



I.A.C.A.T.
Instituto Avanzado de
Creatividad Aplicada Total

Revista RecreArte 8
DIC07 - ISSN: 1699-1834



"La creatividad se enraiza, se desarrolla y se bloquea. Se expresa y consolida en múltiples lenguajes. Se estimula con técnicas eficaces"

master oficial
creatividad e innovación
2ºciclo U.E. - 120 créditos



Revista RecreArte 8 > I - Creatividad Básica: Investigación y Fundamentación



David de Prado Díez

CREATIVIDAD Y JUEGO: ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?

MANUELA ROMO
Universidad Autónoma de Madrid

Existe una profunda conexión psicológica entre juego y proceso creador*. No es una boutade afirmar que se empieza jugando y se termina creando, cuando este espíritu lúdico se ha mantenido a través de los años. Y serán condiciones favorables el que ése ambiente lúdico se haya propiciado desde el seno de la vida familiar y la situación es redonda, si a ello se añade la suerte de formarse en un centro donde los principios pedagógicos sean favorables a un aprendizaje lúdico y estimulador de la creatividad. Una aproximación lúdica desarrolla la creatividad - dice Bruner- porque el juego no está encadenado a estrictas reglas de la realidad y está libre de presiones sociales. (Bruner, 1975)

Aunque pueda ser ocioso, debemos hacer la salvedad de que existen ciertas diferencias necesarias. A nadie se le escapa que en la producción creativa hay siempre un resultado, se llame novela, teoría científica, escultura o spot publicitario y un resultado que recibirá el refrendo de un ámbito, de los expertos en el área, para poder ser calificado de creativo; en el juego normalmente no hay un resultado, un producto que permanece ni un ámbito que lo valora. Por otra parte, en el creador existen metas externas añadidas aunque la motivación primordial mientras dura el trabajo creador sea esencialmente intrínseca. (Romo, 1997). Efectivamente el creador vive –o aspira a vivir- de su trabajo y es inevitable que en el origen de sus obras haya un requerimiento de metas impuestas desde fuera.

Vamos a detenernos aquí en el análisis de cuatro características psicológicas compartidas por juego y creatividad y que son esenciales para su definición, en ambos casos. Trataremos del pensamiento analógico que es la fundamental, además de otras funciones psicológicas no cognitivas y que son igualmente necesarias. Pero antes de entrar en ello, como aperitivo, me voy a referir a un episodio sucedido en los albores del estudio científico de la creatividad que da fe

* Para la redacción de este artículo me he basado en mi trabajo *Juego y creatividad en el niño* (Romo, 2007)

de la profunda conexión entre ambos procesos.

En 1962 Getzels y Jackson abordan el primer estudio empírico relevante comparando los constructos creatividad e inteligencia. El estudio se realizó con escolares adolescentes a quienes se aplicó una extensa batería de pruebas. Una de ellas consistía en poner fin a unos relatos incompletos. Los resultados demostraron que los chicos que obtenían las más altas puntuaciones en los tests de creatividad tenían una tendencia a poner finales juguetones y cargados de humor a las historias. Los rasgos de sentido lúdico y del humor aparecen sistemáticamente en todos los trabajos sobre la personalidad creativa.

Al margen de este resultado interesante, lo que queremos destacar es la divergencia entre las correlaciones encontradas entre las puntuaciones de los tests de inteligencia y creatividad entre el trabajo de Getzels y Jackson y de Wallach y Kogan. Los primeros encuentran correlaciones de hasta .30. Por su parte, Wallach y Kogan repitieron tres años después el estudio, utilizando en la medida de la creatividad pruebas más centradas en tareas de encontrar asociaciones remotas, de pensamiento analógico. La segunda diferencia y fundamental, fue referente a las condiciones de aplicación de las pruebas: mientras que Getzels y Jackson lo hicieron en el aula de clase y con límite de tiempo, Wallach y Kogan no opusieron límites de tiempo a la tarea y los tests se aplicaron "como si fueran juegos". En estas condiciones, las correlaciones entre creatividad e inteligencia fueron nulas. Wallach y Kogan explican esta diferencia: las condiciones de aplicación de los tests, en el caso de sus predecesores, forzaban a la búsqueda de la respuesta correcta frente a la respuesta original, ponían en juego más el pensamiento convergente que el divergente, aunque fueran pruebas de creatividad. Sin embargo, si la tarea se hace en condiciones lúdicas, se estimulan los procesos asociativos del pensamiento creador y, en ese caso, creatividad e inteligencia se muestran como dos funciones completamente distintas.

