



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Métodos de Investigación
e Innovación Educativa

TESIS DOCTORAL

PRÁCTICA EDUCATIVA Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

SAMUEL RUIZ GUTIÉRREZ

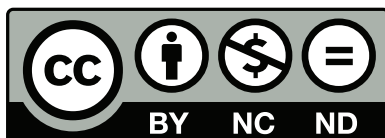
MÁLAGA, 2010



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Samuel Ruiz Gutiérrez

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Dra. Emelina López González, Profesora Titular de Métodos de Investigación,
Dra. Ángeles Gervilla Castillo, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar

HACEN CONSTAR:

Que D. SAMUEL RUIZ GUTIÉRREZ ha realizado el trabajo titulado
"Práctica Educativa y Creatividad en Educación Infantil", el cual reúne los
requisitos científicos necesarios para ser presentado como Tesis Doctoral.

Málaga a 1 de Octubre de 2010

Fdo. Emelina López González
Directora de la Tesis

Fdo. Ángeles Gervilla Castillo
Directora de la Tesis

Las personas grandes me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que me interesara un poco más en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Así fue como, a la edad de seis años, abandoné una magnífica carrera de pintor [...]. Las personas grandes nunca comprenden nada por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones.

A. de Saint –Exupéry, *El principito*, 1951.

AGRADECIMIENTOS

Finalizada la tesis se me presenta un último paso: los agradecimientos. Con estas líneas me gustaría exponer mi gratitud a todas aquellas personas que han hecho posible este trabajo. Aún así, sin duda alguna, dejaré algunas de ellas sin nombrar, pido disculpas de antemano.

Mi reconocimiento y agradecimiento a la Dra. Emelina López. Sus consejos y aportaciones han sido esenciales para lograr finalizar mi trabajo. Su ayuda me ha permitido comprobar su cercanía y su profesionalidad facilitando que la ardua labor que entraña una tesis se convierta en un reto dignificante y enriquecedor.

Mi reconocimiento también a la Dra. Ángeles Gervilla por permitirme conocer un mundo tan complejo y excitante como el de la creatividad. Su apoyo personal y profesional me ha proporcionado la energía necesaria para seguir adelante.

A las ocho docentes que, desde el anonimato, han participado en la investigación y me han abierto las puertas de sus aulas y su trabajo en todo momento. Cada una de ellas ha contribuido a que haya podido palpar ocho realidades educativas que necesitaba comprender. Y, por supuesto, gracias a todos los niños involucrados en este estudio, que me han permitido acceder por un momento en su mundo creativo.

A las asesoras de los CEPs de Málaga, por facilitarme el contacto con algunas de las maestras participantes en la investigación, sobre todo a Carmen Ortiz, por su atención, su inestimable ayuda y su amistad.

Al Dr. Saturnino de la Torre y a las Dras. Manuela Barcia, Lola Madrid y Olivia López, por haber contribuido a la construcción de un instrumento tan complejo como ha llegado a ser la *Escala del Fluir de la Creatividad*. Sin su ayuda no hubiera sido posible construir una herramienta tan completa.

A la Dra. Maite Garaigordobil, que desde Bilbao me ha permitido dar respuesta a algunas cuestiones referentes a la investigación empírica.

A mis compañeros de doctorado, Rafael, Blanca y María José, por ser modelos creativos con los que aprender, por su colaboración y ánimo.

Gracias a Isabel García por intentar entenderme, por escucharme, por hacer de la labor docente una ayuda, un sustento, un punto de comprensión.

A mi familia, sobre todo a mis padres, por estar siempre ahí, por enseñarme a que los retos hay que afrontarlos de frente, y quererme tal como soy.

A Sonia por creer en mí, por su paciencia y comprensión ante horas interminables de trabajo (sólo tú sabes lo que me ha costado finalizarlo). Tengo una deuda contigo.

A mi peque, por ser mi último atisbo de motivación para poder concluir un trabajo de tantos años.

Finalmente, a todas aquellas personas que han confiado en mí.

Gracias a todos por permitirme crecer como profesional de la educación y como persona.

ÍNDICE

Índice de figuras	IX
Índice de tablas	XIII
Introducción	16
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO	23
CAPÍTULO I. CREATIVIDAD	24
1. Aproximación al concepto de creatividad	27
1.1. Confluencia conceptual	33
1.2. ¿Qué no es creatividad?	35
2. Teorías y aproximaciones	36
2.1. Teorías integradoras	39
3. Tipos de creatividad	51
3.1. Creatividad emocional	55
4. Dimensiones de la creatividad	57
4.1. Proceso	57
4.2. Personalidad	65
4.3. Producto	69
4.4. Ambiente	72
5. Evaluación de la Creatividad	72
5.1. Evaluación del proceso	73
5.2. Evaluación de la persona	74
5.3. Evaluación del producto	78
5.4. Evaluación del ambiente	80
5.5. ¿Hacia dónde camina la evaluación de la creatividad?	82
CAPÍTULO II. EDUCACIÓN INFANTIL: ALUMNO, MAESTRO Y AMBIENTE	85
1. Creatividad en el marco legislativo español	87
1.1. Precursores de la creatividad en Educación Infantil	87
1.2. Desde la Ley Moyano a la L.O.C.E.	92
1.3. L.O.E. y creatividad	97
2. El niño de 3 a 6 años	101
2.1. Imagen de infancia	102
2.2. Construcción de la identidad del niño	107
2.3. Creatividad, emoción e infancia	109
2.4. Creatividad y el alumno de Educación Infantil	114
3. El maestro de Educación Infantil	125
3.1. El maestro en el aula	130
3.2. El maestro creativo	137

4. Familia y creatividad	146
5. El aula de Educación Infantil	148
5.1. El aula como espacio de aprendizaje	149
5.2. El aula creativa	150

CAPÍTULO III. PRÁCTICA EDUCATIVA Y ENSEÑANZA CREATIVA 163

1. Enfoques y prácticas educativas	165
2. Paradigma constructivista	184
2.1. Aproximaciones al paradigma	184
2.2. Principios pedagógicos del constructivismo	187
2.3. El socioconstructivismo en la escuela	189
3. Enseñanza creativa	198
3.1. Puntos a tener en cuenta en la enseñanza creativa	202
3.2. Bloqueadores e inhibidores de la creatividad	214
3.3. La creatividad y las emociones. ¿Cómo favorecer el fluir de la creatividad?	222
3.4. El juego como medio de expresión creativa	225
3.5. La pregunta como estrategia didáctica: el arte de preguntar	229
3.6. El error como fuente de aprendizaje	234
3.7. Técnicas creativas	237

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA 243

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 245

1. Objetivos e hipótesis de trabajo	247
2. Metodología	249
3. Variables y dimensiones	250
4. Temporalización y fases del estudio	252
5. Muestra participante	255
5.1. Descripción de la muestra: alumnado	255
5.2. Descripción de los centros participantes	256
5.3. Descripción de la muestra: maestros	265
5.4. Criterios de selección de la muestra	266
6. Instrumentos de evaluación	270
6.1. Dificultades en la evaluación de la creatividad en Educación Infantil	270
6.2. Descripción de los instrumentos de evaluación	272
6.2.1. Evaluación del alumnado	273
6.2.1.1. Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT)	273
6.2.1.2. Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (EPC)	278
6.2.2. Evaluación de las maestras	280
6.2.2.1. Test de inteligencia creativa (CREA)	281
6.2.2.2. Escala del fluir de la creatividad (EFC)	283
6.2.3. Evaluación del enfoque metodológico. Entrevista a maestras	306

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	311
1. Práctica docente de las maestras	313
2. Creatividad cognitiva de las maestras	351
3. Identificación de la huella creativa	356
4. Definición del perfil de las maestras	360
5. Resultados obtenidos en la <i>Escala de Personalidad Creadora</i> para padres y docentes	360
6. Creatividad figurativa y verbal del alumnado	369
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN	399
CAPÍTULO VII. CONCLUSIÓN, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	411
1. Conclusión	413
2. Limitaciones	419
3. Futuras líneas de investigación	420
RREFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	423
ANEXOS	455
ANEXO I: Escala del Fluir de la Creatividad (EFC): escala piloto	457
ANEXO II: Escala del Fluir de la Creatividad (EFC): escala definitiva	467
ANEXO III: Alfa de Cronbach por subescala de la EFC	475
ANEXO IV: Guión para la entrevista semiestructurada a maestras	481

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características de la creatividad	35
Figura 2. Teorías integradoras	39
Figura 3. Relación entre los componentes de la creatividad (Csikszentmihalyi, 1999, p. 315)	50
Figura 4. Diagrama del proceso creador de Romo (2003, p. 20)	60
Figura 5. El niño como centro de comprensión	102
Figura 6. Análisis del maestro de Educación Infantil	126
Figura 7. Cuadro conceptual sobre el aula como ambiente creativo	148
Figura 8. Taxonomía de objetivos creativos y capacidades a estimular en cada periodo	200
Figura 9. El diálogo disciplinar como espacio de encuentro entre las disciplinas	208
Figura 10. Calidad de las experiencias como función de la relación entre desafíos y capacidades. El estado de fluidez o la experiencia óptima se produce cuando ambas variables son elevadas (Csikszentmihalyi, 2003, p. 44)	212
Figura 11. Molécula de la creatividad	223
Figura 12. Pensamientos de orden superior	234
Figura 13. Distribución del alumnado según el género	255
Figura 14. Distribución de los alumnos según género y centro	256
Figura 15. Nivel de estudios de los padres y madres del centro A	257
Figura 16. Edad de escolarización del alumnado, centro A	257
Figura 17. Nivel de estudios de los padres y madres del centro B	258
Figura 18. Edad de escolarización del alumnado, centro B	258
Figura 19. Nivel de estudios de los padres y madres del centro C	259
Figura 20. Edad de escolarización del alumnado, centro C	259
Figura 21. Nivel de estudios de los padres y madres del centro D	260
Figura 22. Edad de escolarización del alumnado, centro D	260
Figura 23. Nivel de estudios de los padres y madres del centro E	261
Figura 24. Edad de escolarización del alumnado, centro E	261
Figura 25. Nivel de estudios de los padres y madres del centro F	262
Figura 26. Edad de escolarización del alumnado, centro F	262
Figura 27. Nivel de estudios de los padres y madres del centro G	263
Figura 28. Edad de escolarización del alumnado, centro G	263
Figura 29. Nivel de estudios de los padres y madres del centro H	264
Figura 30. Edad de escolarización del alumnado, centro H	264
Figura 31. Experiencia docente de las maestras expresada en años	265

Figura 32. Porcentaje de maestras en función de la edad	266
Figura 33. Representación gráfica de la huella creativa	286
Figura 34. Rango de edad de los encuestados	291
Figura 35. Aulas en las que imparten docencia los maestros encuestados	291
Figura 36. Número de alumnos por aula	292
Figura 37. Año en el que comenzó a trabajar en Educación Infantil	292
Figura 38. Dendrograma obtenido de la subescala enseñanza creativa	300
Figura 39. Dendrograma obtenido de la subescala docente creativo	302
Figura 40. Dendrograma obtenido de la subescala ambiente creativo	304
Figura 41. Puntuación centil de los test A y B agrupado por docente y enfoque metodológico	353
Figura 42. Huella creativa de la docente A	356
Figura 43. Huella creativa de la docente B	356
Figura 44. Huella creativa de la docente C	357
Figura 45. Huella creativa de la docente D	357
Figura 46. Huella creativa de la docente E	357
Figura 47. Huella creativa de la docente F	357
Figura 48. Huella creativa de la docente G	357
Figura 49. Huella creativa de la docente H	357
Figura 50. Agrupación de las puntuaciones en la EFC en función de la práctica educativa	358
Figura 51. Puntuación obtenida por los alumnos del aula A en la EPC para padres (EPC_p) y docentes (EPC_d)	362
Figura 52. Diferencias de medias según la huella creativa de las docentes	363
Figura 53. Diferencias de medias según la huella creativa de las docentes sin tener en cuenta los datos expuestos por la docente A	363
Figura 54. Diferencias de medias según la creatividad cognitiva de las docentes	365
Figura 55. Diferencias de medias según la creatividad cognitiva de las docentes sin tener en cuenta los datos expuestos por la docente A	365
Figura 56. Diferencias de medias entre las aulas tradicionales y constructivistas en los resultados de la EPC a padres y docentes	367
Figura 57. Diferencia de medias en las aulas tradicionales y constructivistas, según padres y docentes	368
Figura 58. Medias de las aulas en originalidad figurativa según la huella creativa de las maestras	373
Figura 59. Medias de las aulas en elaboración figurativa según la huella creativa de las maestras	373
Figura 60. Medias de las aulas en fluidez figurativa según la huella creativa de las maestras	374

Figura 61. Medias de las aulas en abreacción figurativa según la huella creativa de las maestras	374
Figura 62. Medias de las aulas en originalidad figurativa según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	378
Figura 63. Medias de las aulas en elaboración figurativa, según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	378
Figura 64. Medias de las aulas en fluidez figurativa en función el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	379
Figura 65. Medias de las aulas en abreacción figurativa según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	379
Figura 66. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en originalidad figurativa	383
Figura 67. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en elaboración figurativa	383
Figura 68. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en fluidez figurativa	383
Figura 69. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en abreacción figurativa	383
Figura 70. Medias de las aulas en originalidad verbal según la huella creativa de las maestras	388
Figura 71. Medias de las aulas en flexibilidad verbal según la huella creativa de las maestras	388
Figura 72. Medias de las aulas en fluidez verbal según la huella creativa de las maestras	388
Figura 73. Medias de las aulas en originalidad verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	392
Figura 74. Medias de las aulas en flexibilidad verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	392
Figura 75. Medias de las aulas en fluidez verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras	392
Figura 76. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en originalidad verbal	396
Figura 77. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en flexibilidad verbal	396
Figura 78. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en fluidez verbal	396

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías y aproximaciones de la creatividad	38
Tabla 2. Modelo Componencial de Amabile (1996, p. 24)	46
Tabla 3. Tipos de creatividad evaluados en el estudio	54
Tabla 4. Modelo de Habilidad Mental de Salovey, Mayer y Caruso; las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional (condensado de Mayer y Salovey, 1997 y Salovey, Mayer y Caruso, 2001)	113
Tabla 5. Prácticas educativas	242
Tabla 6. Variables de estudio	251
Tabla 7. Temporalización de la investigación	254
Tabla 8. Número de alumnos por centro	255
Tabla 9. Instrumentos empleados en la evaluación	273
Tabla 10. Transformación de las puntuaciones directas a percentiles, para niños de 5 y 6 años (padres y profesores)	279
Tabla 11. Valores estadísticos Kappa de la EFC por subescalas y total	289
Tabla 12. Coeficientes de correlación de Spearman de la EFC por subescalas y total	290
Tabla 13. Alfa de Cronbach de la EFC (por subescala y totalidad)	293
Tabla 14. Ítems eliminados en las subescalas	293
Tabla 15. Correlaciones alfa de Cronbach de la escala después de su depuración	294
Tabla 16. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala enseñanza creativa	295
Tabla 17. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala docente creativo	296
Tabla 18. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala ambiente creativo	297
Tabla 19. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala enseñanza creativa	301
Tabla 20. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala docente creativo	303
Tabla 21. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala ambiente creativo	305
Tabla 22. Agrupación de las maestras según su práctica docente	352
Tabla 23. Puntuación directa y centil de las docentes en los test A y B	352
Tabla 24. Niveles de creatividad cognitiva	353
Tabla 25. Agrupación de las maestras por nivel de creatividad cognitiva	354
Tabla 26. Puntuaciones en las tres dimensiones de la EFC	358
Tabla 27. Agrupación de las maestras por amplitud de la huella creativa	359
Tabla 28. Perfil de las docentes participantes en la investigación	360

Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de los diferentes aulas en la evaluación de la conducta y rasgos de personalidad creadora	361
Tabla 30. Medias y desviaciones típicas de las aulas en función de la huella creativa	362
Tabla 31. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la conducta y rasgos de personalidad creadora en función de la creatividad cognitiva de las docentes	364
Tabla 32. Medias y desviaciones típicas de las aulas en función de la práctica docente	366
Tabla 33. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la EPC en función de la práctica docente	367
Tabla 34. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la EPC en función de la práctica docente, omitiendo la EPC de la maestra A	368
Tabla 35. Índices de fiabilidad obtenidos en las distintas subpruebas de la forma A del TTCT	369
Tabla 36. Medias y desviación típica de las aulas en creatividad figurativa	370
Tabla 37. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad figurativa en relación con la huella creativa de las maestras	372
Tabla 38. Test de Scheffé según la huella creativa de las maestras	375
Tabla 39. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad figurativa según la creatividad cognitiva de las maestras	377
Tabla 40. Test de Scheffé según la creatividad cognitiva de las maestras	380
Tabla 41. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad figurativa en relación con la práctica educativa de las maestras	382
Tabla 42. Medias y desviación típica de los centros en creatividad verbal	385
Tabla 43. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad verbal en relación con la huella creativa de las maestras	387
Tabla 44. Test de Scheffé según la huella creativa de las maestras	389
Tabla 45. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad verbal en relación con la creatividad cognitiva de las maestras	391
Tabla 46. Test de Scheffé según la creatividad cognitiva de las maestras	384
Tabla 47. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aula, en creatividad verbal en relación con la práctica educativa de las maestras	395

Introducción

Si nos paráramos a revisar los diferentes artículos, libros, tesis o investigaciones que se ocupan de la creatividad como eje de estudio, comprobaríamos lo difícil que es no leer referencias a cómo fomentar o inhibir la misma de muy diferentes formas y en diferentes contextos, siendo uno de los más nombrados el entorno escolar, aunque siempre desde la implantación de programas o actuaciones puntuales. El vacío surge cuando intentamos buscar estudios o investigaciones que destinen sus esfuerzos en ver la relación existente entre creatividad y un enfoque o práctica educativa concreta sin intervención previa ni posterior sobre ella, es decir, constatar hasta qué punto el quehacer educativo, basado consciente o inconscientemente en un paradigma educativo, influye en la creatividad del propio alumnado.

Esa laguna es la que ha alimentado el deseo de investigar la relevancia que en la escuela tiene la práctica educativa docente en el desarrollo y potenciación de la creatividad, más concretamente en la etapa de Educación Infantil, ya que es en este nivel educativo donde se asientan las bases del desarrollo integral del niño¹.

Abordamos este estudio con el propósito de reconocer los efectos que la metodología educativa tiene en el día a día de la escuela teniendo en cuenta que es en el último curso de Educación Infantil donde se puede producir un mayor bloqueo de la creatividad, debido a factores que iremos revelando a lo largo de todo el primer apartado de la presente investigación.

Surgen así, junto a esas lagunas, dos problemas a los que intentaremos dar respuesta en esta tesis. Problemas que, presumiblemente, están en la cabeza de otros muchos docentes y que, desde nuestro punto de vista, requieren una respuesta teórica y empírica.

El primer problema sería: *¿Un enfoque tradicional de la enseñanza en el último curso de Educación Infantil dificulta el desarrollo de la creatividad de los alumnos?*

La Comisión Europea declaró el año 2009 como el año Europeo de la Creatividad y la Innovación con el lema *Imaginar. Crear. Innovar*. El objetivo de la Comisión era promover la creatividad y los enfoques innovadores en diferentes sectores de la actividad humana y contribuir a equipar mejor la Unión Europea para afrontar los retos del futuro teniendo en cuenta un mundo cada vez más globalizado.

