003:1)

- Parece que la elección de distintos espacios donde realizar la experiencia no influye en la producción (en la riqueza de la misma), sin embargo la disposición hacia la actividad se logra saliendo del lugar habitual hacia otro distinto (sea más cómodo o menos cómodo).
- La escuela se reconoce como un espacio propicio para favorecer el desarrollo de la creatividad pero no siempre es aprovechado como tal.
- La institución y los docentes involucrados en este estudio, hasta el momento de iniciar la investigación, quizás nos estábamos desempeñando con las mismas formas identificadas en los niños.
- Nuestra investigación presenta limitaciones impuestas por el tamaño de la muestra. La organización institucional para trabajar con los alumnos integrados a escuela común de la escuela Helen Keller no hicieron posible la incorporación de los mismos a este trabajo de investigación.

ANEXO

ANEXO I: Producciones orales de los niños

Producciones orales: primera etapa

(Sin presencia intencional de recursos sensoriales)

Encuadre:

Fecha: 06-09-09

Espacio: sala con luz natural, sentados en almohadones en el piso.

Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 21 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-6 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Inventar un cuento. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos O, E

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: ninguno

Intervenciones del docente: 40

Intervenciones de los compañeros: 0

Producción:

El monito

Había una vez un mono que corría y se subía a los árboles, se cayó al piso y se lastimó la pierna.

Lloraba y llamaba a su mamá. La mamá vino y se lo llevó a la casa, le dio una manzana y le dijo: -¡Tené cuidado!

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

.....
Encuadre:

Fecha: 14-09-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 20 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-5 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Inventar un cuento. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos O, E, F

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: ninguno

Intervenciones del docente: 39

Intervenciones de los niños: 0

Producción:

La Gallina y los cuatro pollitos

Había una vez una gallina que ponía huevos y se llamaba Turuleca.

Tuvo 4 pollitos y les puso Jorge, Luis, a otro González y al otro Negrito. Los pollitos dicen pío, pío, pío. Tienen hambre y comen huevo.

Se cayeron al piso los pollitos y se lastimaron y la mamá vino y les dio huevito. Y se quedaron todos felices. Y colorín colorado....

Encuadre:

Fecha: 21-09-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 17 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-2 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Inventar un cuento. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Individual: alumno F

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: ninguno

Intervenciones del docente: 3

Intervenciones del niño: 9

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamaciones: “ahh”, “uhh”

Quejas: “Re largo el cuento”, “re laaargo”

Interrupciones: “A ver yo, yo”

Reto: “¡Eeh!”

Aceptación: “¡Esssaa!”

Producción:

Las vaquitas

Había una vez una vaquita que andaba en el bosque y que sus hijos se escaparon, y después la vaca los retó cuando fueron a la casa y dijo: -¡le vamos a decir al papá! Después las vaquitas chiquitas se acostaron a dormir y después cuando era de mañana se despertaron y después salieron a darles leche a las personas. Y después todas las vaquitas

estaban corriendo contentas. Después las vaquitas estaban jugando y después se acostaron a dormir, después comieron todo y después tomaron desayuno cuando se levantaron.

Después la mamá vaca se casó con un esposo y entonces fueron a la iglesia y se casaron. Y después las vaquitas chiquitas se volvieron a escapar otra vez y después volvieron pa' la casa y después estaban jugando a la pelota y después se acostaron a dormir. Y colorín, colorado

Encuadre:

Fecha: 28-09-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 18 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-3 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Inventar un cuento. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Individual: alumno E

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: Ninguno

Intervenciones del docente: 13

Intervenciones del alumno: 6

Tipos de intervenciones de los niños:

 Incitación: "¡Eh, contá!"

 Hablan todos a la vez exponiendo ideas

 Chiflido

 Exclamaciones: "Uhhh", "ahhh", "uhhh"

 Aplausos

 Aceptación: "¡Qué bonito! ¡Era cortito!"

Producción:

Alfredo, Bernardo y Sergio

Había una vez un nene que corría y después cuando era de noche se acostaron a dormir. En la mañana, cuando era de día se levantaron y después salieron corriendo otra vez contentos. Y también cuando era la siesta también se fueron a dormir y cuando era la tarde también se levantaron. Primero comieron, después se lavaron los dientes (ay, ¡qué bueno!) y después se fueron a acostar.