Hay dos características esenciales comunes al juego y la creatividad: el estar intrínsecamente motivados y ser actividades no literales. Las otras dos que vamos a mencionar conectan con la motivación intrínseca.

Actividad no literal

La imaginación, el uso de símbolos, el recurso a la metáfora es consustancial al juego simbólico, a la actividad del "como si" y consustancial a la creatividad. El juego, conlleva combinaciones y transformaciones de ideas, acciones y situaciones. La analogía es la dimensión más genuina del pensamiento creador (Romo, 1997); el recurso a la analogía está presente en todas las formas de creatividad, bien como un heurístico en la formulación de los problemas y el

acercamiento a la búsqueda de soluciones originales tal como sucede en la ciencia -por ejemplo, el modelo del átomo de Born como un sistema solar- (Romo, 2007) o bien la analogía puede ser en sí misma el producto, como sucede tan a menudo en el arte, la literatura, la música o la creatividad publicitaria. Muchas técnicas creativas se basan en el uso de ésta función metafórica, como la analogía inusual de David de Prado o la synectica de Gordon, donde hay que convertir lo extraño en familiar y lo familiar en extraño.

Motivación intrínseca

La motivación para ocuparse en una actividad por su propio gusto, porque es intrínsecamente interesante, agradable o satisfactoria es lo que llamamos motivación intrínseca.

Theresa Amabile, que ha estudiado en profundidad las conexiones entre motivación intrínseca y creatividad, establece lo que ella llama el " principio de la motivación intrínseca para la creatividad " que reza así: "la gente será más creativa cuando se sienta motivada primeramente por el interés, placer, satisfacción y desafío del trabajo por sí mismo y no por presiones externas ". (Amabile, 1988)

Los estudios empíricos de Amabile y otros autores y las referencias introspectivas de tantos creadores nos han mostrado cómo el sentido de la actividad creativa - igual que en el juego- se centra y se agota en sí mismo. No hay metas externas mientras dura el proceso, hay una extremada concentración en la propia actividad. Amabile (1989) propone la metáfora del laberinto para contraponer motivación intrínseca vs. extrínseca. En el primer caso disfrutas estando en el laberinto, explorándolo mientras que en el segundo caso, como la meta es externa, la recompensa esta fuera y se trata de encontrar la salida cuanto antes.

Sin minimizar el esfuerzo, a veces extremo, que supone el trabajo creativo - pensemos en el trabajo extenuador de días o meses enteros dedicados a culminar un proyecto del científico, el artista, el escritor,... con una dedicación en exclusiva a su trabajo- sin embargo, se da el sentimiento de una combinación de juego y trabajo en lo que hacen. "*Escribo por puro placer, es demasiado trabajo como para hacerlo por obligación* ", decía en una entrevista Arturo Pérez Reverte, y lo traigo aquí como ejemplo, entre tantos posibles, porque ilustra muy bien la noción que estamos planteando de motivación intrínseca en el trabajo de producción creativa. Csikszentmihalyi (1998) habla de la personalidad paradójica de la gente creativa, con 10 rasgos contrapuestos. Así, dice que los individuos creativos están expuestos a sufrir con su trabajo un fuerte nivel de ansiedad, pero ello se compensa con una gran cantidad de placer. Dice:

Cuando la persona está trabajando en la materia de su especialidad, las preocupaciones y cuidados desaparecen, reemplazados por una sensación de dicha. Quizás la cualidad más importante, la que está presente de forma más constante en los individuos creativos, es la capacidad de disfrutar el proceso de creación por sí mismo. Sin éste rasgo, los poetas abandonarían su esfuerzo de búsqueda de la perfección y escribirían eslóganes comerciales, los economistas trabajarían para bancos en los que ganarían al menos dos veces lo que ganan en la universidad, y los físicos dejarían de hacer investigación básica y trabajarían para laboratorios industriales donde las condiciones son mejores y las expectativas resultan más predecibles. (Csikszentmihalyi, 1998; pág. 98)

La naturaleza intrínsecamente motivada del juego es mucho más obvia. De hecho, cuando se produce alguna interferencia por parte del adulto o se sugiere desde fuera alguna meta de competencia o de otro tipo, el niño interrumpe la actividad lúdica.