Contrario a este planteamiento, en la escuela nos encontramos con una traba a la creatividad que no es otra que la existencia de una enseñanza tradicional y directiva que se apoya únicamente en el libro de texto, carente de un espíritu creativo e innovador. Esta

¹ Para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de “niño” o “alumno”, se entiende que nos referimos también a “niña” o “alumna”, y aludir al “maestro” no excluye a las maestras.

realidad se refleja en los resultados obtenidos del estudio llevado a cabo por Lera (2007) en diferentes provincias españolas; en él se analizaron los aspectos estructurales y la calidad del centro, tomando diferentes medidas del desarrollo infantil. En dicha investigación Lera observa...

... una Educación Infantil centrada en la enseñanza de habilidades “preescolares”, con un docente que dirige y supervisa el trabajo de niños y niñas, donde predomina la adquisición y desarrollo de habilidades de motricidad fina y que pone en un segundo plano la estimulación del desarrollo social, de la creatividad y de la atención individualizada (2007, p. 308).

Este estilo, que se apoya en el sistema de fichas como único método educativo, es sustentado por el 95% del profesorado de Educación Infantil, como se ha podido comprobar en distintos estudios (Lebrero, 1998; Lebrero, 2002 y Lera, 2007). Todo ello provoca que las programaciones de aula se vean modificadas, no por intereses psicopedagógicos, sino más bien por el tiempo que necesita un docente para realizar un número determinado de fichas a la semana o al trimestre, lo que menoscaba la figura del maestro y lo encasilla en una metodología que, posiblemente, puede inhibir la creatividad.

Esta tesis pretende, por lo tanto, descubrir qué práctica educativa favorece más la creatividad: una práctica educativa tradicional o una metodología educativa basada en el paradigma constructivista, sin obviar la existencia de otros enfoques como el tecnológico o el espontaneísta.

El segundo problema ante el que nos enfrentamos es: ***¿El maestro de Educación Infantil desconoce hasta qué punto su praxis educativa y su propia creatividad inciden en el desarrollo de la creatividad de sus alumnos, así como en la facilitación del fluir de la creatividad en el aula?***

Aunque ciertamente son muchos los docentes que han escuchado hablar o hablan de creatividad, también es cierto que son pocos los que se plantean de qué forma su práctica educativa, y ellos mismos, inciden en la creatividad de los alumnos.

Normalmente los docentes desconocen el debilitamiento que sufre la creatividad en las aulas del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Debilitamiento debido, sobre todo, a presiones, ya sean del contexto familiar o de otros ámbitos, que apuestan por una enseñanza tradicional preocupada más por el número de niños que terminan el curso leyendo y escribiendo que por otras metas, concediéndole a la Educación Infantil un carácter propedéutico que olvida e ignora los principios de una escuela creativa e innovadora que fomenta la educación de un ciudadano creativo, reflexivo y crítico.

Hay prácticas educativas que por sí pueden fomentar o inhibir la creatividad. Según se decanten los docentes por una u otra, la incidencia será distinta tanto en los mismos maestros como en los alumnos. Una metodología basada en un rol transmisor del profesorado y en un

papel del alumno pasivo, receptor (aspectos característicos de la enseñanza tradicional), provocará la falta de iniciativa, de motivación y de creatividad del mismo. El paradigma constructivista, por otro lado, parte de un principio de aprendizaje activo, cooperativo y por descubrimiento, que parece ser que despierta y fomenta el interés, la motivación y la creatividad de los alumnos.

La tesis que presentamos va dirigida a responder a una necesidad de cambio evidente. Apoya la posibilidad de un giro real en las aulas que mejore la calidad de la educación partiendo del tratamiento del conocimiento como una realidad mutable y dándole al magisterio el lugar que se merece en la sociedad, en busca de un docente crítico, investigador y creativo, que crea en las posibilidades creativas de sus alumnos y en las suyas propias. Es necesario que los docentes sepan cómo influye su práctica educativa y su creatividad en sus propios alumnos.

En referencia a la división de este trabajo, podemos diferenciar dos bloques. En la primera parte presentamos el marco teórico, que se encuentra fraccionado en tres capítulos, mientras que en el segundo bloque nos centraremos en el estudio empírico que recoge la investigación en sí, fragmentado en cuatro capítulos. Aparte de estos dos bloques, se recoge la bibliografía utilizada para elaborar ambas partes y, al final de esta obra, los anexos pertinentes.

En el Capítulo 1 abordamos directamente el constructo que centra nuestra tesis: la creatividad. En él tratamos primero de definir la creatividad, para posteriormente centrarnos en las teorías que intentan explicarla, incidiendo en la teoría sistémica de Csikszentmihalyi, desde la cual se comprende la creatividad como un fenómeno sistémico necesario para la evolución social y personal.

Otro de los aspectos esenciales que se recogen en el Capítulo 1, y que tiene repercusión en la investigación empírica, es evidenciar que la creatividad debe ser entendida como una realidad polisémica, implicando que hablemos de distintos tipos de creatividad y no de creatividad en general. En este punto haremos énfasis en lo que hemos denominado ‘creatividad emocional’. Seguidamente nos centraremos en conocer las diferentes dimensiones que abarcan la creatividad, las cuales marcan su estudio para, finalmente, conocer cómo se evalúa cada una de las dimensiones que presenta dicho constructo.

El Capítulo 2 tiene como objetivo conocer la relación que existe entre creatividad y tres de los sistemas que actúan en el aula de Educación Infantil: el alumno, el maestro y el ambiente, pero antes de aventurarnos a desgranar esta relación nos hemos acercado a conocer qué dice el marco legislativo educativo acerca de la creatividad, profundizando lo concerniente a la etapa de Educación Infantil. Este acercamiento nos ha permitido comprobar cómo la creatividad debe tener un lugar preeminente no sólo en Educación Infantil, sino también en todas las etapas escolares.

En el Capítulo 3, y último del marco teórico, interrelacionamos lo expuesto en los dos anteriores capítulos con la práctica educativa, más concretamente exponemos cómo son vistas la creatividad y la Educación Infantil desde el enfoque tradicional, tecnológico, espontaneísta y constructivista de la enseñanza. Es esencial conocer cómo cada una de estas prácticas educativas entienden la creatividad, el alumno, el maestro y el aula (así como otras dimensiones) para poder, por un lado, comprender mejor la importancia del desarrollo de una u otra práctica en el seno escolar y, por otro, permitirnos situar a las ocho docentes participantes en nuestra investigación en una práctica concreta, lo que a su vez nos ha facilitado conocer mejor su quehacer diario.

Finalizamos este Capítulo 3 exponiendo lo que para nosotros debe ser una enseñanza creativa, destacando qué aspectos hacen posible la creación de un currículum basado en la educación en y para la creatividad, lo que implica conocer qué variables o factores la fomentan y cuáles la inhiben.

La segunda parte o investigación empírica comprende cuatro capítulos que dan respuesta a las hipótesis que nos planteamos en este trabajo:

Hipótesis 1: Las prácticas docentes más cercanas al paradigma constructivista favorecen el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado. Estos tipos de creatividad evidencian un aumento de los indicadores de: a) originalidad, fluidez, elaboración y abreacción; b) originalidad, fluidez y flexibilidad (en los casos de creatividad gráfica y verbal, respectivamente). Además, se refleja en la presencia de conductas y rasgos de personalidad representativos de una personalidad creadora.

Hipótesis 2: El grado de creatividad cognitiva del maestro afecta al desarrollo de la creatividad gráfica y verbal, así como en la personalidad creadora del alumnado de Educación Infantil.

Hipótesis 3: La facilitación del ‘fluir de la creatividad’ en el aula se relaciona positivamente con el desarrollo y potenciación de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado estudiado.

Hipótesis 4: Las aulas más próximas a la práctica metodológica tradicional no facilitan el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado.

Para dar respuesta a estas hipótesis nos proponemos los siguientes objetivos:

1. Identificar los diferentes perfiles metodológicos de los maestros de Educación Infantil participantes en la investigación.

2. Evaluar el grado de creatividad cognitiva de los docentes colaboradores.
3. Conocer la facilitación del “fluir de la creatividad” que cada maestro proporciona en el aula a través del instrumento creado durante esta investigación (*Escala del Fluir de la Creatividad*, EFC).
4. Evaluar la creatividad gráfica y verbal y la personalidad creadora del alumnado participante, lo que implica que no sólo se tenga en cuenta la evaluación directa del alumnado sino también el conocimiento que del mismo tiene el profesor tutor y su propia familia.
5. Establecer diferencias en el nivel de creatividad entre los alumnos que son educados bajo diferentes enfoques metodológicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta y constructivista.
6. Conocer hasta qué punto son relevantes la creatividad del maestro, la facilitación del fluir de la creatividad y la metodología empleada en el aula en el desarrollo de la creatividad de los discentes.

En el Capítulo 4, de la investigación empírica se retoman estas hipótesis y objetivos, y se expone la metodología empleada y todo lo que concierne a la investigación empírica. Un aspecto importante que queremos aclarar desde el principio es que cuando hablamos de evaluación de la creatividad estamos hablando de un aspecto muy complejo. La creatividad no puede medirse desde un punto de vista cuantitativo, aunque sí podemos utilizar aspectos de medida para verificar el grado de creatividad de una persona, ambiente o producto creativo, lo cual no deja de ser complejo. Este hecho ha sido un punto de debate extenso y duro que hemos podido soslayar, no con pocos problemas, ya que parece incongruente, aunque no lo sea realmente, dar una puntuación numérica concreta a variables que conforman la creatividad (como es el caso del *Test de pensamiento creativo de Torrance*). Todo ello ha influido en que la metodología empleada en la investigación haya sido mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa, en lo que respecta a la recogida y análisis de los datos obtenidos.

En el Capítulo 4 quedan también recogidos los análisis realizados tras aplicar un instrumento creado únicamente para la puesta en marcha de esta tesis: la *Escala del Fluir de la Creatividad* (EFC). Esta escala ha pasado por todos los pasos necesarios para convertirse en un instrumento útil para medir ‘el fluir de la creatividad’ en el aula a través de la obtención de la ‘huella creativa’.

También en este Capítulo 4 se expone la entrevista semiestructurada elaborada para situar a las docentes participantes en la investigación en una u otra práctica educativa.

El análisis de los resultados se muestra en el Capítulo 5. En este capítulo se define primero el perfil de cada docente, para posteriormente poder analizar cómo sus perfiles (práctica educativa, creatividad cognitiva y huella creativa) influyen en los tres tipos de creatividad evaluados en los alumnos: creatividad figurativa, creatividad verbal y personalidad creadora.

El Capítulo 6 recoge la discusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, y, finalmente, el Capítulo 7 expone las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación de la presente tesis, dando respuesta a los problemas que sustentan la misma.

MARCO TEÓRICO

**P
R
I
M
E
R
A**

**P
A
R
T
E**

Capítulo I

Creatividad

Desde que en el meridiano del Siglo XX Guilford defendiera la necesidad del estudio de la creatividad, considerándola una categoría más de la psicología², han sido muchas las acepciones que ha tenido este constructo; a la par que ha aumentado considerablemente el interés por la creatividad en muy diferentes contextos: la escuela, la empresa, la política, etc. Este cúmulo de definiciones y su auge, tanto en el mundo científico como en el ámbito popular, corrobora la afirmación de Rodríguez González (2004, p. 223) al describirla como *un concepto que nos resulta muy difícil de definir pero todos sabemos utilizarlo en el habla común*.

En este primer capítulo expondremos en qué situación se encuentra hoy día la creatividad: su concepto, las diferentes aproximaciones teóricas que intentan dar luz al mismo, los tipos de creatividad que existen, sus dimensiones y las diferentes formas de evaluar la misma. Con ello intentaremos no sólo acercarnos al constructo creatividad sino ir entendimiento que relación existe entre educación y creatividad.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CREATIVIDAD

El discurso de Guilford se ha convertido hoy día en un hito de la reflexión sobre la importancia de la creatividad. Tanto es así que los expertos y especialistas la destacan por su valor en la evolución de los estudios e investigaciones de la misma dentro de la psicología y, como no, de la propia educación. A parte de esta contribución no podemos olvidar anteriores logros prácticos como el nacimiento de técnicas como, por ejemplo, el *Brainstorming* (surgido de manos de Osborn en 1938), la Sinéctica (en 1944 por Gordon), etc., u otras aportaciones teóricas, como pueden ser la obra de Galton *Hereditary genius*³ (en 1869) o la contribución de Wallas (1972), en 1926, al establecer cuatro etapas sucesivas en el proceso de invención: preparación, incubación, iluminación y verificación (tomando como base al mismo Poincaré).

La relevancia que la creatividad está asumiendo en las últimas décadas hace que podamos leer frases como: *Sin creatividad, sería verdaderamente difícil distinguir a los seres humanos de los monos* (Csikszentmihalyi, 1998, p. 16); [...] *si el hombre no fuera creativo, viviríamos aún en las cavernas* (Torre, 2000a, p. 21) y, en esta misma línea [...] *desde que existe el hombre, ha sido creador. Si no lo hubiera sido viviríamos aún en las cavernas*

² Discurso defendido ante la Asociación Americana de Psicología en el que hacía constar que después de revisar 121.000 títulos, durante 23 años de publicaciones de investigación psicológica, solamente encontró 183 que hablaban de creatividad; lo que le llevo a expresar su preocupación e interés por su estudio: *Con grandes vacilaciones abordé el problema de la creatividad, porque generalmente, [...] los psicólogos penetran en este terreno de puntillas. Sin embargo, desde hace tiempo tengo la ambición de emprender una investigación sobre la creatividad* (Guilford, 1980, p. 19).

³ Considerada por diferentes autores como el comienzo de la investigación científica en creatividad (Landau, 1987).

(Fustier, 1975, p. 15). Afirmaciones que nos hacen ver la inherente necesidad de la creatividad.

Csikszentmihalyi (1998) aporta dos de las justificaciones de porqué la creatividad es importante y vital para el ser humano. Por un lado, defiende que la gran mayoría de las cosas o ideas que son *interesantes, importantes y humanas* son el resultado de la creatividad y que, debido a esto, sin ella no hubiésemos podido evolucionar hasta el día de hoy. Por otro lado, habla del *gozo* que el ser humano siente con el *esfuerzo creativo*, es decir, la propia vitalidad que proporciona el crear, el saber que sacamos partido a nuestra propia vida, dándole incluso sentido a la misma, llegando a comparar la creatividad, con el sexo, la música, etc.

En este primer apartado de la tesis nos detendremos en algunas de las definiciones dadas a la creatividad centrándonos en aquellas más relevantes y clarificadoras, ya que no son pocas las que este constructo ha tenido en estos últimos sesenta años (casi tantas como autores se han ocupado de su estudio). Ya en 1975, Welsh (1975) señalaba más de cien definiciones distintas, sobre todo debido al incremento de investigaciones desde 1950 y al sensible interés por el estudio de la creatividad. En este punto es necesario empezar advirtiendo que la creatividad es un término tan resbaladizo que incluso los propios psicólogos coinciden en que es mucho más fácil detectar que definir⁴ (Rodrigo, 2000).

La dificultad de la definición de la creatividad podría estar estrechamente relacionada con dos realidades que deberíamos tener en cuenta, siempre y cuando queramos comprenderla. Por un lado, se asocia la creatividad con una *conducta humana compleja* al estar influida por el propio desarrollo social y humano, lo cual hace que la propia conceptualización sea una construcción socio-histórica en continua revisión y re-construcción. Por otro lado, la manifestación de la creatividad puede ser muy diferente dependiendo del campo ante el que nos encontremos (Runco y Sakamoto, 1999). Esta dificultad hace que la mayoría de los autores se interesen más por la evolución conceptual del término que en su propia definición.

Popularmente se define la creatividad como la capacidad de crear, sobre todo, en el contexto artístico. La creatividad es entendida como una habilidad innata de los artistas, ya sean estos pintores, poetas, cineastas, etc. Esta concepción, con la que cualquier persona de la calle respondería al preguntársele por la creatividad, supone quedarse sólo en la capa más superficial del propio concepto. La creatividad es mucho más que el mero hecho de crear.

Etimológicamente creatividad deriva de la palabra latina *creare*, que significa engendrar, dar a luz, producir, crear, emparentada con la voz latina *crecere*, que quiere decir crecer. Ya en el Génesis del Antiguo Testamento se puede leer que Dios creó el cielo y la tierra de la nada (*qui creavit concta de nihilo*; San Agustín, citado por Barrera, 2004), por lo

⁴ Aunque como veremos en el apartado dedicado a la evaluación de la creatividad esta afirmación podría ser muy criticada, ya que no parece ser tan fácil la evaluación de la misma y, sobre todo, en la etapa infantil.

que podríamos decir que creatividad significa *crear de la nada*⁵. Siguiendo la Teología como campo explicativo, Santo Tomás define crear como traer a la existencia algo de la nada (Cabezas Sandoval, 1993). En estas primeras aproximaciones se vislumbraba el fuerte peso que lo divino y lo religioso podía tener en la creatividad.

Para Tatarkiewicz (1990), la historia de la creatividad ha pasado por cuatro fases o etapas en las que nos detendremos con la intención de comprenderla mejor.

- a) Una primera fase caracterizada por la inexistencia del término creatividad. El concepto creatividad no existía en la Filosofía, ni en la Teología, ni en el propio arte, durante casi mil años. Mientras que los griegos, no tenían la forma de nombrar la creatividad, los romanos lo utilizaban en el lenguaje coloquial como sinónimo de padre (*creator*). Para los griegos ni los propios artistas hacían cosas nuevas, simplemente imitaban las cosas que ya existían en la naturaleza, viéndose sujetos a una serie de normas y leyes fuera del alcance de la libertad de acción.

La creatividad en el arte no es sólo imposible, sino indeseable, ya que el arte es una destreza, es decir, la destreza para fabricar ciertas cosas, y esta destreza presupone un conocimiento de las normas y la capacidad para aplicarlas: quien las conoce y sabe aplicarlas es un artista.(Tatarkiewicz, 1990, p. 280).

La única excepción que existía eran los poetas. Para ellos el poeta era el que *fabricaba*, diferenciando así a los artistas de los poetas. Los primeros imitan, mientras que los segundos hacen cosas nuevas, fabrican (éstos, además, eran libres en lo que hacían, no estaban sujetos a normas y leyes de la naturaleza). Estas características más tarde fueron atribuidas por los romanos a los escultores, por lo que éstos fueron lo más próximo a lo que hoy conocemos como creativos.

- b) Una segunda fase, donde la creatividad venía determinada por su uso teológico. Durante los siguientes mil años este término se utilizó en el ámbito de la teología, donde *creator* era sinónimo de Dios. En la Edad Media se da *un paso atrás* e incluyen a la poesía dentro del arte, el cual estaba encorsetado por el mundo de las destrezas y las normas, lejano al de la creatividad. Tenemos que esperar a la llegada del Renacimiento para empezar a esbozar las bases de la naturaleza de la creatividad, viéndose más explícito el intento por la búsqueda de la palabra idónea. Pero no es hasta el siglo XVII, cuando el poeta y teórico de la poesía Sarbiewski (1595-1640) dio al poeta la capacidad de *inventar* y de *crear algo nuevo*, siendo esta capacidad un privilegio exclusivo de la poesía y no al alcance de todos.
- c) Una tercera fase en la que la creatividad se incorpora al *lenguaje del arte*. Es en el siglo XIX donde *creator* (creador) se convierte en el sinónimo de artista. Esto facilita que surja a su vez el adjetivo de *creativo* y el sustantivo *creatividad* en el

⁵ Los propios teólogos de la edad media argumentaban que la creación *ex nihilo* (de la nada) era imposible para el hombre e incluso para Dios, argumentando que el universo había sido creado no sólo por Dios, sino que también a partir de Dios (Boden, 1994).

mundo del arte, haciendo alusión a los artistas o a sus obras, llegando a ser incluso sinónimos.