Y también pasó una cosa muy triste, se pusieron a llorar de lo triste que estaban porque se cayeron a los pozos, se quebraron una pierna.

Los nenes se llaman Alfredo, el otro Bernardo y el otro Sergio. Eran tres y lloraban de lo triste que estaban y también colorín, colorado...

.....

Encuadre:

Fecha: 05-10-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 18 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-3 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna.: Inventar un cuento. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Individual: alumno O

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: ninguno

Intervenciones del docente 23

Intervenciones del alumno 7

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamación: "Uhhh"

Alegría: "Yujuu- iujuju"

Interpelación: ¿Con qué?

Asombro: "Ohh"

Chiflido

Exclamación e interpelación: ¡¡¡Por Dios!!! ¿Por qué?

Producción:

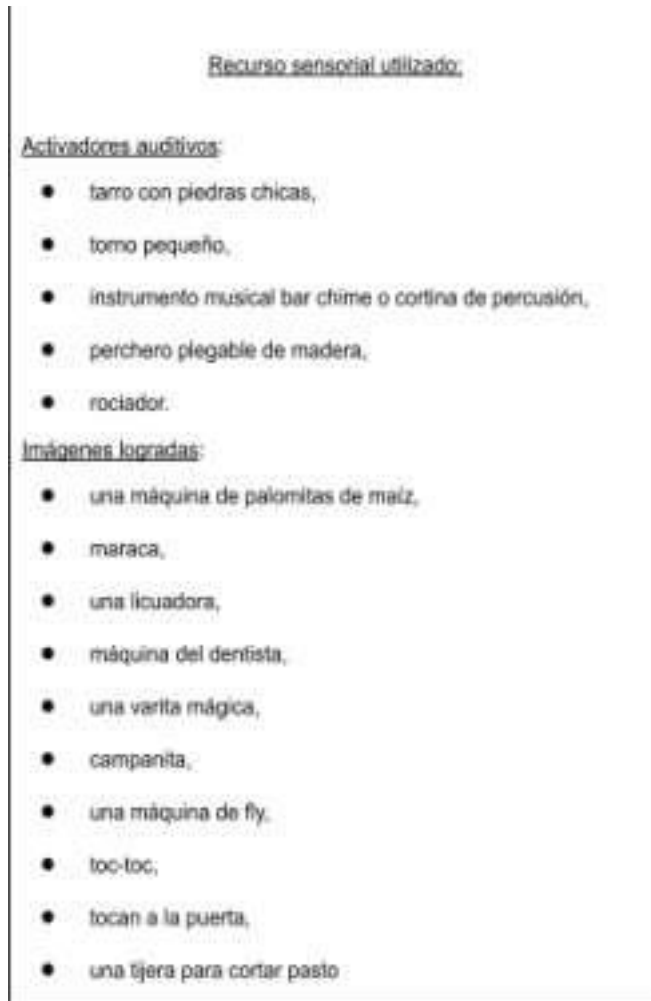
El Gallito

Había una vez un gallo que se escapó de una casa.

Entonces, la mamá fue y lo retó: -¡Andate a la casa! Y le pegó un chirlo con la mano. Y después le pegó en la cabeza.

Se fue a la casa y después se escapó de vuelta y la mamá no lo encontró y se lo robaron. Y la mamá no lo encontraba, después se fue a esa casa y se lo llevaron y la mamá tuvo otro gallo que no se escapó. Y al otro gallito no lo encontró más. Y colorín, colorado...

Producciones orales: segunda etapa
(Con aplicación programada de recursos sensoriales)



Encuadre:

Fecha: 12-10-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 18 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-3 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos M, O, F

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador auditivo

Imagen elegida por los alumnos: máquina de hacer palomitas de maíz

Intervenciones del docente 3

Intervenciones de los alumnos 9

Tipos de intervenciones de los niños:

Hablan todos a la vez dando ideas

Exclamación: “¡¡¡Hummmmm!!!”

Pregunta: ¿Puedo interrumpir por favor?, ¿“M” puedo interrumpir?

Quejas: “¡Es re largo, es re largo”!, “ Ohhh, yo también quería contarlo”

Interrupción: “Quiero decir algo”

Exclamación y comentario: “¡Nooo, como se la va a robar!”