El estado afectivo positivo, es algo que acompaña a las actividades autotéticas, intrínsecamente motivadas. El nobel de física Richard Feynman hablaba de su relación con las teorías científicas como pasión amorosa, incluso califica de experiencia religiosa la contemplación de la armonía de las leyes de la naturaleza. Csikszentmihalyi habla de la experiencia de flujo como un estado extremadamente placentero donde la conciencia esta exclusiva y plenamente centrada en la actividad, de tal forma que desaparece todo lo demás, incluso la propia experiencia temporal y del yo. Cuando uno sale de ese estado especial de conciencia, tres horas pueden parecer unos minutos o al revés, y la persona, diríamos que tiene que volver a reconocerse y reinstalarse en su propia identidad. Pero el yo, después de cada experiencia de flujo, se ha expandido, el autoconcepto mejora al haber afrontado libremente el desafío de la actividad. Esto nos lleva a otra característica...

Libremente elegida

En el juego y la creación hay un sentimiento pleno de libertad. Todo es posible, no hay límites porque se está jugando con las ideas en la ficción. Esa es la ventaja de la actividad simbólica. Einstein hablaba de jugar con las ideas, Picasso de que introducía en su cuadro todo lo que le gustaba: *"-Mala suerte para las cosas, no tienen más que arreglarse entre ellas"...* Afirmó en una entrevista.

No existe miedo al fracaso. La persona se embarca en el desafío de afrontar la actividad lúdica o creativa porque existe un equilibrio entre dificultad y destreza. Hay un sentimiento de que las capacidades se corresponden con las posibilidades de acción. El juego es realmente agradable cuando los jugadores se encuentran en equilibrio entre la fina línea que separa el aburrimiento (cuando es demasiado fácil) de la ansiedad (cuando es demasiado difícil).

Pero, en última instancia, el error no está siempre conjurado y su amenaza no paraliza en ningún caso, porque cuando se produce, enseña. Quien se arriesga puede perder, pero el que no se arriesga no gana. El secreto está en sacar provecho de los errores. El error enseña más que el acierto y desarrolla la creatividad porque orienta a ensayar nuevos comportamientos (Epstein, 2002). Lo único negativo del error es su percepción: el sentimiento de fracaso y las emociones negativas que lo acompañan.

Los correlatos educativos que tiene una adecuada gestión del fracaso en el hogar y la escuela son enormes. La apertura a la experiencia y la capacidad de asumir riesgos son características esenciales en la personalidad infantil que la educación va minando poco a poco. Volvemos a la sentencia bíblica: "hacerse como niños". No estamos hablando de estimular a los niños a hacer puenting, pero sí de otorgar un cierto grado de libertad, moderar el control sobre ellos, permitir que sean capaces de asumir ciertos riesgos. Si mostramos confianza en sus capacidades y les damos el valor de pensar por sí mismos, estaremos en el camino de ayudarles a desarrollar un sólido autoconcepto que les permita asumir retos y afrontar los propios errores. Sin un buen autoconcepto la creatividad no es posible.

Compromete activamente al sujeto.

Conectado íntimamente con la característica anterior y con la motivación intrínseca, tenemos éste rasgo. Juego y creación son actividades que van a ocupar gran parte del tiempo y llenar en gran medida la vida de sus artífices. Sencillamente, porque van a ser actividades buscadas por ellos. Gruber habla en sus estudios de casos de personas creativas, de un compromiso inusual con el trabajo y la investigación. El creador dedica la mayor parte del tiempo a su trabajo sencillamente porque así lo quiere, porque lo busca.

Lo mismo sucede con el juego en la infancia. Y ese espacio para el juego, ese espacio de libertad es imprescindible para su desarrollo psicológico y limitárselo significará pagar un alto precio que desgraciadamente, en este caso, pagará la propia víctima. Es por eso que la Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF reconoció explícitamente este derecho inalienable en los niños:

“Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y las actividades recreativas propias de su edad...” (Artículo 31. Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF. 20 de Noviembre de 1989.)

CONTEXTOS LÚDICOS PARA UNA FORMACION CREATIVA

Grandes filósofos y pedagogos, desde Rousseau hasta Montessori, han reflexionado sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil y previenen sobre la amenaza de entorpecer el desarrollo del niño si limitamos su conducta lúdica.

El juego tiene una enorme importancia en el proceso educativo si consideramos que éste debe estar orientado -cómo no puede ser de otra manera- a favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños.