- d) En la cuarta y última fase de la historia de la creatividad ésta amplía sus miras a toda la *cultura humana*. Esta fase es la que Tatarkiewicz (1990) ubica en el siglo XX y siglo XXI, en la que la creatividad está al alcance de todos, dándose el primer paso a principios del siglo XX cuando se empieza a hablar de creatividad, no sólo en el arte, sino también en las ciencias y en la propia naturaleza.

Como se puede observar hemos pasado de un concepto negativo y divino de la creatividad, inalcanzable para el hombre, hasta llegar a una concepción humana y real –lejos de la locura⁶– y, como veremos más adelante, fruto de la construcción social.

Llegado este momento nos centraremos en las definiciones dadas a partir de mediados del siglo pasado, con las que comprenderemos un poco mejor este constructo y sus atribuciones. Para ello es necesario saber que éstas giran alrededor de la creatividad como: proceso, producto, personalidad y ambiente.

Rogers (1989), ya en 1954, defendía que la creatividad no podía ser *privatizada* a ningún área por antonomasia. Para él el proceso creativo era el mismo cuando se componía una sinfonía o cuando se ideaba una nueva arma bélica. Entendía la creatividad como la aparición de un producto relacional nuevo que resultaría del individuo, por un lado, y de los aportes de otros individuos y de las circunstancias que rodean su vida, por otro lado.

Dos años después, Stein (1956) define creatividad como *aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal* (citado por Monreal, 2000, p. 56). De esta manera le daba a la definición de la creatividad un cariz social al definirla como un proceso que tenía como resultado una obra personal, aceptada como útil o satisfactoria por un grupo social en un momento determinado, lo que hacía necesaria su aceptación. Siguiendo conceptualizando la creatividad como proceso, Curtis, Demos y Torrance (1976, p. 10) la definen como: *aquel proceso que cristaliza en una obra nueva que resulta aceptada en virtud de su utilidad o satisfacción para un determinado grupo en un momento determinado del tiempo*. La utilidad, el valor de lo creado, empieza a ser necesaria en cualquier definición de creatividad.

Más tarde, en 1967, Gregory (1967) nos hablaba de creatividad como: *la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface tanto a su creador como a otros durante algún periodo* (p. 182). Gregory también le daba importancia a los *otros*, al resto de la sociedad. Una idea o algo podía ser creativo pero

⁶ Dyer (1984) defendía (no sin poco afán de burla) que para ser creativo se necesitaba estar un poco loco. Esta idea de darle a la creatividad cierto histerismo personal y caracterizar al creativo como una persona encerrada en sí misma y separada de la realidad en la que se encuentra, aunque parezca raro, ha estado vigente durante muchos años.

necesitaba no sólo del reconocimiento personal sino también social. Además, este reconocimiento era acotado por el momento social y cultural en el que se viviera, siendo creativo o no dependiendo de la época. De ahí la importancia del peso histórico de la creatividad y, como hemos mencionado, de su construcción socio-histórica.

Otro teórico que se refirió a la importancia del medio sociocultural fue Sillamy (1970). Para él la creatividad es *la disposición para crear que existe en estado potencial en todas las edades. Estrechamente dependiente del medio sociocultural, esta tendencia natural a realizarse requiere de condiciones favorables para su expresión* (Op. cit., p. 357). Sillamy le da a la creatividad un carácter *potencial* no sólo en las primeras edades sino en todas ellas, además habla de *condiciones favorables* refiriéndose al ambiente (lo cual engloba al contexto educativo como un medio para potenciar la creatividad).

Para algunos autores no existe una actuación sistemática en la propia creatividad, así para Aznar (1974) la creatividad permite la producción de *soluciones nuevas*, sin seguir un proceso lógico y estableciendo relaciones lejanas entre diferentes hechos. En esta misma línea Mednick (1962) comprendía la creatividad como la formación de elementos asociados y mutuamente lejanos entre sí, en nuevas combinaciones. Barron (1976, p. 15) en 1976 expone la necesidad de *conocer bien lo viejo para llegar a lo nuevo*, por lo que deja claro, la incidencia del propio conocimiento de la persona en el proceso creador, y su sencilla definición de creatividad como la propia capacidad de producir algo nuevo. Es en la novedad donde, para ellos, reside la cualidad creativa.

Gervilla (1986) define creatividad como:

La capacidad de engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad [...]. La creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar (p. 137).

Este entendimiento de creatividad como capacidad y huida de *camino trillados* también se ve reflejada en la definición que da Herrán (2000, p. 73): *Por creatividad se ha entendido la capacidad de dar respuestas, elaborar o inventar producciones originales, valiosas o de cuestionarse y resolver problemas de un modo inusual.*

Para MacKinnon (1978a), la verdadera creatividad abarca al menos tres condiciones. Implica una respuesta o una idea que es nueva o al menos estadísticamente poco frecuente. Pero la novedad o la originalidad en el pensamiento o en la acción, aun siendo un aspecto necesario de la creatividad, no es suficiente. Este autor afirma que si queremos dar una respuesta que forme parte del proceso creativo, es preciso que esté en cierto modo adaptada a la realidad, o que modifique esta realidad, además debe permitir resolver un problema o bien servir para una finalidad definida. Por último, la verdadera creatividad implica un ahondamiento de la idea original; es preciso que sea juzgada y trabajada para ser desarrollada finalmente.

Una de las definiciones que consideramos más destacable es la que dio Torrance en 1976, en la que se empieza a hablar de la *comunicación* de los resultados:

Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados (citado por Marín Ibáñez, 1998, p. 38).

Bean (1992, p. 17) introduce un aspecto muy interesante de la creatividad: la concepción de que la creatividad forma parte de nosotros. Por ello entiende la creatividad como un *proceso mediante el cual un individuo expresa su naturaleza básica a través de una forma o un medio para obtener un cierto grado de satisfacción; ello da como resultado un producto que comunica algo sobre esa persona a los demás*. Es decir, que cuando comunicamos ese producto creativo comunicamos algo de nosotros. Torre, en esta misma línea, dice que la creatividad *no es otra cosa que tener ideas y comunicarlas* (2000b, p. 24). Parece a simple vista algo lógico y sencillo, pero realmente la importancia de la sociedad en el mundo de la creatividad no ha estado en boca de todos hasta hace relativamente poco tiempo.

En los años ochenta empezó a hablarse de creatividad como un fenómeno polisémico, multidimensional y factorial. Polisémico, en el sentido de tener múltiples definiciones y que a su vez no puede abordarse desde la simplicidad; multidimensional, por las dimensiones que integran la creatividad (proceso, persona, medio y producto); factorial, en referencia a las diversas formas que tiene la creatividad de manifestarse: comportamiento, figurativo, simbólico, etc. Esto ha provocado el surgimiento de teorías que empiezan a estudiar y comprender la creatividad desde su complejidad.

En esta línea podemos destacar a Amabile, Feldman, Csikszentmihalyi y Sternberg y Lubart. Amabile en 1983 proponía un modelo de creatividad constituido por tres componentes: las destrezas relevantes para el dominio, las destrezas relevantes para la creatividad y la motivación intrínseca. Sternberg y Lubart (1997) defienden seis recursos interrelacionados: las capacidades intelectuales, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación y el ambiente. Por último, Feldman (1999) propone siete dimensiones: los procesos cognitivos, los procesos socioemocionales, los aspectos familiares evolutivos y actuales, la educación y preparación, las características del dominio (el contenido teórico) y el campo (el grupo social), los aspectos contextuales socioculturales, las influencias históricas (sucesos y tendencias). Siguiendo la idea de la conceptualización de creatividad como una comprensión integracionista, nos encontramos con Csikszentmihalyi (1998). Éste concibe la creatividad como el resultado de la interacción de un sistema que se encuentra compuesto por tres elementos, los cuales son necesarios para que se dé lugar a una idea, a un producto o un descubrimiento creativo: *una cultura*, en la que confluyen unas reglas simbólicas; *una persona*, que aporta novedad a ese campo simbólico; y *un ámbito de expertos*, los cuales serían los encargados de reconocer y validar la propia innovación. De esta

manera diferencia la *Creatividad* con “C” mayúscula, de la *creatividad* con minúscula. *Creatividad* sería el proceso por el cual dentro de una cultura resulta modificado un campo simbólico, y la *creatividad* (en minúscula) es a la que se refiere la psicología corrientemente como la puesta en práctica del ingenio en la vida cotidiana, como puede ser cocinar una deliciosa pasta. A su vez Csikszentmihalyi establece diferentes modos de ser creativo, cada uno de los cuales está desconectado del otro: a) personas brillantes, aquellas que expresan pensamientos inusitados, interesantes y estimulantes; b) personalmente creativas, las que experimentan el mundo en forma novedosa y original, una creatividad de naturaleza subjetiva, y c) los creativos, aquellos que alcanzan logros públicos (que son los que este autor estudia).

En esta misma línea, y dándole importancia a esa comunicación de la creatividad, al aspecto sociocultural de la creatividad, Gardner apunta lo siguiente (2001):

Las personas son creativas cuando pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un ámbito de una manera que al principio es novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales. De manera similar una obra es creativa si primero destaca por su novedad pero al final acaba siendo aceptada en un ámbito (p. 127).

Nos encontramos con definiciones que cada vez aportan más *caras* a la creatividad convirtiéndola en un fenómeno multifacético y complejo, donde ésta va más allá de lo que originariamente se delimitaba como un producto nuevo. Todas estas facetas que podemos atribuirle estarán ciertamente delimitadas por el ámbito de estudio de la misma: la personalidad creativa, el producto creativo, el proceso creativo y el ambiente creativo. Nos encontramos, por tanto, ante un constructo polisémico, multidimensional y de significación plural (Torre, 1985 y 1991), que sin duda contribuye, ha contribuido y contribuirá, al desarrollo personal, sociocultural e histórico de la sociedad.

1.1. Confluencia conceptual

Como hemos podido observar, los teóricos de la creatividad no coinciden en una definición de este concepto que podríamos denominar como universal. Estas definiciones difieren unas de otras dependiendo de la dimensión de la creatividad que abordemos, pero también según nos apoyemos en las distintas teorías de la creatividad.

Al realizar el análisis de la bibliográfica localizada, podemos decir que la mayoría de los autores coinciden en tres características que deberían aparecer en toda definición de creatividad, las cuales nos permite fijar un marco conceptual que ayuda a entenderla mejor.

Primero, nos encontramos con la afirmación de que toda persona es potencialmente creativa, leyendo aseveraciones como la de Landau (1987), la cual afirma que *creatividad es un fenómeno común a todos los hombres* (p. 10). Segundo, cuando nos referimos a creatividad hablamos de algo nuevo, que antes no existía pero que parte de la existencia de otros factores.

Tercero, lo creativo es valioso, es decir, tiene que suponer un paso adelante para la persona o la propia sociedad, tiene que ser útil para ella. Estas dos últimas características están señaladas por Romo (1997, p. 115) al afirmar que la creatividad es *una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor*. A estas mismas conclusiones han llegado numerosos autores (Csikszentmihalyi, 1998; Torre, 2000d y Monreal, 2000). Nos encontramos que dentro de la multitud de definiciones de creatividad, la novedad y el valor están presentes en casi todas ellas. Pero, ¿son sólo éstas las confluencias más importantes en las aproximaciones al concepto de creatividad?

Según Torre (1991), la creatividad es: a) un potencial intrínsecamente humano, se define como capacidad, como cualidad potencial y no actual, específica del ser humano; b) es intencional, propone dar respuesta a algo; c) tiene un carácter transformador, ya que la propia persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine el medio a través de una interacción dialéctica y transformadora en él; d) es comunicativa por naturaleza, se orienta al otro; y e) supone novedad y originalidad, siendo éstos sus identificadores por excelencia.

Otra característica común en la definición de creatividad, y que cada día parece ser más evidente, es la afirmación de que la creatividad puede surgir y pertenece a todos los ámbitos de la vida. La creatividad no se ve limitada a tareas culturales y/o artísticas de la realidad humana, ni queda limitada a una actividad o disciplina, sino que ésta no tiene limitación y puede quedar reflejada en cualquier ámbito. Supone un fenómeno multifacético que puede ser cultivado en diferentes disciplinas.

Nos encontramos también con la perpetuidad de lo creado, en lo que muchos de los autores denominan dejar *huella* (Csikszentmihalyi, 1998; Torre, 2000d y Gardner, 2001), aunque no sólo deja huella el producto creado, sino también el resto de dimensiones.

Otra idea explícita en las definiciones de creatividad es la necesidad social y personal de la propia creatividad, es decir, la creatividad posee en sí un carácter social ya que el hombre es en naturaleza social y forma parte de un macro y micro sistema social. De esta forma *la más extensa productividad no es creativa si se limita a la reproducción de elementos preexistentes, y la más interna vida interior no es creativa si sus elaboraciones no son plasmadas en el mundo de la realidad externa* (González De Rivera, 1978, p. 415). Esta idea está estrechamente relacionado con la necesidad imperiosa de la persona creativa a comunicarse, a compartir lo producido; aunque no cree las cosas para ese fin necesita de ese vínculo entre la persona y el propio medio para, como defiende Rogers (1989, p. 308), *aliviar su soledad y asegurarse de que pertenece al grupo*, a la sociedad.

1.2. ¿Qué no es creatividad?

Hasta ahora hemos tratado el concepto de creatividad y hemos dado un paso más al señalar cuáles son los aspectos comunes de las diferentes concepciones del término, pero queremos también delimitar lo que NO es creatividad. Gervilla (2003, p. 73) en el libro *Creatividad Aplicada* abre este horizonte. Para esta autora creatividad NO es:

- Una genialidad elitista. La creatividad existe potencialmente en todos los seres humanos y es posible su desarrollo, es decir, no es una cualidad privativa de los genios o élites, y mucho menos un don especial. No podemos caer en el error de pensar que el nivel cultural o social está relacionado con ser o no ser creativo⁷.
- Una capacidad exclusiva para artistas. La creatividad está en manos de todo ser humano que imagine, transforme, cree algo...
- Un potencial sólo útil en el terreno laboral. La creatividad tiene un matiz social que la hace más humana y que hace que en cada uno de los contextos cobre su importancia.
- El resultado de un proceso intuitivo y espontáneo. La creatividad es el resultado de procesos mentales que tienen un principio deliberado.
- Un recurso para niños o un hobby de adultos. La creatividad va más allá de un puro hobby o divertimento, es transformadora de la sociedad y del individuo.

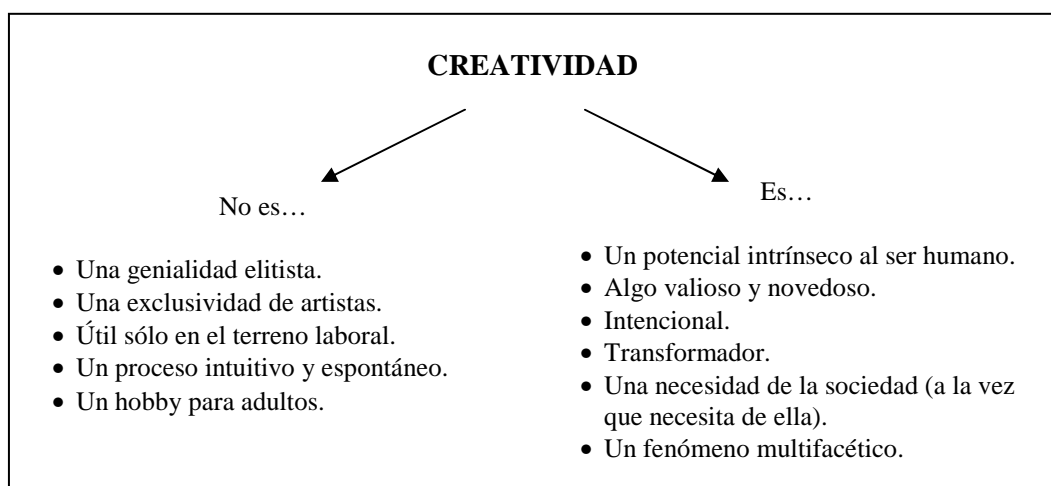


Figura 1. Características de la creatividad

En definitiva, nos encontramos ante el primer problema que plantea la creatividad: su definición y, sobre todo, su definición en términos precisos, aprobados por el cómputo total de perspectivas y de carácter y validez universal. Como decía Taylor (1975, p. 2): *las*

⁷ Naturalmente que no todas las personas están cualificadas para realizar grandes descubrimientos, pero sí que pueden aumentar su poder de creatividad, siempre y cuando sean capaces de renovar su mente, influida por una cultura que todos hemos recibido, y que lejos de ser creativa, conduce por el contrario a una especie de esterilidad creadora (Casellas, 1990, p. 109). A veces la propia cultura puede ahogar ese afán emprendedor o creativo, pero es la persona creativa la que rompe con esas normas que tan intransigentes son con la creatividad.

definiciones de creatividad son frecuentemente engañosas: dicen demasiado o excesivamente poco. Lo único que parece estar claro es el interés que al día de hoy despierta la creatividad, encontrándonos ante multitud de universidades y centros de investigación, por un lado, y de docentes e investigadores, por otro, que dedican su trabajo y su tiempo a comprender cada día un poco más este constructo. Crear es construir, es investigar, es dudar, es enriquecernos.

2. TEORÍAS Y APROXIMACIONES

Una vez revisadas las definiciones que hemos considerado más relevantes sobre creatividad intentaremos ahora dar nombre a las teorías que la explican aunque, también debido a la falta de consenso, encontraremos que existen diversas categorizaciones; tantas como definiciones de creatividad.

Como ejemplo podemos decir que Marín Ibáñez (1998) establece ocho momentos en el desarrollo de las teorías de la creatividad: asociacionista; gestaltpsicologie; corriente psicoanalista; concepción mística; psicología cognitiva; formación interdisciplinar; compromiso con los valores y teoría humanista. Torre (1993a) habla de dos grandes bloques teóricos: el filosófico o precientífico y el psicológico. El bloque precientífico aglutinaría lo siguiente: la creatividad como inspiración divina, como demencia, como genio intuitivo, como fuerza vital y como fuerza cósmica. El bloque de teorías psicológicas contaría con: el asociacionismo y las teorías conductistas, la gestalt, el psicoanálisis, las teorías personalizadoras, la teoría de la “bisociación” y las teorías factorialistas. Esta aproximación, por tanto, es completa y muy próxima a las teorías de la creatividad. Landau (1987), por otro lado, establece seis grandes teorías: psicoanalítica, asociacionista, gestáltica, existencialista, de la transferencia e interpersonal o cultural. Mientras, Marín Ibáñez y Torre (2000) hablan de modelos de la creatividad: psicoanalítico, gestáltico, asociacionista, conductista, cibernético, humanista, cognitivo y transaccional.

Una de las agrupaciones más interesantes es la de Sternberg y Lubart. Estos autores presentan en el libro *Handbook of Creativity* seis aproximaciones del estudio de la creatividad: 1) aproximación mística; 2) aproximación pragmática; 3) aproximación psicodinámica; 4) aproximación psicométrica; 5) aproximación cognitiva y 6) aproximación social-personal. En cada una de ellas plasman la evolución que el estudio de la creatividad ha tenido desde incluso antes que surgiera la necesidad que Guilford planteó en 1950.