Producción:

Las palomitas de maíz

Había una vez un señor que hacía palomitas de maíz y saltaban y saltaban y las palomitas empezaron a explotar y cuando explotaron saben cómo hacían: ¡pa, pa, pa, pa! Y después cuando salieron las palomitas, el Sr. invitó a unos invitados para comer palomitas de maíz y estaban deliciosas. Después cuando las palomitas salieron vinieron algunos amigos del Sr. para comer las palomitas. Y el Sr. dijo: -¿les gustan mis palomitas? Y los amigos dijeron: - ¡Sí!. Cuando las palomitas estaban deliciosas, el Sr. se quemó porque estaban calientes y después las palomitas empezaron a salir del horno y saltaron y saltaron. Después, cuando el Sr. se fue con sus amigos, vino un hombre y se robó las palomitas. El Sr. llegó a su casa y las palomitas no estaban y dijo: -¿Dónde están mis palomitas? Después llegó el hombre que se las llevó y el Sr. le dijo: ¿Puedes darme las palomitas? El hombre no quería y el Sr. se enojó. Y colorín colorado...

.....

Encuadre:

Fecha: 19-10-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial.

Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos
Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 19 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-4 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna.: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos F, E, O

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador auditivo

Imagen elegida por los alumnos: varita mágica

Intervenciones del docente: 10

Intervenciones de los alumnos: 8

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamación: “¡¡Uhhh!!”

Queja: “¡Ufff! Carcajadas

de aceptaciónPregunta:

“¿Cómo?”

Exclamación y participación: “¡Ahh, Luisa! “

Exclamación: “¡¡ lggg!!”, “Ahhhhh!!”

Producción:

La varita mágica

Había una vez una señora que hacía magia con su varita mágica.

De repente hizo magia. Aparecían caramelos y después los desaparecía. La señora hacía magia con su varita y después a la señora se le rompió la varita y estaba triste.

Entonces llovió porque la señora estaba triste. Después se calmó la lluvia y después salió el sol y después apareció el arcoíris. Unos señores le dieron un día una varita nueva y salió el sol y la Sra. se puso contenta. Y colorín, colorado...

Recurso sensorial utilizado:

Activadores táctiles:

- parafina cosmetológica,
- arena de mar,
- escobillón grande,
- juguete vibrador,
- bolsa gel congelado.

Imágenes logradas:

- masa,
- suavidad,
- polenta,
- azúcar,
- cepillo de dientes de dinosaurio,
- alfombra,
- un juguete de bebé,
- hielo,
- helado

Encuadre:

Fecha: 26-10-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 19 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-4 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna.: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos F, M, E, O

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador táctil

Imagen elegida por los alumnos: masa

Intervenciones del docente 20

Intervenciones de los alumnos 8

Producción:

Pastas

Había un señor que se llamaba Joaquín y hacía pasta spaghetti con crema, y vino un amigo que le ayudaba a hacer la masa. Joaquín hizo la pasta y el amigo, torta. Después, el Sr. se comió la pasta porque estaba deliciosa. El amigo se quedó a dormir en la casa del Sr. Joaquín porque estaba cansado de hacer pasta.

Después se levantaron a comer pasta cuando sonó la campana del reloj: trrrr, trrrr, y estaba delicioso. Y después, el Sr. estaba muy contento porque el amigo lo ayudó a hacer pasta y la pasta estaba rica. Después llegó un primo de Joaquín que tenía mucha hambre y él no quiso hacerle pasta y el primo estaba muy enojado y se fue a preparar un pastel para él solo. Y no le quiso convidar al Sr. Después Joaquín le hizo un poco de pasta al primo y después estaba contento. Y colorín, colorado...

.....

Encuadre:

Fecha: 03-11-09

Espacio: en la biblioteca, sentados en una alfombra y almohadones, sala con luz artificial. Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 19 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-4 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna.: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al terminar, ponerle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos E, O, M, F

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador táctil

Imagen elegida por los alumnos: cepillo de dientes de dinosaurio

Intervenciones del docente 22

Intervenciones de los alumnos 14

Exclamación: “Si, uhh!!”, “¡¡Uhhh!!”, “Ay, ay, ¡¡no, no!!”

Pregunta: “¿Qué paso?”, “¿Era muy enorme?”, “¿Era de día o de noche?”, “¿Era oscuro?”

Asiente y repite: “¡¡¡Tenia dientes enormes!!!”

Incita: “¡¡ Dalee!!”

Exclamación y duda: “¡¡ Cómo se va a comer un perro!!”

Incitación: “¿Y entonces?”