Sin embargo, la implementación de actividades lúdicas en programas educativos es algo que todavía sufre resistencias. Un aprendizaje basado en la adquisición de competencias garantizara mejor que cada persona obtenga las habilidades y autoconfianza necesarias para su desarrollo óptimo potencial en una sociedad del conocimiento. De acuerdo con Seltzer y Bentley (2000) en su libro *La era de la creatividad*:

"Los gobiernos deben orquestar una serie de políticas destinadas a apoyar el desarrollo de unos aprendices independientes y creativos, que continuarán formandose durante toda su vida". (Seltzer y Bentley, 2000. pag.15).

Con una filosofía de la educación coherente con todo esto Jerome Bruner en su ensayo *Nature and uses of immaturity* se manifestaba a favor del juego como un uso crítico de la " inmadurez " porque constituye un marco donde desarrollar repertorios flexibles de habilidades que pueden ser creativamente combinadas en la solución de problemas.

Tenemos muchas evidencias empíricas de los excelentes resultados, en orden al desarrollo de la creatividad, que tienen las experiencias de juego tutorizado, pero difícilmente darán sus frutos si esas actividades lúdicas no se hacen extensivas por parte de maestros y padres.

El juego es un espacio de libertad para el niño que puede verse notablemente enriquecido con la participación de los adultos. Pero, en ese desarrollo de la imaginación y las habilidades del pensamiento divergente que el juego promueve, el papel del adulto no debe ser directivo ni de interferencia, porque si el niño siente que pierde el control, automáticamente el juego cesa.

No está de más recordar la significación evolutiva del juego desde el punto de vista antropológico. La extensión del periodo de inmadurez inicial en nuestra especie y las de los grandes simios han condicionado nuestra naturaleza social

por la necesidad de observar, imitar y desarrollar complejas habilidades que no tienen su origen en los instintos. Ese espacio de libertad que se da fundamentalmente en la integración con la madre al principio, permite una enorme flexibilidad para que el pequeño, a través del juego, aproveche de forma prolongada las oportunidades para su desarrollo. De acuerdo con Bruner: " El juego es una forma especial de violar la rigidez".



La sentencia evangélica de " hacerse como niños " cobra su pleno significado en este contexto. Cuando el padre juega con el niño no sólo inspira la creatividad el pequeño sino que además está ejercitando la suya propia. Pero esto debe excluir, como hemos dicho, situaciones pedagógicas y de control "porque éstas conllevan un juicio crítico y la necesidad de alcanzar unas cotas determinadas". (Bean, 1993; pag. 69)

En los hogares que fomentan la creatividad, los padres muestran respeto hacia la independencia del niño, son flexibles -establecen principios más que reglas-, hay tolerancia hacia un cierto desorden, es valorado el sentido del humor y sobre todo, se respira un ambiente lúdico. Amabile (1989) cita, al respecto, como la madre y abuela de John Irving le leían historias constantemente o como el padre de Virginia Wolf pasaba las horas con sus hijos contando historias de aventuras o dibujando criaturas mágicas.

Un caso más cercano en el tiempo es el que refiere Goleman (2000) de aquella madre que cuece kilos de cerezas para hacer una pasta roja de aspecto sanguinolento y que luego, junto con su hijo, arroja a los armarios de la cocina para que chorree. El objeto es que el chico filme una escena de terror jugando con la cámara que el padre le ha regalado. El nombre del chico es Steven Spielberg.

Es importante para los padres no sentirse amenazados cuando los niños les involucran en juegos de fantasía -aunque no es insignificante la dificultad de salir airoso y mantener el tipo- . Los niños se van a sentir mejor consigo mismos y desarrollarán más habilidades creativas cuando el juego implica una gran carga de

fantasía. (Amabile, 1989)

Respecto a la escuela, todos los esfuerzos que hagamos serán pocos para consolidar un cambio fundamental en la filosofía del maestro: **aprender es divertido**. Pero se trata de un cambio pedagógico que debe involucrar a toda la sociedad: a los centros educativos, a los padres y a los alumnos.

El juego debe formar parte del currículum académico como una estrategia de aprendizaje más allá de la educación infantil, que es donde se le otorga carta de naturaleza casi con exclusividad.