Según Romo (1997; 1998b y 2003b), el hombre de la calle actúa como si fuera un psicólogo, un científico ingenuo, que va recogiendo información de la gente y construye sus propias teorías, las cuales son implícitas y conforman dicha estructura mediante un proceso activo y constructivo. Siguiendo un estudio historiográfico sobre la teoría del arte Romo establece cinco teorías implícitas de la creatividad.

- 1) Teoría de la expresión emocional; ésta sería la concepción o idea del artista *postfreudiano* que se caracterizaría por su libertad personal y moral, reflejando así la imagen del bohemio (tiene su origen en la época romántica).
- 2) Teoría del trastorno psicológico; la imagen del creador vendría definida como la del genio loco (su origen es el Renacimiento)⁸.
- 3) Teoría de la búsqueda de sí mismo; *-el lienzo es un espejo donde se mira el artista* (Romo, 2003b, p. 227)-, concuerda con un modelo de artista introvertido, reflexivo, intelectual, celoso de su obra en la cual refleja su personalidad (también tiene su origen en el Renacimiento)⁹.
- 4) Teoría de la comunicación; el artista que utiliza su arte como instrumento que le trasciende personalmente y se sitúa en el espectador; el arte es pura provocación y el artista es simplemente el mensajero que comunica emociones y sentimientos (surge con la imagería religiosa).
- 5) Teoría de las dotes especiales innatas; el artista es dotado de cierta divinidad y genialidad desde la cuna, esta idea surge en el propio Renacimiento y ve al artista como un ser que nace y que no se hace, siendo el talento algo innato.

En una última investigación Romo (2003b, p. 228) ha incluido una sexta teoría: la teoría de la interpretación subjetiva de la realidad. Comenzaría en el Renacimiento, cuando se empieza a valorar lo inacabado, seguiría en el siglo XIX, dándose el fenómeno del mercado artístico (lo que hace que el artista deje de estar supeditado a mandatos externos, para hacer lo que quiere y posteriormente ponerlo en venta) y se traduciría en el siglo XX en el arte abstracto.

A parte de estas teorías, encontramos los enfoques de Prieto, López Martínez y Ferrándiz (2003, pp. 37-42).

- 1) El enfoque experimental; se centra en el estudio de los procesos cognitivos implicados en la resolución de problemas creativos.
- 2) El enfoque historiométrico; interesado en la medición de la creatividad a través de los aspectos de la creatividad en el presente o en el pasado reciente, sobre todo utilizando documentación histórica.
- 3) El enfoque biográfico; se basa en el análisis de historias de casos de personas creativas, utilizando para ello una metodología claramente cualitativa, y siendo su punto débil su falta de control y representatividad.
- 4) El enfoque biológico; parte de que la creatividad es un rasgo fisiológico que se puede medir.

⁸ Según Romo (1998, p. 21), esta vinculación entre arte y locura ha sido muy utilizada y es muy fácil detectarla entre los propios artistas.

⁹ *La vida íntima del artista, dicen Kris y Kurz, se haya ligada a su obra; el creador y su creación están irrevocablemente unidos y nos relatan en su libro numerosos casos de suicidio cuando el artista siente que ha fracasado en su obra* (Romo, 1998, p. 22).

- 5) El enfoque computacional; se apoya en la idea de que el pensamiento creativo de una persona se puede formalizar como se hace con un programa informático, usando las técnicas de la inteligencia artificial; por lo que según ellos la creatividad es una computación mental.

Teniendo en cuenta éstas y otras aportaciones en la siguiente tabla expondremos las teorías o aproximaciones que han ido explicando el fenómeno de la creatividad hasta el día de hoy para, al final del apartado, abordar los modelos teóricos actuales que creemos necesarios adjuntar para un mayor entendimiento de la creatividad.

Teoría	Defensores	Aspectos claves
Aproximación mística	Sustentada hasta el siglo XIX	Creatividad como proceso espiritual, como don.
Aproximación psicométrica	Surge a mediados del siglo XX con el surgir del estudio de la creatividad	Surge la necesidad de medir, constatar, la creatividad a través de los test.
Teoría psicoanalítica	Freud, Kris y Kubie	La creatividad surge de la tensión entre conciencia real e impulsos inconscientes.
Teoría de la gestalt	Wertheimer	La creación supone una intuición nueva, un <i>insight</i> inesperado, lo que requiere de la estructuración original de un campo.
Teoría asociacionista	Mednick	Para los asociacionistas lo importante son las asociaciones o conexiones entre conceptos o ideas remotas.
Teoría conductista	Skinner y Cropley	La creatividad se entiende como las respuestas infrecuentes y originales que se producen por demanda o por presión ambiental.
Teoría humanista	Maslow y Rogers	Creatividad como un producto que surge de la interacción entre la singularidad del individuo (el creador) y los materiales, los sucesos y acontecimientos, las personas o las circunstancias de la vida.
Teoría social-personal	Barron, Eysenck, Gough y Mackinnon	Toma como centro de estudio las variables de la personalidad, a las variables motivacionales y el ambiente social, considerando éstas como las fuentes de creatividad.
Teoría cognitiva	Boden, Finke, Ward y Smith	Su interés recae en el propio sujeto y en lo que ocurre “dentro de él” durante el proceso de creación.

Tabla 1. Teorías y aproximaciones de la creatividad

2.1. Teorías integradoras

Las teorías expuestas en la Tabla 1 tienen como característica principal que abordan una sola dimensión de la creatividad lo que impide que entendamos cómo la creatividad surge y se aborda en el contexto escolar. Con la intención de aclarar el campo de la creatividad y dar respuestas convincentes a las incógnitas que rodean al término detendremos nuestra mirada en las actuales teorías que conciben la creatividad como la convergencia de múltiples componentes, llegando a construir teorías integradoras e incluso compatibles unas con otras (Sternberg y Lubart, 1999 y Corbalán, Martínez y Donolo, 2003).

La característica principal de todas ellas, tal como defienden Sternberg y Lubart (1999), es el carácter multidimensional que se le da a la creatividad, es decir, interesa el estudio de la creatividad en todas sus dimensiones y no centrándose en un aspecto concreto, como pueden ser la personalidad creativa, los procesos cognitivos que tienen lugar durante el acto creativo o la motivación hacia la tarea, por ejemplo. Se pretende integrar en un modelo teórico la multidimensionalidad de la creatividad, pudiendo llamar a estas teorías como integradoras o *teorías componenciales*, tal como las denominaría Romo (2003b).

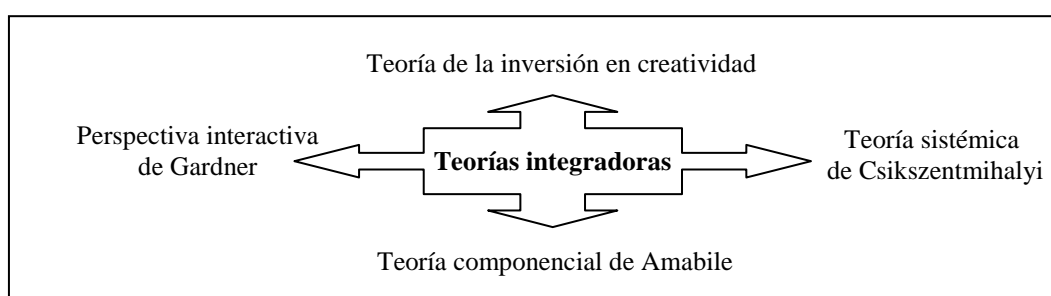


Figura 2. Teorías integradoras

Para Romo, dentro de estas teorías integradoras podemos considerar a: Amabile con un modelo que incluye habilidades propias del dominio, habilidades de la creatividad y motivación de tarea; Sternberg y Lubart, con su teoría de la inversión, y a Csikszentmihalyi, con su teoría de sistemas. Nosotros en este caso, y teniendo en cuenta la importancia que están teniendo dichas teorías en la comprensión e investigación de la creatividad, vamos a dedicar los siguientes puntos a conocer un poco más sobre las mismas, aunque también sumaremos la perspectiva interactiva de Gardner a estas tres.

A) Perspectiva interactiva de Gardner

Al hablar de Gardner (1994; 1998 y 2001) no podemos dejar de lado su teoría de las *Inteligencias Múltiples*, la cual influye directamente en su visión de la creatividad. Desde su libro *Estructuras de la mente*, publicado en 1983, la concepción de la inteligencia ha ido

cambiando poco a poco, por lo que hemos ido de una concepción unitaria de la inteligencia a una diversificada, en la cual existen hasta nueve inteligencias distintas e independientes.

Si nos centramos en su visión de la creatividad podemos comprobar cómo Gardner se inspira en el modelo de su colega Csikszentmihalyi (1998). Al mismo tiempo plantea que inteligencia y creatividad son lo mismo, aunque difieren en algunos aspectos. Así vemos cómo sus definiciones de persona creativa y persona inteligente son muy similares, llegando a afirmar que tanto el estudio de la creatividad como el de la inteligencia van unidos y son inseparables.

Mi definición de creatividad presenta unos paralelismos y unas diferencias reveladoras con mi definición de inteligencia [...]. Las dos suponen resolver problemas y crear productos. La creatividad incluye la categoría adicional de plantear nuevas cuestiones, algo que no se espera de alguien que sea 'meramente' inteligente según mis términos. La creatividad difiere de la inteligencia en otros dos aspectos. [...] la persona creativa siempre actúa dentro de un ámbito, disciplina o arte. [...] la persona creativa hace algo que inicialmente es nuevo, pero su contribución no reside sólo en la novedad [...] lo que hace que una obra o una persona sean creativas es la aceptación final de su novedad (Gardner, 2001, pp. 126-127).

Gardner (1998) propone tres fases para una comprensión mayor de su perspectiva interactiva. En un primer momento da una definición del individuo creativo. La segunda fase consiste en la visión multidisciplinar de la creatividad. Por último plantea (al igual que Csikszentmihalyi, 1998) una nueva cuestión acerca de la creatividad.

Definición

Para Gardner el individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Gardner (1998) analiza dicha definición y la divide en dos partes esenciales. Por un lado, estaría la afirmación que cualquier estudioso de la creatividad admitiría: que la creatividad implica la resolución de problemas y que necesita de una novedad inicial como de una aceptación final. Por otro lado plantea cuatro características menos estándar (Op. cit., pp. 53-54).

1. Que la persona pueda ser creativa en un *campo*, y no en todos.
2. Que las personas creativas demuestran o exhiben su creatividad de forma *regular*, y no aisladamente.
3. Que la creatividad puede implicar la elaboración de *productos* o *planteamientos de nuevas cuestiones*, así como la solución de problemas (lo que conllevaría una nueva exploración).
4. Que las actividades creativas sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta (sin ningún límite de tiempo). Por lo que nada es creativo o no lo es por sí mismo, siendo vital la valoración comunitaria.

La primera de las características responde a la propia concepción que tiene Gardner de inteligencia; si la inteligencia puede ser múltiple, la creatividad también lo es. De esta forma, al mismo tiempo que no hay una inteligencia unitaria tampoco existe un tipo único de creatividad¹⁰. De ahí que para Gardner el fallo de los tests de creatividad venga dado por la concepción unitaria de la creatividad de los mismos. Por este motivo a la hora de abordar en la investigación la evaluación de la creatividad hemos utilizado más de un instrumento de recogida de información, facilitando así la triangulación y la visión multidimensional de la creatividad.

Estructura multidisciplinar

Nos encontramos ante una pregunta esencial: si la creatividad es un fenómeno tan complejo, ¿por qué no se ha investigado desde diferentes disciplinas? Gardner postula que es necesario explorar cuatro niveles diferentes de análisis para comprender la creatividad (Op. cit., pp. 54-55):

1. El *subpersonal*. Como buen neuropsicólogo, Gardner ve necesario el estudio biológico de la creatividad. Está convencido de que hoy día no se sabe apenas nada sobre la genética y la neurobiología de las personas creativas.
2. El *personal*. Cree esencial el estudio de los procesos cognitivos que caracterizan a las personas creativas, al igual que los aspectos de personalidad, motivacionales, sociales y afectivos de los creadores.
3. El *impersonal*. Este estudio debe ser llevado a cabo por historiadores, filósofos, estudiosos de la inteligencia artificial y, especialmente, por expertos del campo en el que nos estemos centrando. Desde esta perspectiva se pretende captar la naturaleza del conocimiento *per se*.
4. El *multipersonal*. Siguiendo a Csikszentmihalyi, Gardner nos plantea que se debe estudiar el modo en que los miembros del *ámbito* hacen sus valoraciones provisionales, así como los procesos mediante los cuales emiten juicios más autoritarios. El ámbito está constituido por los individuos e instituciones que rodean a la persona o al producto creativo y que están autorizados para evaluar la aptitud y calidad de lo creativo, este a su vez puede estar formado por un pequeño grupo de expertos o por millones de personas.

¹⁰ Aunque ha sido demostrada la existencia de las ocho inteligencias (Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez, 2005, p. 32), no se ha podido probar qué tipo de relación existe entre éstas y la creatividad, lo que hace plantearnos la siguiente cuestión: ¿existen tantos tipos de creatividad como inteligencias?

Una nueva cuestión: ¿dónde está la creatividad?¹¹

Gardner parte de la cuestión que Csikszentmihalyi nos plantea en su obra *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998), donde pasa de preguntarse por el ¿qué es la creatividad?, para dirigirse a la pregunta que entiende como adecuada: ¿dónde está la creatividad?

La creatividad no debe considerarse como algo inherente sólo al cerebro, la mente o a la personalidad. Como veremos a continuación, Csikszentmihalyi identifica tres elementos o nodos que son fundamentales en cualquier consideración de la creatividad (Gardner, 1998, pp. 55-56): 1) la persona o talento individual; 2) el campo o disciplina en la que dicha persona trabaja; 3) el ámbito circundante que emite juicios sobre la calidad de individuos y productos. Dichos nodos se encuentran inmersos en un proceso dialéctico o interactivo en el que participan los tres, ya que no se entiende la propia creatividad sin uno de estos elementos.

Esta interacción tiene un carácter asincrónico. Este *triángulo de la creatividad* nos permite conocer dónde se encuentra la creatividad a través del análisis de la relación existente entre sus componentes.

Para Gardner (1998), las personas creativas se caracterizan por la falta de un aparente desajuste entre este triángulo, dándose por tanto distintas asincronías que provocan la creatividad. Estas asincronías pueden ser seis: en el individuo, en el campo y en el ámbito; entre el individuo y el campo; entre el individuo y el ámbito; entre el campo y el ámbito. Si evitamos estas asíncronas podemos ser expertos en un campo pero nunca personas creativas, y si tenemos asincronías en todos los puntos podemos quedar, tal como dice Gardner, aplastados: *He planteado la hipótesis de que un individuo será juzgado creativo en la medida en que exhiba varias asincronías y, sin embargo, pueda soportar la tensión que conllevan* (Op. cit., p. 403).

Gardner, también establece cuatro características de la persona o talento creador: a) cognitivo: aunque basa su investigación en un estudio básicamente cognitivo, parte de la idea de que cada creador se diferencia entre sí por el tipo de inteligencia que exhibe; b) personalidad y motivación: las personas idealmente creativas suelen tener alta autoestima, al igual que presentan una alta motivación hacia su tarea; c) aspectos sociopsicológicos: referidos al apoyo familiar; d) el perfil de la productividad: se refiere a la *regla de los diez años*, según la cual a partir de una *década de un aprendizaje aumenta la probabilidad de un avance importante* (Op. cit., p. 393).

¹¹ Esta misma pregunta, aunque cambiando el constructo por el de inteligencia, se hizo ya hace más de veinte años Estes (1992). Podemos ver como los estudios, así como las cuestiones e inquietudes, que rodean a la creatividad siguen, aunque más tardíamente, a los estudios de la propia inteligencia.

Para finalizar, y teniendo en cuenta la relación que para Gardner existe entre creatividad e inteligencia, éste en un estudio realizado con alumnos de 5 a 10 años en el que buscaba la relación existente entre dichos constructos, partiendo de la teoría de las inteligencias múltiples¹², llegó a la conclusión de que dicha relación depende de la concepción de ambos y de su medida, obteniendo resultados en los que las relaciones entre creatividad e inteligencias múltiples eran más elevadas que las relaciones entre creatividad e inteligencia psicométrica.

B) Teoría de la inversión en creatividad

Sternberg y Lubart (1997) en su libro *La creatividad en una cultura conformista*, hacen una comparación metafórica del mundo de las finanzas con la propia creatividad con el objetivo de explicar su naturaleza. Partiendo de esta idea, ambos autores definen a la persona creativa como aquella que *compra a la baja*, rechazando las ideas más convencionales y populares que otros compran, y a la vez *vende al alza*, cuando la idea *comprada* a un *precio bajo* alcanza valor en la sociedad al reconocerse al final su valor por otros. Es entonces vital para la obra creativa y el éxito creativo vender al alza (Op. cit., p. 19).

Para Sternberg y Lubart existen seis recursos personales que son necesarios para comprar a la baja y vender al alza y producir un trabajo creativo:

La inteligencia

Tiene tres papeles esenciales: sintético, analítico y práctico. El primero, consiste en ayudar a ver un problema de una nueva manera, o a redefinir un problema en general. El segundo, en reconocer cuáles de las nuevas ideas es también una idea nueva para asignar recursos efectivamente y realizar otros fundamentos de la resolución de problemas. La persona creativa no sólo tiene que discernir que ideas son aceptadas, sino también aquellas que van a ser altamente valoradas. El tercer papel, se refiere a la capacidad de presentar efectivamente el trabajo realizado ante el público; *vender* la idea a los demás.

El conocimiento

Según Sternberg y Lubart es necesario conocer lo máximo posible del ámbito en el que se va a mover la persona creativa con el propósito de ir más allá de las aportaciones o ideas que ya han sido vendidas en el pasado, ya que no podemos caer en el error de inventar lo ya inventado. El conocimiento es esencial para la creatividad, pero como nos dicen estos autores: *grandes cantidades de conocimiento pueden conducir a un pensamiento inamovible y*

¹² Un aspecto que nos hace tomar con precaución esta aportación de Gardner es que desde la escuela, sumándose a la moda que está provocando esta concepción de la inteligencia, se tome el conocimiento como fragmentado, ignorando de esta forma su carácter interdisciplinar.

a la incapacidad para ir más allá de los límites establecidos de un campo. De hecho uno se convierte en el esclavo y no en el amo de propio conocimiento o punto de vista (Op. cit., p. 22).

Estilos de pensamiento

Los estilos de pensamiento se refieren a cómo se utiliza o explora la propia inteligencia. Sternberg y Lubart no los ven como habilidades, sino como modos en los que uno escoge comprometer y utilizar esas habilidades.

Personalidad

Las personas creativas tienen en común una serie de rasgos de personalidad, por lo que la creatividad va más allá de lo mental o cognitivo. Una de esas características comunes, y que Sternberg y Lubart han podido constatar en sus investigaciones, es que las personas creativas se arriesgan. Otra de las características comunes es el afán por defender sus ideas, superando obstáculos y perdiendo el miedo al ridículo, aspecto que hace que incluyan el sentido del humor como otra de las características de las personas creativas.

Motivación

La motivación es esencial en el proceso creativo siendo necesario estar motivado por la consecución de una meta. Las metas pueden ser extrínsecas, como el dinero o la fama, o intrínsecas, como el desafío personal. Las personas creativas son más enérgicas y son capaces de centrarse en labores más complejas que las personas poco creativas, por lo que podemos decir que son mucho más productivas que la media. En general, las personas creativas están fuertemente motivadas intrínsecamente hacia su trabajo y tienen una alta vinculación con él.