Interrumpe con pregunta: “¿Me dejan agregar algo?”

Asiente: “¡¡Qué mucho!!”

Producción:

El dinosaurio

Había una vez un dinosaurio que era grandote, muy enorme, tenía dientes grandotes y enormes (¡uuuhh!). Un día se comió un perro, vino una señora y mató al dinosaurio con un cuchillo, le cortó la panza y el corazón porque se había comido a su perrito. Después, a la noche, lo enterraron. Después la señora tuvo más perros, se compró una perra y la perra empezó a tener los perritos. La señora estaba contenta y feliz. El dinosaurio estaba muy, muy enterrado y nunca más pudo salir. Y colorín colorado...

Recurso sensorial utilizado:

Activadores olfativos:

- papel quemado,
- crema alcanforada,
- pomada de zapatos,
- aromatizador ambiente de limón,
- especias.

Imágenes logradas:

- humo,
- pastillas del abuelo,
- crema,
- nafta,
- pomada,
- desodorante,
- perfume,
- comida,
- casa de mi abuela

Encuadre:

Fecha: 10-11-09

Espacio: en una sala, sentados en sillas, luz artificial.

Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 29 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-10 minutos para utilizar los recursos

-4 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna.: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al terminar, ponerle nombre al cuento. Instancia Grupal: alumnos E, O

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador olfativo

Imagen elegida por los alumnos: masa

Intervenciones del docente: 8

Intervenciones del niño: 8

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamaciones: “ahh”, “uhh”, “ufaaaa”

Preguntas: “¿Cómo?”, “¿Por qué?”

Asienten: “sí, claro”, “sí, eso”

Producción:

Las tortas quemadas

Había una vez un Sr. que hacía tortas caseras, pan y fideos.

Un día se le quemó la torta, salía humo, estaba caliente y la torta se quemaba mucho. El Sr. sacó la torta rápido y la tiraba porque estaba quemada. Una sola se pudo comer porque no estaba quemada. También había hecho pan y fideos. Después vino e hizo otras y no se le quemaron, las sacó y después vendió todo. Con la plata compro pollo y asado. Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Encuadre: 17-11-09

Espacio: en una sala, sentados en sillas, iluminación artificial.

Tiempo establecido para la ejecución de la tarea 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea: 30 minutos

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-10 minutos para utilizar los recursos,

-5 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas

Consigna: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al finalizar, colocarle nombre al cuento.

Instancia grupal: alumnos F, O, E

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador olfativo

Imagen elegida por los alumnos: nafta

Intervenciones del docente: 10

Intervenciones del niño: 7

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamaciones: “ahh”, “uhh”

Interrupciones: “A ver yo, yo”

Aceptación: “¡Eso”!, “claro, sí”

Producción:

El auto

Había una vez un nene, (no, los nenes no le echan nafta a los autos... los grandes). Había una vez un Sr. (ah, ya sé) fue a la estación de servicio a echar nafta. Cuando llegó la noche estaba el auto guardado, y se le terminó la nafta, tenía que echar otra vez en la mañana. Muchas veces se le termina la nafta a los autos porque andan mucho. Y el Sr. se cayó del auto porque andaba muy rápido, se le abrió la puerta y se cayó (pum!) al piso y le dolió, no sé a dónde se pegó, creo que acá en la rodilla izq., se puso crema y se le alivió. Fue al médico y le dijo que tuviera cuidado, que no anduviera muy rápido. Y colorín colorado...

.....

Encuadre: 24-11-09

Espacio: en una sala, sentados en sillas, iluminación artificial

Tiempo establecido para la ejecución de la tarea: 40 minutos

Tiempo utilizado para la ejecución de la tarea:

-5 minutos para ubicarnos y escuchar la consigna,

-10 minutos para utilizar los recursos,

-5 minutos de producción: búsqueda de ideas, organización, narración y

-10 minutos para escuchar las producciones grabadas.

Consigna.: Elegir una imagen. Inventar un cuento con la imagen elegida. Al finalizar, colocarle nombre al cuento.