La misma función simbólica que el niño ejercita en el juego está presente en el aprendizaje escolar y una transferencia de uno a otro sería, por tanto, favorecedora. De acuerdo con Bruner (1977) el aprendizaje requiere transformaciones de la realidad en nuevas formas e incorporación de símbolos culturales y nuevos conocimientos al mundo personal del niño. En ese proceso hay una transformación y el niño crea sus símbolos personales sobre la base de los símbolos a los que es expuesto. La simbolización se convierte en una partida de ping-pong entre el mundo interno y el externo.

Hasta que se produzca definitivamente ese cambio tan demandado por los expertos hacia un aprendizaje basado en competencias, en el "saber cómo" más que el "saber que", un aprendizaje basado en problemas y centrado en el alumno, el juego y la creatividad seguirán siendo algo muy ocasional en la enseñanza. Ocasiones ejemplares son los casos de Reggio-Emilia en Italia o la Key School en Indianápolis (EE.UU.).

La primera es una "escuela de juegos" para niños entre dos y seis años. Los principios pedagógicos de Montessori y evolutivos de Piaget impregnan el estilo de enseñanza de esta escuela desde hace 40 años. El recurso a la fantasía y el juego está presente en las tareas de expresión plástica, muchas de ellas desarrolladas de forma cooperativa en grupo. Con el lema "nada sin alegría" está garantizado un clima que favorece el juego y la creatividad.



La Key School para chicos de primaria es un programa educativo basado en las teorías sobre la creatividad de Gardner y Csikszentmihalyi. Por una parte, las tareas se orientan a estimular cada una de las siete inteligencias múltiples definidas por Gardner. Por otra parte, se ha tomado de Csikszentmihalyi la noción de "fluir" para crear una zona de juegos relativamente poco estructurada llamada "Centro de Flujo". La idea es posibilitar al niño la experiencia de flujo, un estado de inmersión profunda en una actividad intrínsecamente motivada, en una experiencia subjetiva extremadamente placentera donde la persona se siente totalmente arrastrada por la tarea y desconectada de todo, hasta de sí misma. La experiencia de fluir se asocia siempre con actividades creativas.

El sentido último de esta escuela no es recompensar a los alumnos por hacer lo que deben hacer. Este concepto clásico se ha invertido de forma que todo está orientado a facilitar que los niños puedan y aprendan a involucrarse en las actividades que les gustan. Precisamente este carácter autotélico de las actividades que tienen su fin en sí mismas, sin estar motivadas por condicionantes externos, es la principal característica que tienen en común juego y creatividad.

REFERENCIAS

- Amabile, T. M., (1988). The conditions of creativity. En Sternberg, R., *The nature of creativity*. Cambridge University Press, 1988.
- Amabile, T. (1989) *Growing up creative*. Buffalo. The creative Education Foundation.
- Bean, R. (1993) *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid. Debate
- Bruner (1975) Child development :play is serious business. *Psychology Today*. 8, pp. 80-83
- Csikszentmihalyi, M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona. Paidós.
- Getzels, J. W. y Jackson, P. E., 1962. *Creativity and intelligence*. Nueva York, Willey and sons.
- Goleman, D. (2000) *El espíritu creativo*. Buenos Aires: Vergara
- Romo, M. (1997) *Psicología de la creatividad*. Paidós. Barcelona
- Romo, M. (2007) Juego y creatividad en el niño. En M. Belver y A. Ullan *La creatividad a través del juego*. Salamanca. Amaru
- Romo, M. (2007) *Epistemología y psicología*. Madrid: Piramide
- Russ (1996) Development of creative processes in children. En M. Runco (Ed) *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues*. San Francisco . Jossey-Bass Publishers.
- Seltzer, k y Bentley, T. (2000) *La era de la creatividad*. Madrid. Santillana
- Wallach, M. A. y Kogan, N., 1965. *Modes of thinking in young children: a study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart y Winston.



I.A.C.A.T.
Instituto Avanzado de
Creatividad Aplicada Total

Revista Recrearte:

- ✓ *Director David de Prado Díez*
- ✓ *Consejo de Redacción*
- ✓ *Consejo científico*

Frey Rosendo Salvado nº 13, 7º B 15701
Santiago de Compostela. España.
Tel. 981599868 - E-mail: info@iacat.com

www.iacat.com / www.micat.net / www.creatividadcursos.com

www.revistarecreate.net

© Creación Integral e Innovación, S.L. (B70123864)

En el espíritu de Internet y de la Creatividad, la Revista Recrearte no prohíbe, sino que te invita a participar, innovar, transformar, recrear, y difundir los contenidos de la misma, citando SIEMPRE las fuentes del autor y del medio.