Contexto medioambiental

El contexto en el que se desarrolla la creatividad es esencial; éste puede nutrirla o acabar con ella. Una de las ideas principales de estos autores es comprender la creatividad como el producto de la interacción entre una persona y su contexto. Si un ambiente es el adecuado puede hacer que las ideas creativas sean fomentadas hasta límites insospechados.

Es importante darnos cuenta que nuestra creatividad no es la simple suma total de estos factores mencionados, aunque ciertamente el *nivel cero* de algunos de estos haría inviable el ser creativo. Algunos de estos recursos pueden combinarse e interactuar entre ellos para estimular la creatividad. Lo que si es necesario es un nivel adecuado de cada recurso para que puedan aunar sus fuerzas y dar a luz la creatividad. Tanto es así que el alto nivel de algunos factores puede compensar el bajo de otros, siempre que exista un nivel mínimo. La

realización creativa será, sin duda, el resultado de la combinación y confluencia de estos elementos como de un sistema complejo se tratara.

Pero si nos centramos en la propuesta de *Comprar a la baja y vender al alza*, podríamos decir que *comprar a la baja*, en palabras de Sternberg y Lubart, consiste en adoptar activamente ideas que son desconocidas o no son aprobadas pero que, sin duda, contienen un potencial de desarrollo; mientras que *vender al alza* conllevaría pasar a nuevos proyectos cuando la idea o el producto realizado se ha valorado significativamente (Op. cit., p. 58). Todo esto implica que una idea puede ser ignorada por completo durante años o llegar a un momento en el que la misma idea ignorada pase a ser valorada de alto valor creativo.

Tal como exponen Sternberg y Lubart, el comprar a la baja y vender al alza puede llegar a ser un modo de vida, un modo de vida creativo, en el que escogemos seguir nuestro propio camino dejando de lado a la multitud, desafiando a la mayoría, y arriesgándonos en creer en nuestras ideas.

C) Teoría componencial de Amabile

Dentro de las teorías integradoras no podemos olvidar el modelo de Amabile (1983 y 1996). Amabile intenta ir más allá del modelo clásico humanista de creatividad que se centra en los factores de la personalidad e ignora las influencias del ambiente. En su libro *The social psychology of creativity*, presenta por primera vez dicho modelo basándose en la psicología social de la creatividad siguiendo la línea de autores de este grupo teórico, aunque más tarde, en 1996, hace una revisión del mismo en *Creativity in Context*.

Amabile considera el ambiente como crucial en el proceso creativo, así como en el componente individual, considerando la creatividad no como una habilidad general, sino como una constelación particular donde se incluyen: características personales, habilidades cognitivas y el ambiente social. Para ella la mayoría de las primeras definiciones que se dan de la creatividad se centran en el proceso creativo, por lo que cualquier producto resultante de este proceso sería llamado creativo. Más tarde, con la llegada de Guilford, se empieza a investigar e interesarse por la persona, aun siendo pocas las investigaciones centradas en el producto creativo (Amabile, 1996, pp. 20-22). A pesar de esto, su modelo de la creatividad descansa en la definición de creatividad como producto, ya que ahí es donde existe el mayor consenso y donde lo etiquetado como creativo lo será hecho por *jueces*¹³, siendo necesario que sea novedoso, aceptable y apropiado.

¹³ Para Amabile los jueces no tienen que ser expertos necesariamente del dominio sino que más bien es necesario que sean definidos como *jueces apropiados*, es decir, aquellos jueces que, aunque no sean expertos, tengan familiaridad con el dominio (1996, p. 72).

Los tres componentes básicos de la creatividad, los cuales son también esenciales en cualquier ámbito, serían: *destrezas propias del dominio*, *destrezas propias de la creatividad* y *motivación por la tarea*. Estos componentes presentan otros elementos y cada uno de ellos va a depender de una serie de factores (Tabla 2).

1 DESTREZAS RELEVANTES PARA EL CAMPO	2 DESTREZAS RELEVANTES PARA LA CREATIVIDAD	3 MOTIVACIÓN POR LA TAREA
<p>Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento (conceptual y procedimental) sobre el campo • Destrezas técnicas específicas • Talento especial relevante para el campo 	<p>Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuado estilo cognitivo • Conocimiento implícito o explícito de heurísticos para generar ideas novedosas • Estilo de trabajo favorecedor 	<p>Incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes hacia la tarea • Percepciones de la propia motivación para acometer la tarea
<p>Depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades cognitivas innatas • Destrezas perceptivas y motrices innatas • Educación formal e informal 	<p>Depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento • Experiencia en la generación de ideas • Características de la personalidad 	<p>Depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea • Presencia/ausencia de limitaciones extrínsecas destacadas en el ambiente social • Capacidad individual para minimizar cognitivamente las limitaciones extrínsecas

Tabla 2. Modelo componencial de Amabile (1996, p. 24)

Amabile focaliza todas sus investigaciones hacia la motivación. Para ella existen dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. Tal como dice esta autora (1990, p. 79), *la motivación hacia la tarea es la que determina el alcance con que ella empleará plenamente sus habilidades propias del campo y sus habilidades propias de la creatividad al servicio de la ejecución creativa.*

En su primer modelo componencial de la creatividad, expuesto en 1983, habla de cómo la motivación intrínseca es la que conduce a la creatividad, mientras que la motivación extrínseca influye negativamente en ella actuando en su perjuicio (Amabile, 1983, p. 91). Posteriormente, en 1996, llega a establecer la siguiente relación:

La motivación intrínseca conduce a la creatividad; la motivación extrínseca de control actúa en detrimento de la creatividad, pero la motivación externa de carácter informativo o capacitador puede ser positiva, particularmente si los niveles iniciales de motivación intrínseca son altos (Amabile, 1996, p. 119).

D) Teoría sistémica de Csikszentmihalyi

La teoría sistémica de Csikszentmihalyi es la que creemos que mejor refleja el punto de vista desde el que entendemos la creatividad y lo que la rodea. Este modelo se ha convertido en un referente esencial a tener en cuenta cuando hablamos de creatividad.

Para Csikszentmihalyi (1998, pp. 25-26), como ya hemos mencionado, existen dos motivos esenciales para abordar el estudio de la creatividad teniendo en cuenta tanto las vidas de las personas creativas como los contextos de sus logros. Por un lado, por la influencia de la creatividad en el desarrollo de la cultura y la calidad de vida y, por otro, a que gracias a la creatividad podemos hacer nuestras vidas más plenas e interesantes.

Una vez establecida la importancia del constructo, Csikszentmihalyi abre la puerta a un mundo inexplorado hasta entonces, dejando de lado la pregunta ¿qué es creatividad?, para centrarse en ¿dónde está la creatividad? ¿dónde se da la creatividad? Para ello deja claro que *la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual* (Op. cit., p. 41). La creatividad requiere, entonces, de una evaluación social y es ese el papel que da al contexto, evaluador del pensamiento que se supone creativo, por lo que la creatividad va más allá del propio individuo. Deja de lado las teorías tradicionales, en las que la importancia de la persona es esencial en el estudio de la creatividad, para afirmar que la creatividad no puede entenderse sin la dialéctica que se establece entre cultura y sociedad. La creatividad se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y el contexto sociocultural y no dentro de la cabeza de la persona.

En esta necesidad social vemos reflejadas las tesis socioconstructivistas en las que, como veremos posteriormente, el papel desempeñado por la sociedad se convierte en una clave fundamental para el desarrollo histórico y social del propio individuo y la sociedad. Así Piaget dice: *La necesidad social de compartir el pensamiento de los demás y comunicar con éxito el propio está en la raíz de nuestra necesidad de verificación* (citado por Vygotsky, 1995, p. 82). El dar a conocer un producto creativo forma parte de nosotros mismos, es una necesidad que nace con el propio sujeto y que requiere de verificación.

Para entender mejor la teoría del Csikszentmihalyi tenemos que partir de su *Modelo de sistemas*. Partiendo de la cuestión antes mencionada, la creatividad necesita de tres componentes para ser comprendida: el campo, el ámbito y el individuo; componentes que son esenciales para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo.

El campo

El campo está formado por una serie de reglas y procedimientos simbólicos y culturales. A su vez estos campos se integran dentro de la cultura, que vendría a ser a su vez el

conocimiento simbólico que es compartido por la sociedad¹⁴. De esta manera nos encontramos que las matemáticas y la química, al igual que las artes plásticas, son un dominio. Todos estos dominios o campos se encuentran inmersos e interrelacionados en nuestra realidad cultural.

En cuanto a la forma de favorecer u obstaculizar la creatividad, por parte del campo, Csikszentmihalyi habla de la claridad de su estructura, su centralidad dentro de una cultura y su accesibilidad (Op. cit., p. 58). Estos aspectos favorecedores o limitadores son diferentes según el dominio ante el que nos encontremos. Para Csikszentmihalyi, existen momentos históricos en los que se ha apostado más o se ha favorecido la creatividad (el renacimiento es un ejemplo), mientras que existen otros que la coartan, incluso momentos en los que se crean otros campos, como es el caso de Freud para el psicoanálisis.

Teniendo en cuenta todo ello, si estamos ante un dominio muy estructurado la facilidad para crear es mayor, ya que existe una lógica interna más estricta y rígida que permite que las reglas de dicho dominio sean asimiladas rápidamente (puede ser este el caso de las matemáticas); mientras que otras como la psicología o la filosofía se encontrarían en el otro extremo, donde lleva más tiempo que una persona haga suyo el campo, así como es más complejo que el ámbito valore como creativa una idea o producción, caso contrario al de las matemáticas en el que la novedad se aprecia casi al instante. Existen, por consiguiente, campos más o menos resistentes al cambio y a la creatividad.

El ámbito

En este apartado nos encontraríamos a todas las personas que actúan como *guardianes* de las puertas que permiten el acceso al campo. Su rol de juez es inequívoco y se encargarían de decidir si una idea o producto nuevo se incluye en el campo.

Para Csikszentmihalyi las culturas son conservadoras y no pueden asimilar toda la novedad que la gente produce sin caer en un caos, de ahí la necesidad de ser selectivos, actuando los ámbitos como filtros de nuevas ideas o información y focalizando la atención a lo que realmente merece la pena dedicarle el tiempo. Esto hace que el papel del individuo sea a veces de *mercader* de sus ideas. *Tiene que convencer al ámbito de que ha hecho una innovación valiosa* (Op. cit., p. 62), lo que no es tarea fácil.

¹⁴ Csikszentmihalyi compara los genes en la evolución con los *memes* en la cultura. Estos memes serían unidades de información que debemos aprender si se quiere que la cultura continúe (teorías, leyes, valores, números, canciones, recetas, etc.), al mismo tiempo que son estos los que una persona creativa cambia. Si este cambio es percibido como una mejora éste pasaría a formar parte de la cultura, por lo que la creatividad es el cambio sobre los memes. Este término fue aportado por Dawkins (1976) en su libro: *El gen egoísta*, el cual lo describe como una *unidad de transmisión cultural* humana análoga a los genes (Dawkins, 1976, p. 281), siendo por lo tanto una información que forma parte de la propia cultura.

Pero, ¿a qué se refiere el autor al hablar de ámbitos? En este caso ámbito no es sinónimo de disciplina, alude a las personas que pueden ser definidas como expertas en un campo concreto, así encontraremos que en el campo de la pintura el ámbito estaría formado por los profesores de pintura, directores de museos, críticos, galeristas...

Los ámbitos influyen en el índice de creatividad de tres maneras: a) siendo reactivos o positivamente activos, el primero no solicita ni estimula la novedad, mientras que el segundo sí lo hace; b) eligiendo un filtro estrecho o amplio en la selección de la novedad, ambas, en este caso, pueden ser beneficiosas o muy perjudiciales, ya que los ámbitos conservadores eligen muy bien las ideas a integrar en el campo, pero a su vez puede ahogar el mismo al impedir que entren novedades en el campo, mientras que los liberales pueden dejar entrar muchas novedades produciéndose un cambio continuo del campo que puede provocar que se admita más novedad de la que se puede asimilar y c) *los ámbitos pueden estimular la novedad si están bien conectados con el resto del sistema social y son capaces de canalizar apoyos a su propio campo* (Op. cit., p. 64), lo que se traduce en que la creatividad puede ir más allá del propio creador dándose el caso de creativos como Galileo o Van Gogh, que han sido admitidos como creativos tras su muerte, lo que hace ver la importancia del propio ámbito. Teniendo en cuenta esto, sería más ventajoso trabajar a nivel de de ámbitos, de maestros, que de individuos para el fomento de la creatividad, es decir, el número de aportaciones creativas en un momento concreto depende tanto del número de intentos como de la propia receptividad del ámbito.

El individuo

Para llegar a la creatividad el individuo tiene que usar los símbolos de un dominio o campo concreto, una vez obtenida la idea nueva es el ámbito el encargado de dar a conocer o seleccionar si esa idea debe incluirse en dicho campo, modificando así el campo o incluso creando un campo nuevo.

Para Csikszentmihalyi no existen en el individuo características que sean responsables de la novedad, ni es suficiente con que la propia persona sea quien ponga en marcha el proceso creativo sino que existen ciertos ingredientes que favorecen los descubrimientos creativos, tales como la suerte. Incluso compara el ser creativo con un accidente automovilístico.

...aunque el individuo no es tan importante como se supone comúnmente, tampoco es verdad que la novedad pueda producirse sin la contribución de los individuos, ni que todos los individuos tengan iguales probabilidades de producir una novedad (Op. cit., p.67).

Esta idea le lleva a criticar a los teóricos de la creatividad que se basan en la personalidad del creador para explicar la misma. Entiende que en creatividad son varias las variables ajenas al mismo individuo y que la muestran como propiedad de sistemas.

Para Csikszentmihalyi la persona creativa no se puede definir por una acumulación de rasgos unipolares, sino que más bien la persona creativa se encuentra en una dialéctica de la complejidad, es decir, son personas capaces de experimentar pensamientos, sentimientos y actuaciones contradictorias que en otras personas no se dan¹⁵.

La novedad de esta teoría vendría por el papel que da al individuo, el cual estaría al mismo nivel que el ámbito o el campo. Lo que realmente determina si una persona es creativa o no es si su novedad, su idea, ha sido incluida por el ámbito en un campo concreto.

El grado de creatividad, por tanto, no viene determinado sólo por la creatividad individual, sino que también dependerá de la disposición correcta de los campos y ámbitos para el reconocimiento y difusión de las ideas novedosas. Establece que los cambios que se producen fuera del individuo a veces influyen más en la propia creatividad.

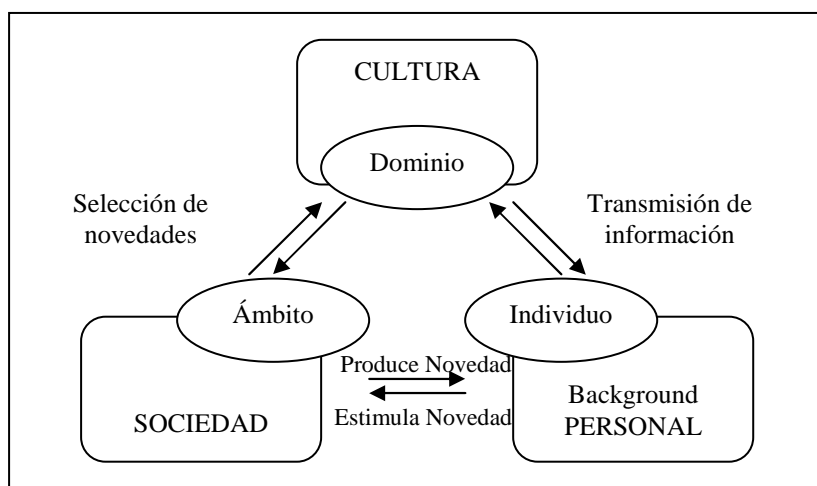


Figura 3. Relación entre los componentes de la creatividad (Csikszentmihalyi, 1999, p. 315)

Como síntesis de esta teoría sistémica, podemos decir que es necesario que exista una interiorización del sistema por parte del individuo. No es sólo necesario trabajar en un sistema creativo, también se hace vital el reproducir ese sistema dentro de la mente, *la persona debe aprender las reglas y el contenido del campo, así como los criterios de selección, las preferencias del ámbito* (Csikszentmihalyi, 1998, p. 68). Además de ello la motivación del individuo, o interés y curiosidad por el propio campo, y la capacidad de ser objetivo sobre sus ideas y productos se hacen necesarios para, por último, *vender* esa idea.

¹⁵ Ver punto 4.2. Personalidad (p. 65).

3. TIPOS DE CREATIVIDAD

Una vez conocidas las características de lo que es o no creatividad, posicionados en un marco teórico como es el Modelo de sistemas de Csikszentmihalyi, es el momento de conocer si existe o no diferentes tipos de creatividad con el propósito de delimitar cuáles serán los estudiados en la investigación que nos ocupa.

Cuando hablamos de creatividad hay autores que distinguen diferentes tipos o clases de creatividad. Estos tipos de creatividad vendrán dados por el criterio que cada autor toma como base.

MacKinnon distingue tres tipos de creatividad: personal, impersonal y mixta (Cabezas, 1993, pp. 62-63).

- *Creatividad personal*. Es aquella donde la personalidad del sujeto creativo se proyecta en la obra creativa, siendo por tanto un espejo de su personalidad. Parte de la propia sensibilidad y obedece a los *intereses emotivos* del sujeto. Según MacKinnon como modelo de esta creatividad está la creatividad *literaria* y *artística*, donde los autores exteriorizan en sus obras una parte de sí mismo.
- *Creatividad impersonal*. En ella se procura, de forma intencionada, que la subjetividad no incida en ella, predominando el interés intelectual sobre el emotivo. Como modelo está la *creatividad científica*, en la que la persona creativa se centra en algo que la sociedad demanda y necesita. Al contrario de lo anterior, en el producto no tiene porque aparecer características personales ni de su estilo. Aunque hay autores que piensan que este tipo de creatividad también se puede dar en el campo literario y artístico.
- *Creatividad mixta*. En ella la persona creativa debe poseer y ejercer su espíritu artístico y científico. Dentro de esta creatividad tenemos la creatividad *arquitectónica*.

Landau (1987, p. 16) propone una *creatividad individual*, en la que el producto creativo lo es en el mundo experimental del propio individuo y siendo de total importancia en su desarrollo convirtiéndose además en el supuesto previo a la creatividad social; y una *creatividad social*, en la que la creatividad incide a la propia cultura, siendo necesaria para el desarrollo de la sociedad y la cultura. Esta clasificación que hace Landau está estrechamente vinculada con la propuesta de Boden cuando habla de *P* y *H* creativos.

Maslow (1990) establece dos tipos de creatividad que por su carácter práctico resulta muy interesante. Una creatividad de *talento* y una creatividad de *autorrealización*. La primera es propia de los genios y de las eminencias en diferentes áreas de la vida. La segunda es común a todo ser humano, es universal y depende, de la salud mental, del desarrollo personal, de la integridad del carácter, de la fuerza y dominio del yo. Maslow la caracteriza por su

flexibilidad y la capacidad de hacer tareas de la vida diaria de la forma más original e imaginativamente posible. También nos habla de una creatividad *primaria*, propia de la niñez; *secundaria*, propia de los adultos e integrada, que utiliza conjuntamente los procesos primarios –la imaginación– y secundarios –la inteligencia. Esta última es la propia de las personas sanas. Para este autor el presentar una sola de las dos primeras creatividades puede generar en una patología (obsesivo-compulsivo, en el primer caso, y esquizofrénico, en el segundo).