Instancia Grupal: alumnos O, F

Proceso/Potenciación:

Recurso sensorial utilizado: activador olfativo

Imagen elegida por los alumnos: humo

Intervenciones del docente: 7

Intervenciones del niño: 9

Tipos de intervenciones de los niños:

Exclamaciones: “ahh”, “uhh”

Apreciaciones de valor: “Qué malo”, “es re malo”

Reto: “¡Eeh!”, “shhh”

Producción

El asadito

Había una vez un Sr. que hacía asado y prendía el fuego. Después iba calentando y después echaba el asado, le dio juguito al asado y le echó limón. Después lo echó en la parrilla y lo cocinó. Se lo comieron todo al asado y después el Sr. se puso muy triste porque se comieron el asado que era para él solo, porque era malo, malito, medio egoísta y decía: - No voy a convidar nada, ¡no quiero convidar nada!, porque es todo mío, ¡soy re malo!

Al asado se lo habían comido unos Sres. malos, unos ladrones.

Después el Sr. hizo más asado y se puso contento y les pegó a los ladrones y no comieron nunca más.

El Sr. se puso más bueno y le dio asado a todo el mundo y aplaudieron del asado que convidó. Después se lo comieron y apagaron el fuego porque se estaba prendiendo fuego su casa. Y colorín colorado...

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Marco (1998). *Materiales de trabajo para la elaboración de un acuerdo marco para la educación especial*. Bs. As: s/e.

Capitanelli, M y otros (2002). *Técnicas de Creatividad*. Mendoza: FEEyE.

Centro de capacitación El Galileo, *Salas Multisensoriales*, recuperado el 30/05/14
http://www.elgalileo.edu.ar/?page_id=11

Checa, F, Marcos Robles, B, Andrade, P, Núñez Blanco, M, Vallés Arándiga, A. (1999). *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual, Volumen I*. Madrid: ONCE.

Checa, F, Marcos Robles, B, Andrade, P, Núñez Blanco, M, Vallés Arándiga, A. (2000). *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual, Volumen II*. Madrid: ONCE.

Coll, C. y otros (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

De Prado, D. (2001). *EDUCREA(TE):enseña-aprende a ser creativo. La creatividad es el motor esencial de la renovación de la educación*. Creación Integral, S.L. Santiago de Compostela.: Centro de Estudios Creativos LUBRICAN.

De Prado, D. (2003). *Manual de Activación Creativa*. Creación Integral, S.L, Santiago de Compostela: Centro de Estudios Creativos LUBRICAN.

Dirección de Educación Especial (www.mendoza.edu.ar) Recuperado 23/05/14

Empresa al día. *Curso Creatividad Emprendedora*. Recuperado 27/05/14
(<http://82.165.131.239/hosting/empresa/cajamadrid/leccion.asp?seccion=2&curso=36&leccion=7&cursos=1,2,3,4,5,6,7,14,15,16,17,18,19,27,28,30,31,32,33,35,36,38,39,40,43,44,45,46,47,48,5>)

Espejo de la Fuente, B. (1993). *El Braille en la Escuela. Una guía práctica para la enseñanza del Braille*. Madrid: ONCE.

Fader, R. y otros (2002). *Juego y Creatividad en Educación*. Mendoza: Zeta Editores

Gense, J., Gense, M. (revisado 2004) *La Importancia De Las Destrezas De Orientación y Movilidad Para Estudiantes Sordo-Ciegos*. Centro Nacional Helen Keller. Recuperado

29/05/14 <http://documents.nationaldb.org/products/o&m-span.pdf>

González Quintián, C. A. (2005). *Aula Creativa. Curso Interactivo*. Recuperado 29/05/14 http://www.revistarecreate.net/IMG/pdf/R9_-_2.1_-_Herramientas_para_la_animacion_y_educcion_en_creatividad.pdf

Grzona, M.A. (2007) “Los niños y jóvenes con multidiscapacidad. Nuevas demandas para la educación especial”. Mendoza: FEEyE. UNCuyo.

Grzona, M. A. (2010) “La comunicación expresiva de los niños con multidiscapacidad sin lenguaje verbal”. Tesis doctoral sin publicar. Andalucía: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaen.

Guilford, J.P. (1978) *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Hernández Sampieri, R. y otros (1998). *Metodología de la Investigación*. 2ª ed. México: McGraw- Hill.

Instituto de Mayores y Servicios Sociales. “Autonomía personal y dependencia. Grado de discapacidad”.

https://www.imserso.es/imserso_01/autonomia_personal_dependencia/grado_discapacidad/index.htm

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2006). *Primera Encuesta Nacional de Personas con discapacidad 2002-2005*. Mendoza: Gobierno de Mendoza.

Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006). Recuperado el 3 de abril de 2007. http://www.me.gov.ar/doc./pdf.leyde_educ_nac.pdf

Lucerga Revuelta, R. (1993). *Palmo a Palmo. La Motricidad Fina y la Conducta Adaptativa a los Objetos en los Niños Ciegos*. Madrid: ONCE.

Monge, M., Lucca, E., Ciancio Paratore, G. (2006): *Marco legislativo, curriculum y creatividad en Educación Física. (Sin publicar)*

Muska Mosston. (1982): *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.

Ochaíta, E., Huertas, J. A. (1988) *Conocimiento del espacio, representación y movilidad en personas ciegas*. Recuperado 24/05/14 file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Dialnet-Conocimiento el EspacioRepresentación MovilidadEnLa-48312.pdf

Organización Mundial De La Salud (2001). *Clasificación Internacional Del Funcionamiento y la Discapacidad (CIF)*. Ginebra.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22 ed.) Madrid.
Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Rosa, A. y Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alianza.

Sanabria, L. B. "Representación espacial en invidentes estimulados de manera háptica con un dispositivo mecatrónico, dmrei, y con el bastón clásico." Artículo presentado el 17 de octubre de 2006 y aprobado el 27 de noviembre de 2008 (recuperado 25/05/14)<http://www.tise.cl/2010/archivos/tise2007/23.pdf>

Solar, M. I. (2006). "La educación creativa como demanda social en la formación de profesores del siglo XXI." En: Revista *Recre@rte* N°6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834 - Chile (recuperado 29/05/14)http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate06/Seccion2/educacion_creativa.htm

Torrance, E. P. (1977) *Educación y Capacidad Creativa*. Madrid: Marova

Torre, S. de la y Violant, V. (2003) *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores (consulta on line <http://www.ub.edu/25-11-12>)

Torre, S. de la. (2003) *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: OCTAEDRO.

Torre, S. de la. (2007): *Creatividad cuántica una mirada transdisciplinar*. Recuperado 27/05/14

<http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA28/Saturnino%20de%20la%20Torre%20de%20la%20Torre.pdf>

Torre, S. de la (1997) *Creatividad y formación*. México: Trillas.

Torre, S. de la (2001) *Calendario de formación creativa*. Barcelona: PPU. Torre, S. de la (2001) "Naturaleza social de la creatividad". En: *Creatividad y Sociedad*, nº 1. Trigo Aza E. y otros (1999): *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.

Ungar, S., Simpson, A. y Blades, M. (2004) *Strategies for organizing information while learning a map by blind and sighted people*. M. Heller y S. Ballesteros (eds.) (s.f.) *Touch, blindness and neuroscience*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Vigotsky, L.S. (1997). *La imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo Psicológico*. 3ª ed. México: Coyoacán.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Warnock, H.M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry in Education of Handicapped to children and young people*. Her Majesty's office. London.

ÍNDICE

Introducción

Organización del trabajo

Fundamentación

Planteamiento del problema de investigación

Justificación de la investigación

Diseño de investigación

- a. Supuesto y Anticipación de sentido
- b. Objetivos

Marco teórico

La persona con discapacidad

- a. Discapacidad
- b. Educación especial
- c. Evolución de la Educación Especial
- d. Educación Especial en Mendoza
 - i. La Escuela Helen Keller
- e. Características de las personas con discapacidad visual
- f. El niño con discapacidad visual
- g. La importancia de la externalización en el niño con discapacidad visual

Imaginación y creatividad

- a. El concepto de creatividad
- b. Indicadores de la creatividad
- c. Técnicas de creatividad
 - i. Técnicas de relajación utilizadas
- d. Activadores del pensamiento creativo
- e. Ejes vertebradores de la creatividad: Persona, Proceso y Producto

Escuela y Creatividad

- a. La escuela creativa
- b. El maestro creativo

Diseño metodológico

a. Introducción

b. Esquema del estudio

Objetivo General de la Investigación

Objetivo Específico de la Investigación

Pregunta de Investigación

Supuesto de Investigación

Participantes de la Investigación

Etapas

Procedimiento de Recogida de Datos

Instrumentos de Recogida de Datos

c. Resultados y discusión

Conclusiones en relación al problema de investigación

Trabajo de campo y análisis

Conclusiones generales

Anexo

Anexo I: Producciones orales de los niños

Producciones orales de la 2° etapa

Bibliografía