Retomando el estudio e interés por la relación entre inteligencia y creatividad, Gardner (2001) reformula sus primeras ideas acerca de este dilema y nos dice que no existen tantos tipos de inteligencia como tipos de creatividad, ya que dicha relación es mucho más compleja e integrante. *Es verdad que las personas creativas destacan en función de ciertas inteligencias, pero en la mayoría de los casos exhiben una amalgama de dos inteligencias como mínimo y por lo menos una de ellas resulta ser bastante infrecuente en ese ámbito* (Op. cit., pp. 131-132) (por ejemplo, Einstein mostraba una inteligencia lógico-matemática excepcional, pero también destacaba por su extraordinaria inteligencia espacial). Menciona también que los grandes creadores suelen presentar algunas carencias intelectuales las cuales saben y aprenden a ignorar buscando ayuda en los ámbitos que no fallan (aunque suelen centrarse en aquello que hacen bien).

Taylor (1959) habla de tres estilos de creatividad: endógena, epígena y exógena. La creatividad endógena, las personas generan ideas creativas con facilidad, pero no tienen la habilidad para desarrollarlas o llevarlas plenamente a término. La creatividad epígena, desarrollan las ideas creativas iniciadas por otros, siguen la estela creativa de otra persona. La creatividad exógena, su creatividad también se genera en fuentes externas, utilizan lo iniciado y desarrollado por otros y su originalidad radica en su aplicación eficaz dentro de la línea creadora. A su vez Taylor diferencia cinco niveles o grados muy diferentes por los cuales podemos ser creativos (Ricarte, 1998, p. 87):

1. *Creatividad expresiva*. Es el nivel ínfimo de creatividad, pero necesario para que luego aparezcan y se desarrollen los otros niveles. Se apoya en un hacer espontáneo y libre sin cualidades especiales. En este nivel la persona sólo busca autoexpresarse.
2. *Creatividad productiva*. Aquí observamos cierta tendencia a frenar y a controlar el impulso de la imaginación, a través del conocimiento y el material. Se da un esfuerzo para perfeccionar su técnica.
3. *Creatividad inventiva o descubridora*. Se opera con nuevas combinaciones. Conlleva una facilidad para captar los detalles y matices de la realidad que para otras personas pasan desapercibidas. Se caracterizan por su pronta y fácil percepción de analogías o relaciones existentes entre cosas que aparentemente no tienen ninguna.

4. *Creatividad innovadora*. Este nivel es alcanzado por pocas personas y requiere una alta capacidad de abstracción. Consiste en una modificación o innovación de la realidad generadora de progreso.
5. *Creatividad emergente*. Es el mayor grado de creatividad. Conlleva la renovación total de un campo y es provocado por descubrimientos y resultados sorprendentes que muy pocos alcanzan.

Herrán (2000, pp. 77-78) clasifica la creatividad y las personas creativas en tres grandes grupos en función de una serie de factores. Si tenemos en cuenta la *originalidad*, Herrán distingue tres tipos: a) creatividad y creativos de primer orden o educativa, se refiere a aquella que conduce a un descubrimiento nuevo para quien lo realiza; b) creatividad y creativos de segundo orden o superior, que sería la relativamente excepcional para el grupo concreto de referencia y c) creatividad y creativos de tercer orden o excepcional, sería una creatividad excepcional y novedosa en el momento de la realización, pero que el paso del tiempo normalizaría. Partiendo de las *resistencias* del propio proceso creativo, la clasificación que hace este autor es: a) creatividad de iniciadores o de creativos-fogonazo, son aquellos que idean bien pero que se dispersan rápidamente por la falta de autodisciplina o la propia aparición de otros intereses; b) creatividad de mantenedores o de creativos-fuego lento, son aquellos que pueden invertir o dilatar su potencial en el tiempo, sus resultados se suelen ver a la larga y c) creatividad de completos o de creativos-horneadores, incluyen las acciones anteriores, por lo que en ocasiones actúan como fogones y otra veces a fuego lento. Por último, nos encontramos con la agrupación que hace en función de la *evolución humana*. En este grupo encontraríamos dos únicos tipos de creatividad: a) creatividad parcial o de creativos más egotizados, sus intereses vendrían dados o limitados por intereses egocéntricos y b) creatividad universal o de creativos más conscientes, buscan la evolución conjunta y tienen pretensiones más generosas.

Cierto es que Herrán (2000, pp. 78-79), también expone dos tipos esenciales de creatividad: superficial y total. La primera se centraría en la actividad, en el hacer y estaría orientada a la calidad de su producción. Suele estar sujeta a las sociedades *demócratas*, al consumismo, a la información y a la tecnología, estando *envenenada* por los deseos de control y poder de los países, llevando a que la creatividad se *desnaturalice* y se explote (la creatividad terminaría estando orientada por motivaciones competitivas y materiales). La segunda, la creatividad total o plena, es la creatividad del para qué y la autoconciencia, e iría emparejada con la evolución humana, personal y social. Herrán enumera seis características de esta creatividad total (Op. cit., pp. 85-86): a) está dotada de una mayor complejidad; b) sitúa el hacer en función del ser; c) se centra en la conciencia; d) es útil más allá del ego; e) interactúa con las capacidades relacionadas con el incremento de complejidad de la conciencia y f) se promueve por una nueva educación.

Heinelt (1992, p. 11-12) nos habla de tres tipos de creatividad ante los cuales tenemos que tener el cuidado de no equivocarnos al presenciarlas: *creatividad*, *cuasi creatividad* y

seudocreatividad. La *creatividad*, aquella auténtica, constructiva y útil, que hace referencia a la realidad y es original, se caracteriza por la energía y decisión. *Cuasi creatividad*, son aquellas formas previas, cualitativas y genéticas, que apuntan a la creatividad y que serían la imaginación del niño, la fantasía, etc., todas aquellas manifestaciones ajenas a la realidad y que serían el primer paso a la creatividad (Heinelt la denomina *precreatividad*). Por último, nos encontramos frente a la *seudocreatividad*, sería una creatividad fingida, que forma parte de un engaño consciente o inconsciente, en busca de la aprobación social o bajo presión de la propia opinión pública. Heinelt nos avisa de un problema que puede surgir y que se da en educación, consiste en dar el nombre de creatividad a aquello que se parece a la creatividad pero que no lo es.

Muy cercano a estas ideas Csikszentmihalyi (1998) establece tres tipos de personas creativas: a) los que expresan pensamientos no frecuentes, son brillantes, interesantes y estimuladoras; b) los que experimentan el mundo de manera nueva y original, son los personalmente creativos y c) los que realizan cambios significativos en la cultura, estos cambios pueden darse en un dominio o transformando un dominio en otro.

Nuestra posición se acerca más a las afirmaciones que hace Cabezas (1993, p. 61) cuando al hablar de creatividad afirma que ésta se encuentra en todas las esferas de la vida, habla de tantos tipos de creatividad como formas de actividad existen: científica, literaria, artística, técnica, ético-religiosa, política, artesanal, económica, pedagógica-educativa... De ahí que cuando evaluamos la creatividad especificamos a qué tipo de creatividad nos estamos refiriendo, las cuales serán las variables dependientes que evaluemos en la investigación empírica.

Grupo evaluado	Tipo de creatividad
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad figurativa • Creatividad verbal • Conductas y rasgos de personalidad creadora
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad cognitiva • Fluir de la creatividad

Tabla 3. Tipos de creatividad evaluados en el estudio

Hasta ahora hemos hablado de algunas de las clasificaciones que distintos autores han hecho de los tipos de creatividad, pero parece ser que ninguno ha hablado abiertamente de una creatividad que tenga como área de trabajo única y exclusivamente a las emociones. Aunque este aspecto no es el centro de nuestra investigación consideramos esencial tratar esta temática

ya que comprendemos que las emociones juegan un papel esencial, como veremos en apartados venideros, en la creatividad y en su desarrollo.

3.1. Creatividad emocional

Si nos centramos en los tipos de creatividad que MacKinnon y Maslow exponen, creatividad personal y creatividad integrada respectivamente, y releemos lo visto anteriormente, podemos observar como las emociones están presentes en la creatividad. Pero, ¿existe una creatividad que “juegue” con las emociones para hacérselas ver de otra forma, desde otra perspectiva y distinta comprensión? ¿qué papel tienen las emociones en la creatividad?

Por un lado, las emociones pueden llegar a facilitar u obstaculizar la productividad creativa e incluso el proceso creativo. Por otro lado, una segunda relación entre creatividad y emociones aparece si tenemos en cuenta que las últimas pueden presentarse o vivenciarse de forma creativa, utilizando para ello diferentes vehículos de expresión (el arte, la literatura, etc.). Es lo que hemos denominado: creatividad emocional.

En 1989 C.E. Thomas expone su tesis *Emotional creativity* en la Universidad de Massachussets y dos años más tarde Averill y Thomas-Knowles (1991) hablan de creatividad emocional basándose en la perspectiva constructivista-social, desde la cual las emociones son constituidas desde la propia sociedad. Según Averill (1999 y 2005) para que una respuesta sea considerada creativa debe presentar tres características: novedad, efectividad (adaptación a la situación) y autenticidad (donde se muestra tal y como es). Este autor crea el *Emotional Creativity Inventory* (E.C.I.) que analiza tres facetas de la creatividad emocional: a) *preparación*, que es la comprensión y aprendizaje de las emociones propias y ajenas; b) *novedad*, que es la habilidad para experimentar o sentir de forma inusual las emociones y c) *efectividad/autenticidad*, que es la habilidad de expresar las emociones honestamente y con destreza.

Las personas que son creativas emocionalmente no son sólo sensibles a los problemas, como una característica propia de las personas creativas, sino que además presentan una sensibilidad característica a las emociones ajenas y propias. Garaigordobil (1997, p. 56) advierte como en los creadores artísticos es observable una mayor capacidad de inducir emociones en los otros a través de sus obras. Gardner (2001) se refiere a la expresión *sensibilidad emocional* cuando se refiere a las personas que son sensibles a las emociones propias y a las ajenas, poseyendo de esta forma las dos inteligencias personales de las que habla en su teoría de *Las inteligencias Múltiples*¹⁶.

¹⁶ A su vez nos parece muy interesante como para Gardner el que las personas tengan una sensibilidad a las emociones propias y ajenas no obliga a que estas utilicen esa sensibilidad desde el punto de vista de lo moral deseable y bueno. Criticando a Goleman, Gardner afirma que *no podemos presuponer que si alguien posee*

Podríamos decir entonces que la creatividad emocional es la habilidad de comprender, conocer, acceder y expresar nuestras emociones y la de los demás; de resolver los problemas o conflictos personales, intrapersonales y interpersonales, de forma original, novedosa, útil y de calidad, al mismo tiempo que nos permite conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Vamos a centrarnos en este tipo de creatividad y vamos a buscar un ejemplo vivo. Para ello pondremos nuestra mirada en el *Guernica* de Picasso. Según Gardner (1998), Picasso demostraba una obsesión por captar los estados de ánimo de las personas que observaba. *Su virtuosismo para captar el estado de ánimo, la personalidad e incluso los pensamientos de sus modelos, y para hacerlo con ingenio y penetración con unos pocos trazos, causaba honda impresión en sus observadores* (Op. cit., p. 165). Picasso era visto por sus compañeros como una persona con inusitadas facultades y sensibilidad. Gardner afirma que ya desde la segunda década de su vida los dibujos de Picasso...

...muestran un énfasis inusitado sobre la forma humana y sobre el amplio abanico de las emociones humanas. [...] Dicho en la terminología de la teoría de las inteligencias múltiples, la precocidad de Picasso era sumamente sorprendente en las áreas visual-espacial, corporal-cinética e interpersonal (Op. cit., p. 159).

Para Picasso el periodo de la Guerra Civil Española (1936-1939) fue el más doloroso de su vida (tal como él afirmaba en diferentes ocasiones), sobre todo le conmovió la brutal matanza que se dio en Guernica el 26 de abril de 1937 a las cinco menos veinte de la tarde. En ella los bombarderos alemanes, de parte del ejército de Franco, destruyeron Guernica, una población de unos 7.000 habitantes, matando a millares de personas, hecho que horrorizó al mundo; y parece ser que *conmocionado por este acontecimiento, Picasso decidió captarlo para siempre en un cuadro* (Gardner, 2001, p. 191). Así que Picasso, aprovechando el encargo del bando republicano para preparar un mural que sería expuesto en la Exposición Internacional de 1937, decidió pintar el *Guernica*¹⁷.

Así Picasso, en dicha obra, *capta aspectos de todo conflicto, de los conflictos civiles españoles y de los conflictos en sí mismo en torno a la violencia, la sexualidad y la creación artística* (Gardner, 2001, p. 196), es decir, nos encontramos con una obra tremendamente personal y emocional¹⁸, con la cual Picasso hace un alegato contra Franco y la guerra.

Siempre he creído que los artistas que viven y trabajan con valores espirituales ni pueden ni deben permanecer indiferentes ante un conflicto en el que están en juego los más altos valores de la humanidad y la civilización [...]. ¿Qué crees que es un artista? Un imbécil... Es al mismo tiempo un ser político, constantemente sensible a acontecimientos desgarradores, feroces o

inteligencia emocional empleará esas capacidades con fines socialmente deseables (2001, p. 204). De ahí que prefiera hablar de *sensibilidad emocional*, ya que ser sensible a las emociones no implica que no utilice esa capacidad para manipular, engañar o generar odio en los demás.

¹⁷ Picasso hizo aproximadamente unos cuarenta y cinco bocetos para preparar esta obra, las cuales están numerados y fechados. *Raramente en la historia de la pintura humana ha estado una obra concreta tan claramente destinada a ser 'definitoria' como Guernica de Picasso* (Gardner, 2001, p. 192).

¹⁸ Blunt (1969) afirma que esta obra recoge la intensidad emocional del período azul de Picasso.

felices... No, pintar no es decorar apartamentos. Es un instrumento de guerra para atacar y defenderse del enemigo (Picasso, citado por Gardner, 2001, p. 196).

Si volvemos a mirar esta obra vemos como los sentimientos, las emociones están en cada rincón del lienzo. Cualquier persona sin saber de qué nos habla reconoce la muerte, la agonía, el sufrimiento... de una forma que nunca antes ha visto y que alguien como Picasso le hace vivir. Pero, ¿es necesario conocer bien nuestras propias emociones para poder plasmarlas hasta este grado de elocuencia? ¿siendo “solamente” creativo puede una persona hacer brotar sus emociones de esta forma, o es necesario ser creativo emocionalmente hablando? ¿existe una creatividad emocional que es la que permite a uno conocer, comprender y manejar nuestras emociones de una forma creativa? Posiblemente estas cuestiones no tengan respuesta en esta tesis pero no dudamos de que es un punto de partida para empezar a debatir sobre el papel de las emociones en la creatividad.

4. DIMENSIONES DE LA CREATIVIDAD

A la hora de comprender el estudio de la creatividad necesitamos hablar de lo que se han denominado las dimensiones de la creatividad¹⁹: proceso, personalidad, producto y ambiente; o como las llama Torre (Torre y Violant, 2006, p. 173), las cuatro “P” (de pilares) sobre las que se sustenta el edificio de la creatividad: persona, proceso, potenciación y producto. Teniendo en cuenta su composición no es de extrañar que nos encontremos ante cuatro líneas principales de investigación en creatividad.

En este punto intentaremos acercarnos a estas dimensiones y analizarlas a fondo. Este análisis, en el capítulo que tenemos entre manos, nos facilitará (re)conocer posteriormente en el Capítulo 2 cómo se refleja la creatividad en el alumno y el docente (personalidad) y en el aula de educación infantil (ambiente y producto del propio docente), mientras que en el Capítulo 3 abordaremos la importancia de la metodología educativa (proceso) respondiendo así a las diferentes dimensiones de la creatividad.

4.1. Proceso

Aunque, como veremos posteriormente, el proceso creativo, o el proceso creador, es dividido clásicamente en cuatro etapas o fases, nosotros nos basaremos en las cinco divisiones que Csikszentmihalyi (1998) hace de dicho proceso. Pero antes de pasar a aclarar lo que ocurre en cada uno de estos pasos creemos oportuno mencionar algunos de los distintos puntos de vista a través de los cuales los diferentes autores comprenden el proceso creativo. Como afirma Csikszentmihalyi (1998, pp. 107-108):

¹⁹ Categorías que propuso Money en 1957 debido a la complejidad que estaba adquiriendo el estudio de la creatividad (Menchén, 2006).

La visión en cinco etapas del proceso creativo puede ser demasiado simplificada y resultar engañosa, pero ofrece una forma relativamente válida y simple de organizar las complejidades que dicho proceso encierra.

Nos encontramos con la necesidad de establecer esta secuenciación con el objetivo de hacer más fácil su entendimiento. Pero, ¿qué es el proceso creativo? ¿cómo actuamos creativamente?

Para Cabezas (1993), el proceso creativo es un proceso interno, *progresivo e incremental*, más o menos lento, por lo que en la gran mayoría de los casos no es breve. Cabezas apunta la importancia de conocer los distintos aspectos que intervienen en dicho proceso con la finalidad de mejorar la creatividad en los estudiantes. El proceso creativo desde esta perspectiva y, como defendía Luthe (1976), se origina en parte en uno mismo.

Gervilla (2003) menciona la influencia que en el proceso creativo tiene el conflicto y el estrés, llegando a afirmar que es necesaria la ausencia de ambos para que se produzca dicho proceso. Esta autora nombra ocho características que influyen en el proceso creativo (2003, p. 94):

- Ausencia de egoísmos.
- Identificación con el objeto.
- Integración del pensamiento divergente y convergente.
- Pensamiento profundo.
- Personalidad creativa.
- Necesidad de diálogo del grupo.
- Ausencia de estrés.
- Ausencia de conflictos, angustias y obsesiones.

A la hora de concretar los modelos que explican el proceso creativo muchos son los autores que se han atrevido a establecer las fases o pasos por los que una persona pasa cuando se encuentra ante un problema. Torre, en su libro *Creatividad Plural* (1993a), hace una excelente recopilación de las distintas propuestas del pensamiento creador desde principios del siglo XX hasta 1984, añadiendo además una propuesta del propio autor. En dicha recopilación podemos destacar la aportación que hace Dewey en 1910, al ser el primero en desglosar el proceso creativo en cinco niveles partiendo de un problema:

1. El encuentro con una dificultad, tomar conciencia de que existe.
2. Localización y precisión de la misma.
3. Planteamiento de una posible solución o posibles soluciones.
4. Desarrollo lógico de las consecuencias derivadas.
5. Últimas observaciones y procedimientos experimentales que nos llevan a la aceptación o rechazo de la solución hipotética.

Más tarde vendrían nombres relevantes de la creatividad, como Wallas, Woodworth, Taylor, Rossman, Hargreaves, Torrance, Guilford, que han coincidido en las fases propuestas por Wallas. Wallas (1926) en su famosa obra *The art of thought* hizo la primera descripción del proceso creador basándose en la experiencia personal referida por el físico alemán Helmholtz (Romo, 1988a, p. 99):

- Preparación.
- Incubación.
- Iluminación.
- Verificación.

Wertheimer en su obra de 1945 *Productive Thinking* (Wertheimer, 1991) hace la siguiente descripción del proceso creativo basándose en la teoría de la Gestalt, ya que según él es la que permite una mejor comprensión de los procesos de pensamiento:

1. Se enfoca una zona específica, aunque no aislada, de un determinado campo.
2. Se lleva a cabo una visión estructural más profunda de esta zona, lo que implica cambios en el significado funcional de los diversos elementos.
3. Esta reagrupación y reorganización de los elementos hace que se vayan resolviendo las lagunas y dificultades del problema.
4. Finalmente se alcanza un estado de equilibrio y armonía.

Poincaré (Ledesma, 1994) nos habla de tres estados del acto creativo que van desde: una fase inicial de investigación hasta donde es posible continuar; una segunda fase, en la que se lleva a cabo un periodo de reposo y recuperación; para, por último, encontrarnos inesperadamente con la rápida e inesperada solución.

Según Arnold (1959) todo proceso creativo es análogo al propio proceso de solución de un problema, afirmación que más tarde Guilford en 1967 ratificaría al argumentar que: *toda solución de problemas constituye un proceso creativo* (Guilford, 1986, p. 435). Planteamientos de los que surgiría la línea de investigación de “problem solving”. Romo, en esta misma línea, defiende que el proceso creador sigue un proceso de pensamiento que se articula (Figura 4).

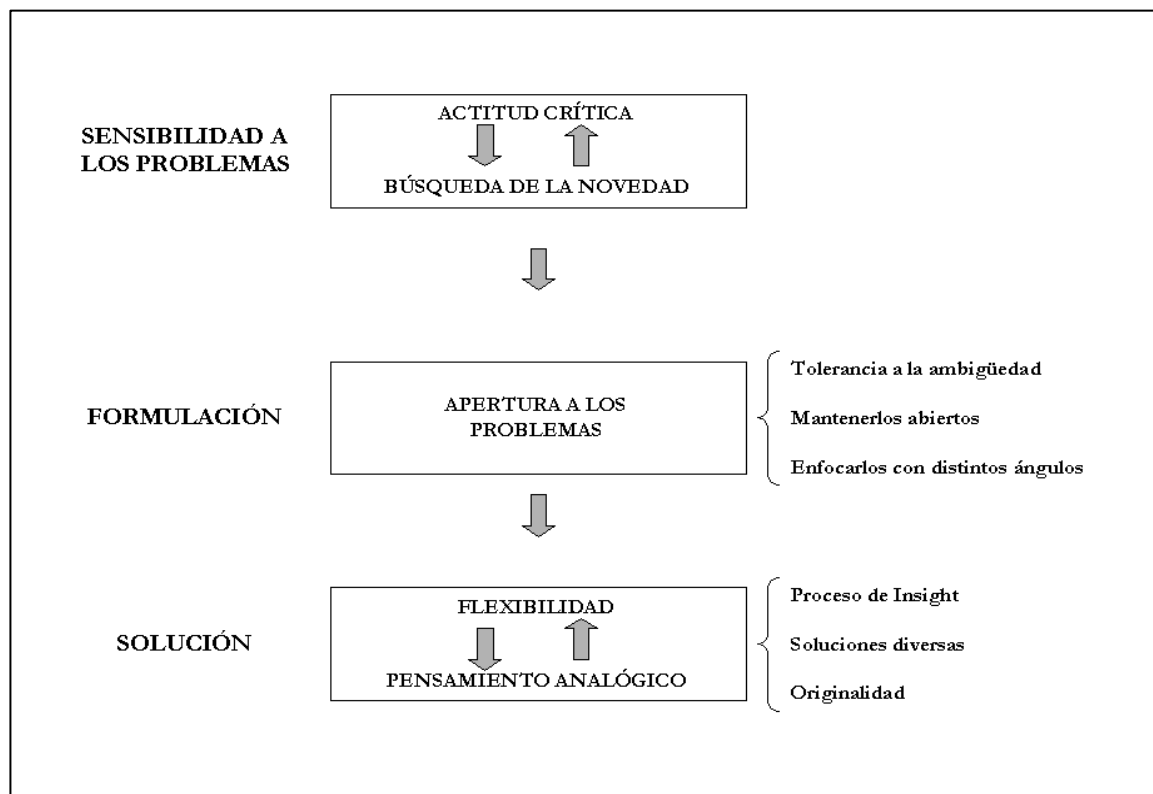


Figura 4. Diagrama del proceso creador de Romo (2003a, p. 20)

El proceso creativo partiría de uno de los factores cognitivos que Romo entiende que forman la personalidad creativa: la sensibilidad a los problemas. Esta sensibilidad es la que hace que el individuo se enfrente a multitud de problemas, los cuales, para una adecuada solución, requieren ser bien definidos. A partir de aquí cuanto más se demore el proceso de formulación más creativa será la solución, ya que, tal como nos dice Romo demostraremos nuestra resistencia al cierre, así como nuestra tolerancia a la ambigüedad (Romo, 2003a, p. 21). Todo ello favorecerá la posibilidad de utilizar información adicional que nos sirva para dar nuevas y originales soluciones. Dicha información puede venir tanto de dentro como de fuera del propio sujeto, ya que éste debe saber analizar tanto el contexto como sus posibilidades, facilitando así encontrar algo que le sirva para solucionar el problema. El último paso a la solución del problema viene dado por el uso de diferentes estrategias como la flexibilidad o la analogía. Al final, los resultados a la solución al problema sobre los que ha trabajado el pensamiento creador, serán productos creativos originales y con valor en el contexto donde surgió el propio problema.

Guilford, por su parte, establece dos tipos de modelos explicativos: *los operacionales* y *el morfológico o estructural* (Cabezas, 1993, pp. 72-88):

- *Modelos operacionales.* Su intención es establecer los pasos o fases que se dan en el proceso creativo. En este primer modelo destacan las figuras de Dewey, que presentó el modelo de proceso creativo de solución de problemas; Rossman,

defensor de su modelo del proceso creativo de la invención o descubrimiento²⁰; y, Wallas, cuyo modelo ha sido el más seguido actualmente, como ya hemos mencionado, y al que se le denomina cuatrifásico.

- *Modelo morfológico o estructural*. Este modelo fue propuesto por Guilford en 1956. Según él *la creatividad vendría a ser un atributo de la producción o pensamiento divergente, no exclusivamente pero sí fundamentalmente* (citado por Cabezas, 1993, p. 86). Por lo tanto, la creatividad depende del propio pensamiento divergente y de los propios factores de los que depende el pensamiento divergente: *sensibilidad a los problemas, la fluidez o fluencia, la flexibilidad y la originalidad*.

Csikszentmihalyi (1998) se posiciona en el lado opuesto de la estructura del proceso creativo de Wallas. Para él el proceso creativo no es lineal sino recurrente, e incluso de distintos tiempos. Nos encontramos con la posibilidad de que la fase de elaboración se vea constantemente interrumpida por períodos de incubación o que estos sean más breves o largos. Csikszentmihalyi defiende que las cinco etapas no son excluyentes entre sí sino que se superponen y reiteran varias veces antes de que el proceso se vea completado. A continuación analizaremos los cinco *pasos* que establece introduciendo reflexiones y apuntes de otros autores.

A) Aparición de los problemas

Esta fase comienza al aparecer el impulso hacia la actividad y consiste en la percepción del problema y, posteriormente, la recopilación de la información referente a dicho problema (Marksberry, 1963). Esto tiende a producir un desequilibrio que provoca la búsqueda de la solución para la cual son determinantes, a primera instancia, la motivación y la propia experiencia o conocimientos acumulados en su memoria. Como defiende González De Rivera, el primer y esencial requisito del acto creador es la *remodelación de la realidad interior, una nueva forma de ver, las cosas, un cambio, a veces brusco, de nuestros esquemas conceptuales* (1978, p. 416). Es decir, la creación de nuevas ideas necesita de una organización de estos conocimientos, de una *programación* y no de la pura intuición.

Para Csikszentmihalyi (1998) existen tres fuentes principales de las que suelen surgir los problemas: las *experiencias personales*, las *exigencias del campo* y las *presiones sociales*. La duración de la misma viene dada por el tipo de problema, del conocimiento que tenga la persona acerca del mismo y de los hábitos del individuo. Landau (1987) cree que la persona creativa durante esta fase recoge todo tipo de experiencias vitales y conocimientos sin ningún tipo de censura, por lo que no hace distinción entre lo que puede ser importante y lo que no. Pero, tal como advierte Cabezas (1993), en esta fase es necesario:

²⁰ Las fases del proceso de invención serían: 1) observación de una necesidad o dificultad; 2) formulación de problemas; 3) revisión de la información disponible; 4) propuesta de soluciones; 5) examen crítico de las soluciones propuestas; 6) formulación de ideas nuevas (Puente, 1999, p. 124).

1. Tener una hipótesis de trabajo clara, sin importar que ésta sea general y abstracta al principio. En palabras de este autor, es vital *saber desde el principio qué es lo que vamos buscando [...]. Nadie puede elegir un buen camino si antes no sabe a dónde va* (Op. cit., p. 75).
2. Que la tarea a la que nos vamos a dedicar nos guste e entusiasme. *No olvidemos que la creatividad es una actividad autotélica e intrínsecamente motivada* (Op. cit., p. 75). Tal como Csikszentmihalyi (1998) menciona, es necesario que el problema sea interesante y suscite curiosidad.
3. Sin unos conocimientos previos, sin una *materia prima*, no puede haber creatividad. De ahí la importancia en esta fase de la búsqueda y recogida de información.

B) Incubación

En esta fase se busca, ya sea consciente o inconscientemente, una solución al problema. Desde el paradigma psicoanalista en la fase de incubación el inconsciente juega un papel esencial, ya que es éste el encargado de producir todas las combinaciones posibles haciendo posteriormente conscientes aquellas que resultan ser útiles. Tal como defiende Wallas (1972), en esta fase se produce una despreocupación consciente del problema al que Cabezas (1993) denomina *reposo vegetativo*.

Landau afirma que la fase de incubación *representa para el individuo un tiempo de inquietud y frustración en sumo grado, que a menudo va acompañada de sentimientos de inferioridad y que exige una notable tolerancia de la frustración* (1987, p. 78).

En esta fase nos encontramos con una cuestión, para algunos difícil de responder: ¿cuál es el papel del consciente y del inconsciente en la incubación? Hay autores que, como Wallas, se decantan por afirmar que en esta fase el consciente no actúa en ningún momento, línea seguida también por Landau (1987) y Poincaré (1953); mientras que otros como Woorworth y Schlossberg (1954) ven esta fase como un distanciamiento del problema, aseverando que gracias a este distanciamiento se puede abordar el problema con nuevas fuerzas. Esta fase ha sido considerada en muchas ocasiones como la parte más creativa del proceso del que nos ocupamos debido sobre todo al matiz misterioso que se le suele otorgar. Al igual que los psicoanalistas los teóricos cognitivos apuestan que en la incubación existe un proceso de la información inconsciente, pero niegan que dicho proceso tenga relación con un trauma de la infancia sino que más bien siguen simples leyes de asociación cuando no pueden ser guiadas por el consciente (Csikszentmihalyi, 1998).

C) Intuición o experiencia ¡AJÁ!

Este es el momento de *dar a luz* una o varias soluciones. Esta intuición (denominada iluminación por autores como Wallas y Poincaré) puede que surja de forma lenta o rápida. La rapidez o lentitud de este paso podemos verlo, como ejemplo, en una carta que Van Gogh le envió a su hermano Théo:

No creas pues, que vaya a mantener artificialmente un estado febril; pero has de saber que estoy en pleno cálculo complicado, de dónde resultan enseguida una tras otra, telas hechas muy ligero, pero calculadas de antemano largo tiempo. Por eso cuando digan que esto ha sido hecho muy rápido, tú podrás responderles que ellos también las han visto muy rápido (citado por Macarrón, 1990, p. 74).

El gestaltista Kohler en 1925 estableció una serie de fases del pensamiento: a) un primer periodo de reflexión (observación del entorno, quietud); y b) posteriormente se producía, lo que él llamaría, un *relámpago mágico*, que equivaldría a la intuición, y que se le denominó *insight* (también ¡Ajá! o eureka). Aunque Monreal lo define como *la toma de conciencia de una relación que puede ocurrir entre dos realidades o entre otras realidades* (2000, pp. 88-89).

Como recoge Romo (1988a, p. 102), existe otro término que se utiliza para designar a este fenómeno: *Serendipity*. Se utiliza para nombrar al fenómeno mediante el cual se descubre fortuitamente algún hecho relevante que resuelve un problema largamente tratado. Romo destaca lo fortuito del descubrimiento pero también plantea la necesidad de que estas casualidades se le aparezcan a personas preparadas en una temática y, que a su vez, estén sensibilizadas a la percepción de hechos que para el resto de las personas pasaría desapercibido, sin olvidar por supuesto a que a ese feliz hallazgo le preceden muchas horas de dedicación.

En definitiva, en esta fase el individuo ve claramente una o varias opciones al problema planteado, las cuales afloran de forma repentina y sujetas a sentimientos muy fuertes, y que son reconocidas como lo que se buscaba (Cabezas, 1993). Esta iluminación puede llegar cuando menos nos lo esperamos e incluso en los lugares más insólitos como el baño, mientras dormimos o en el autobús (“las tres b”: *bed, bath y bus*). Definitivamente, y por último, se trabaja con las soluciones encontradas.

D) Evaluación

Consiste en la verificación o no de la adecuación del producto. Es decir, el resultado es evaluado y analizado. Para muchos esta es la fase final del proceso creativo, pero como veremos más adelante, y como señala Csikszentmihalyi (1998) es esencial el siguiente paso de elaboración.

Pero, ¿cómo podemos saber si el resultado obtenido es el adecuado o no lo es? Stein (1962) anota la necesidad del distanciamiento en esta fase, con el objeto de juzgar si su “obra” responde a la intención originaria. Para Landau (1987) existen tres premisas esenciales para verificar su “visión”: 1) que sea realmente nueva; 2) que sea relevante y responda al problema y 3) que amplíe el mundo experimental del individuo o de la propia cultura; sería por lo tanto: *nueva, útil y buena*.

Para Csikszentmihalyi (1998) en esta fase el individuo debe decidir si la intuición es valiosa y merece la pena dedicarle atención o, por el contrario, debemos de seguir buscando siendo por tanto necesaria la propia autocrítica.

E) Elaboración

Es el momento final, en él hacemos patente el producto creado al resto de la sociedad. En esta fase se da un paso esencial al traducir la visión subjetiva a formas simbólicas objetivas, tales como la escritura, el lenguaje, etc. (Landau, 1987). Al mismo tiempo es, según Csikszentmihalyi (1998), probablemente la fase que más tiempo necesita y la que requiere de mayor trabajo. Es en este paso donde podemos constatar la importancia que tiene el contexto sociocultural en el hecho creativo. Podemos decir que sin una sociedad a la que dar a conocer el producto creativo la creatividad quedaría en el olvido y no tendría sentido.

Como apunta Csikszentmihalyi (1998) estas cinco etapas que hemos descrito no son excluyentes entre sí, sino que se superponen e incluso se reiteran varias veces antes de que el proceso creativo quede completado. Siguiendo esta afirmación, Alencar (2006, p. 195) llega a cinco conclusiones básicas del proceso creativo, las cuales estarían refutadas por distintas investigaciones y estudios, y que nosotros suscribimos:

1. Las etapas del proceso creativo no siguen una secuencia lineal, además de que incluyen cada una de ellas procesos distintos y complejos.
2. En el proceso creativo tiene lugar conjugaciones de aspectos cognitivos y afectivos, paralelos al impacto de variables de carácter social, que están presentes en el ambiente más próximo y más remoto al individuo.
3. El conocimiento mayor del dominio facilita el desarrollo y la implementación de nuevas ideas, paralelamente a otros atributos personales, como pueden ser la disciplina y la perseverancia.
4. Las estrategias metacognitivas son utilizadas en diferentes momentos del proceso creativo.
5. Las posibilidades de procesos creativos exitosos son ampliadas por la disponibilidad de tiempo, de recursos y el ambiente social receptivo y estimulante.

4.2. Personalidad

Son muchos los autores que han intentado dar nombre a los rasgos de la persona creativa estableciendo en multitud de casos las características que tienen que cumplir éstas o incluso especificando los rasgos de una persona no creativa. Éste parece ser que ha sido uno de los campos o dimensiones más estudiadas de la creatividad, y en nuestro caso también será uno de los apartados a los que mayor interés le demos, debido ante todo a que nos parece esencial delimitar que rasgos vamos a tener en cuenta a la hora de establecer que una persona es o no creativa. De todas formas esto no hace que dejemos de lado el estudio del producto, el ambiente y el proceso creativo. Como ya podremos comprobar más adelante, para la evaluación de la creatividad no podemos basarnos solamente en una dimensión, sino que es preciso ir más allá.

A la hora de estudiar los rasgos de una persona creativa las investigaciones casi siempre han girado en torno a personas con un destacado reconocimiento social y/o por sus aportaciones innovadoras en un campo concreto, como puede ser Picasso, en la pintura; Mozart, en la música; Einstein, en la ciencia.

Por su parte Garaigordobil y Pérez (2005 p. 346), nos hacen distinguir entre la personalidad creadora, y la personalidad creativa. Para ellos la primera se refiere a la persona que ha demostrado su creatividad mediante la realización de productos o realizaciones de valor, mientras que la personalidad creativa, es aquella referida a la persona que tiene un alto potencial creativo pero no tiene porque haber desarrollado el mismo plenamente. En pocas palabras, la persona creativa es potencialmente creadora.

Para Csikszentmihalyi (1998, p. 115) *no se puede ser creativo sin aprender lo que saben los demás, pero tampoco se puede ser creativo sin sentirse insatisfecho con ese conocimiento y sin rechazarlo (al menos en parte) en beneficio de un camino mejor*. La persona creativa parte de un conocimiento o experiencia que le posibilita acercarse al producto creativo, pero además vive inmerso en un inconformismo vital. Vital para sí mismo como fuente de enriquecimiento personal y vital para la propia sociedad, ya que sin el afán por la búsqueda de un mundo mejor la sociedad quedaría expuesta al *declive*.

Sternberg y Lubart (1997, p. 18) al cuestionarse sobre qué es la personalidad creativa afirman que para ser creativo es necesario generar ideas relativamente *nuevas, apropiadas* y de *alta calidad*. Según ellos parece que actualmente se ha llegado a un acuerdo acerca de los rasgos de la personalidad que presentan las personas creativas: perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos sensibles, voluntad de crecer, tolerancia a la ambigüedad, abertura a la experiencia, fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias.

Pero, ¿es posible delimitar la personalidad creativa? En la ya mencionada aportación de Guilford en 1950 éste incluía cinco actividades en la conducta creativa, conductas que definían la personalidad creativa: la *invención*, la *elaboración*, la *organización*, la *composición* y la *planificación* (Citado por Torre, 1993a). Más tarde, en 1962, Torrance en una revisión de las características de las personas creativas establecía 84 características diferentes que eran propias de éstas.

Las distintas investigaciones en torno a la creatividad han hecho ver que existen evidentes semejanzas psicológicas en las personas creativas. Así Cabezas (1993) da diez rasgos o *ingredientes* más notables, además de la inteligencia, la imaginación y una buena salud mental y física: 1) una gran sensibilidad a los problemas; 2) autonomía mental y activa independencia de criterio; 3) buena imagen de sí mismo; 4) alto nivel de aspiraciones y exigencias; 5) tenacidad y constancia en el trabajo; 6) gran curiosidad intelectual; 7) profundo sentido del humor; 8) espontaneidad o ausencia de defensividad; 9) capacidad de asombro y concentración; 10) integración de la personalidad.

Romo (2003b), basándose en estudios de casos y trabajos empíricos psicométricos, habla de características psicológicas favorables para la creatividad en las que destaca ocho rasgos personales: perseverancia ante los obstáculos, capacidad de asumir riesgos, tolerancia a la ambigüedad, apertura a la experiencia, autoconfianza, independencia, motivación intrínseca y motivación de logro; y de cuatro funciones cognitivas: sensibilidad a los problemas, flexibilidad de pensamiento, originalidad y pensamiento analógico.

Gervilla (2003), por su parte, establece también ocho elementos que influyen en la personalidad creadora. De estos ocho factores seis actúan directamente en la personalidad creativa: los factores endógenos (herencia), los factores exógenos, el autoconcepto, la autoestima, el ambiente familiar y el ambiente sociocultural; los dos elementos que quedan son: la historia personal (vivencias), que actúa bidireccionalmente en los factores endógenos y exógenos y la inteligencia emocional, que influye en el ambiente sociocultural y familiar, y estos a su vez en ella. Gervilla (2003) y Sousa (2009) destacan el autoconcepto como influencia clave y establece una de las características que últimamente está apareciendo íntimamente relacionada con la creatividad, la inteligencia emocional.

Monreal (2000) habla de nueve características de la personalidad de los individuos creativos: complejidad, impulsividad, identidad sexual, sociabilidad, disposiciones para el cambio, autoconfianza, autosuficiencia, independencia de juicio y salud mental.

Una visión muy interesante es la de Csikszentmihalyi (1998). Éste concede a la personalidad creativa una característica particular: la *complejidad*. Para él tener una personalidad compleja...

...significa ser capaz de expresar la totalidad del abanico de rasgos que están potencialmente presentes en el repertorio humano, pero que habitualmente se atrofian porque pensamos que uno de los dos polos es 'bueno', mientras que el otro extremo es 'malo' (1998, p. 80)²¹.

Una personalidad compleja no es neutra, ni se sitúa entre dos polos, sino que más bien es la capacidad *de pasar de un extremo al otro cuando la ocasión lo requiere [...] las personas creativas conocen perfectamente ambos extremos y los experimentan con igual intensidad y sin conflicto interno* (Op. cit., p. 80). Además para Csikszentmihalyi existen diez dimensiones que están presentes, en *tensión dialéctica*, en las personas creativas:

1. Tienen gran cantidad de energía física, pero también pueden estar callados y en reposo. Esto no significa que las personas creativas sean hiperactivas y que produzcan constantemente, incluso llegan a tomarse descansos largos y duermen mucho. Lo que si es importante de tener en cuenta es que tienen la energía bajo control; no la controla ni el reloj, ni el calendario, ni un horario externo. Esto los hace capaces de concentrar su energía en un propósito y posteriormente reflexionar acerca de él.
2. Tienden a ser vivos, pero también ingenuos al mismo tiempo. El creer saberlo todo se convierte en un bloqueo de la creatividad. Son capaces de utilizar tanto el pensamiento convergente, como el divergente. El pensamiento convergente les facilitará el poder distinguir una idea buena de una mala, lo que lo hace necesario.
3. Pueden mantener una combinación afín de carácter lúdico y disciplina, o responsabilidad e irresponsabilidad. La actitud lúdicamente alegre es considerada como típica de las personas creativas. Pero ello requiere de su antítesis: tenacidad, resistencia y perseverancia. Se requiere mucho trabajo duro para llevar a la práctica una idea novedosa y superar los obstáculos que surgen por el camino.
4. Alternan entre la imaginación y la fantasía, en un extremo, y un arraigado sentido de la realidad en el otro. Los cuales son necesarios para apartarse del presente sin perder contacto con el pasado. Lo que convierte en creativa una idea novedosa y no otra, es que por muy extraña que sea es verdadera, más tarde o más temprano. Podemos decir entonces que las personas "normales" rara vez son originales, pero a veces pueden ser extravagantes, mientras que las personas creativas son originales sin ser extravagantes. La novedad que ven está enraizada en la realidad.
5. Parecen albergar tendencias opuestas en el continuo entre extraversión e introversión. Aun siendo los rasgos más estables de la personalidad, según diferentes estudios psicológicos, los individuos creativos parecen mostrar ambos rasgos al mismo tiempo. Por un lado, sólo aquellos que pueden tolerar estar solos pueden dominar el contenido simbólico de un campo, al mismo tiempo que las personas creativas advierten de la importancia de ver y oír a gente, para así

²¹ Para nosotros esta idea responde al *principio dialógico* que según Morin comprende la propia complejidad. Éste vendría a decirnos que es posible mantener la dualidad en el seno de la unidad, al asociar a la vez dos términos complementarios y antagonistas (Morin, 1994, p. 105).

intercambiar ideas y llegar a conocer el trabajo y el pensamiento de otras personas. Alternando la honda reflexión interior y las relaciones sociales.

6. Son notablemente humildes y orgullosos al mismo tiempo. Por un lado, son conscientes de su labor y su relevancia por sus contribuciones y, por otro lado, son conscientes del papel que la suerte ha tenido en esos logros y, que a su vez, al encontrarse inmersos en nuevos proyectos las experiencias o contribuciones anteriores ya no les parecen tan interesantes. En los individuos creativos se puede observar como humildad y la confianza en sí mismos conviven en ellos. Pasan del egocentrismo, al centrarse en una tarea concreta a solas, al altruismo.
7. Escapan del rígido estereotipo de la razón de género. En la cumplimentación de test de masculinidad/feminidad se da que en las mujeres creativas se dan rasgos más dominantes y dureza que del resto de mujeres, mientras que los hombres presentan ser más sensibles y menos agresivos. Esto les hace que puedan contar con las fuerzas de su propio género y con las del otro.
8. Generalmente se piensa que las personas creativas son rebeldes e independientes, pero para ser creativo es necesario interiorizar primero un campo de la cultura. Esto les obliga, en cierta medida, a ser tradicionalistas. Lo que les llevará a ser tradicionales y conservadores y, al mismo tiempo, rebeldes e iconoclasta. Es necesario conocer lo que se ha hecho en un campo para poder transformarlo, pero a su vez rebelde para poder cambiarlo.
9. Sienten gran pasión por su trabajo, aunque también pueden ser sumamente objetivas con respecto a él. Sin la pasión necesaria pronto se pierde el interés por una tarea difícil. Si además no somos objetivos con respecto a ella, el trabajo no podrá ser bueno y carecerá de credibilidad.
10. La apertura y sensibilidad de los individuos creativos a menudo los expone al *sufrimiento y el dolor, pero también a una gran cantidad de placer*. Su mayor sensibilidad puede llevarlos a la ansiedad y al desaire provocando así el sufrimiento. El dolor suele aparecer cuando la persona creativa siente un vacío o pérdida cuando, por una razón u otra, no puede trabajar. Pero a su vez el disfrute es uno de los elementos más importantes de la creatividad, ya que no sólo disfrutan con su trabajo sino que también con otras actividades que realizan en su vida.

Cada uno de estos rasgos son interdependientes entre sí, además se pueden presentar en distintos grados²².

La personalidad creativa es paradójica, una verdadera unión de los opuestos. Separada y distanciada del medio ambiente, pero no hostilmente alineada o enfrentada a él. No blanda pero tampoco rígida. Una rara combinación de rasgos esquizoides y al mismo tiempo de gran fuerza del yo; de sobresaliente sensibilidad pero también independencia de juicio y de acción (Gervilla, 2003, pp. 92-93).

²² En esta misma línea se mueven los estudios de Martindale que afirma que se está produciendo un consenso a la hora de establecer que las personas creativas no presentan un yo unitario, sino que más bien presentan una identidad múltiple; característica que Lombroso y Martindale llaman *subyos* (Monreal, 2000).

Rogers (1954) habla a su vez de desarrollar una *creatividad constructiva*, que posea las siguientes características: a) apertura hacia la experiencia, la cual requiere de un estado de conciencia que nos libere de comportamientos rígidos y estereotipados y cuya base son los mecanismos de defensa y no el pensamiento riguroso de orden superior; b) una escala interna de valores, que haría que el ser humano no se sometiera de forma poco responsable a las normas de la sociedad, sino que se enfrenta a sí mismo en pro de la edificación de normas que le permitan evolucionar en su camino de autorrealización óptima y c) capacidad de jugar con elementos y conceptos, la verdadera profundidad no está en la gravedad, por ello con esta actitud la persona se desprende de la presión de la vida diaria e instala el humor en su quehacer, lo que dará como fruto la cristalización de un mejor clima familiar y laboral. Según esto la persona carente de humor lo más probable es que tenga serias dificultades para expresar creatividad.

Como hemos indicado son muchos los estudios realizados en torno a esta dimensión de la creatividad, pero como Gardner defiende (2001, p. 126), la persona creativa suele ser creativa en un campo, no se es creativo en general, aunque en algunas ocasiones lo sea en más campos (no olvidemos el caso de Leonardo da Vinci, que lo era en muchos ámbitos, pero tampoco lo era en otros muchos). Lo que sí es importante tener en cuenta es que se espera de él una estabilidad en el comportamiento creativo, ya que si ha sido creativo en una única ocasión en su vida difícilmente podríamos decir que realmente nos encontramos ante una persona creativa. No por dominar un ámbito se es creativo, hay que ir más allá. Si tomamos las palabras de Gardner (2001, p. 129), el ser creativo conlleva ser una persona que se sumerge profundamente en un campo y que descubre anomalías y problemas por ella misma y no espera que otros le expongan enigmas. Ser creativo conlleva ser creativo en X cosa, ya sea en escribir, pintar, etc.; no se puede ser una persona creativa a secas, para este autor es necesario decir que se es creativo en algo. De ahí que nosotros en nuestra evaluación hablemos de tipos de creatividad concretos.

4.3. Producto

En este punto vamos a intentar comprender un poco más el producto creativo, aunque será en el siguiente apartado donde lo veremos con más profundidad, ya que el producto creativo se ha estudiado más desde su propia evaluación.

Una de las cosas de las que sí podemos estar seguros, a la hora de delimitar qué es el producto creativo, es que si salimos a la calle y le preguntamos a cualquier viandante sobre su opinión acerca del mismo le vendrán a la cabeza obras como el Guernica de Picasso, la Octava Sinfonía de Beethoven; así como otros productos creativos del mundo del arte y la cultura. Pero, ¿podemos decir que sólo lo considerado como socialmente obras de arte son los únicos productos creativos que existen? ¿es el arte el que en sí encierra el producto creativo? ¿pueden darse productos creativos en otras áreas de la sociedad?

Creemos, y esperamos, que durante la lectura de los apartados anteriores esta duda inicial sobre lo creativo, o mejor dicho, sobre ¿dónde esta la creatividad? haya quedado clara. La creatividad la podemos encontrar en todas las áreas, contextos o campos de la vida cotidiana, por lo que podemos toparnos con ella en el aula de un colegio, en la cocina de un chef, en el diseño de una casa, en nuestro lugar de trabajo; en tantos lugares como estos existen. E igual ocurre con el producto creativo. A su vez son estos productos los que se convierten en muchas ocasiones en el criterio a tener en cuenta a la hora de diferenciar al creativo y al no creativo.

Como dice Romo (1988b, p. 100), el juicio de lo que es y no es un producto creativo puede variar con el paso del tiempo (sólo hay que pensar en artistas como Van Gogh que sólo fue reconocido una vez muerto), lo que no cambia es que dicho producto debe cumplir los requisitos de originalidad y valor; a las que Cabezas suma (1993): original, novedoso, impredecible, singular y sorprendente.

MacKinnon (1978b) caracteriza al producto creativo por ser *diferente* a los productos corrientes. Éste es originado por el proceso o procesos creativos, la persona creadora es la que trae a la existencia el producto creativo y la *situación creativa* es el compendio de circunstancias que hacen posible e incluso fomenta la producción creativa. Esta idea hace que defienda que *el estudio de los productos creativos es la base sobre la que descansa toda la investigación sobre la creatividad* (Op. Cit., p. 15). Es en el producto creativo donde podemos ver las huellas del proceso, la persona y el ambiente creativo. Estas cuatro dimensiones actúan de forma interdependiente dando lugar a un círculo de entendimiento entre dichas dimensiones donde una sin la otra puede hacer que el producto creativo se vea inhibido.

Sternberg y Lubart (1997, p. 28) proponen dos rasgos propios del producto creativo: a) original, cuando estadísticamente es poco común; y b) apropiado, tiene que ser útil a la solución de un problema. Estos serían los elementos necesarios para la creatividad y se pueden presentar en diferentes grados. Aunque también nos hablan de dos rasgos adicionales, que no son exigibles a una obra creativa: la cualidad y la importancia. Cuanto mayor sea la cualidad y la importancia más creativo será el producto. Los expertos o *jueces* suelen ser los encargados de evaluar la calidad de un producto creativo, mientras que su importancia vendrá dada por la utilidad que éste tenga al servicio de la sociedad y del hombre, es decir, en su finalidad pragmática en su campo.

Esta concepción de que el producto creativo se caracteriza tanto por la originalidad o novedad y por el valor, está muy arraigada en los estudios que focalizan su interés en el producto creativo. La dificultad nos viene al querer delimitar o determinar qué es novedoso y cómo definimos el valor de lo creativo.

Boden (1994, pp. 54-55) hace una distinción muy interesante a la hora de explicar la novedad del producto creativo: el sentido psicológico y el sentido histórico de la creatividad.

Estas distinciones las hace teniendo en cuenta la referencia del producto creativo, así se tendrá en cuenta el sentido psicológico cuando la novedad del producto creativo esté en relación a la mente de una persona. Es decir, puede ocurrir que una persona genere un producto creativo que ya existe pero que él no tiene conocimiento del mismo, aquí estaremos entonces hablando del sentido psicológico de la novedad y, por lo tanto, como Boden defendía, hay que considerar a esta persona como creativa. A estas personas Boden las llama *P-creativo*. Sería una creatividad personal en la que la idea es novedosa para la persona que consigue la consecución del producto creativo, sin importarle que otras personas hayan llegado antes que él. Mientras que si partimos del sentido histórico del producto creativo tenemos que tener en cuenta a la historia y la sociedad, es decir, a todo lo ya creado, sin importar si lo conocemos o no. Boden denomina a este tipo de personas como *H-creativo* y es la considerada como la creatividad auténtica y real. El *H-creativo* será reconocido como creativo por toda la sociedad, mientras que el *P-creativo* es creativo como individuo, por lo que podríamos decir que manifiesta una falta de conocimientos, pero no de creatividad.

Una vez delimitada la existencia que Boden le da a estos dos tipos de creatividad nos encontramos con la disyuntiva sobre cuál es el producto realmente creativo, el realizado por el *H-creativo* o por el contrario el realizado por el *P-creativo*. Aquí nos encontramos con dos caminos a seguir. Por un lado, Boden cree que es el *P-creativo* el que deberíamos analizar y estudiar, ya que es en él donde se encuentra la creatividad más pura. No olvidemos que una característica de la personalidad creativa es la propia rebeldía que en muchos casos hace que un producto no se vea como creativo a ojos de la sociedad, de ahí que Boden vea la necesidad de su estudio. Por otro lado, nos encontramos con autores como Csikszentmihalyi (1998) y Torre (2000a) que afirman que un producto creativo se considera como tal una vez que ha sido expuesto y aceptado por la sociedad, es decir, es vital darlos a conocer y su posterior reconocimiento social, por lo que para ellos es necesario el estudio del *H-creativo*.

En cuanto a la calidad o el valor de un producto, Romo nos propone tres características para reconocerla (1997, p. 57):

1. Transformación: vendría a ser la cualidad del producto a reformular una situación o campo previo, ofreciendo nuevas perspectivas de una realidad dada.
2. Condensación: según este criterio el producto creativo unifica una gran cantidad de información.
3. Área de aplicabilidad: siguiendo a Gamble (1963), Romo afirma que un producto es creativo en sí mismo en cuanto que genera actividad creadora adicional, a lo cual denomina creatividad emergente; planteando por lo tanto nuevos problemas y descubrimientos²³.

²³ *Un producto creativo dispara otras actividades creadoras a su alrededor* (Menchán, 2006, p. 231). Nos encontramos por tanto ante la idea del producto creativo como estímulo en sí, ya sea estimulando a otras personas, grupos, etc.

A pesar de todo esto y como nos mencionan diferentes autores (Bamberger, 1986; Gruber, 1986; Gardner, 1995 y Sternberg y Lubart, 1997), la naturaleza de la creatividad puede cambiar con la edad. Así nos podemos encontrar que en diferentes edades la productividad aumenta o disminuya, con producciones más o menos atrevidas.

Podemos decir entonces que un producto vendrá “etiquetado” como creativo, o no, según una serie de criterios que deben estar consensuados científicamente pero que, al mismo tiempo, son ambiguos o están faltos de claridad.

4.4. Ambiente

Gardner (1998, pp. 406-407) en su obra *Mentes creativas* nos acerca la importancia que tiene en el desarrollo creativo el ambiente, o lo que él ha denominado como: *matriz de apoyo*. Dicha matriz tendría una dimensión afectiva y otra cognitiva sin las cuales sería imposible el avance creativo; siendo el momento de mayor importancia, y en el que más necesaria y vital se hace esa matriz, la primera infancia.

Si empezamos a estudiar el ambiente como realidad esencial en el hecho creativo tendríamos que hacer ver que no sólo Gardner ha hablado del ambiente como elemento que compone la creatividad, ni tampoco ha sido el primero, aunque nosotros, aprovecharemos el Capítulo 2 de esta tesis para abordarlo desde una perspectiva educativa, centrándonos en el aula de educación infantil.

5. EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

A la hora de evaluar la creatividad nos encontramos con dos puntos de vista muy distintos: los que se sitúan en la afirmación de que al igual que es imposible el llegar a definir la creatividad también lo es medirla y los que confían en que ciertamente la creatividad se puede evaluar. Estos últimos se encuentran con un hándicap, el llegar a un consenso sobre la forma de evaluarla.

En 1961 Rhodes explicaba el concepto de creatividad como un fenómeno multidimensional que incluía: la persona, el proceso y el producto creativo. Estas dimensiones fueron más tarde retomadas por MacKinnon (1978b) y Davis (1983) y aumentadas a cuatro por Money. Esto ha provocado que se creen distintos instrumentos de evaluación según la dimensión a tener en cuenta. Pero, ¿cuándo nace esta necesidad de evaluar la creatividad?

Como vimos en el segundo punto de este capítulo, para conocer los orígenes de los tests debemos situarnos a comienzos del siglo XX cuando las teorías psicométricas surgieron cómo un medio, o instrumento, objetivo para delimitar las diferencias entre las personas en un

afán, hoy superado, de ver las diferencias entre las personas. Desde estos comienzos hasta el día de hoy “ha llovido mucho”, encontrándonos con una gran gama de pruebas que han ido surgiendo con el fin de medir la creatividad.

Nos encontramos que son varias las agrupaciones que se han llegado a hacer de los instrumentos de evaluación de la creatividad. Hocevar y Batchelor (1989) clasifican más de cien pruebas de creatividad en ocho categorías que no se excluyen entre sí: 1) *los test de pensamiento divergente*, aquí podemos incluir las baterías de Guilford y Torrance; 2) *inventarios de actitudes e intereses*, se basan en la identificación de la creatividad de un individuo a través de sus intereses y de sus actitudes; 3) *inventarios de personalidad*, parten de que la creatividad está relacionada con la personalidad (donde habría que destacar la prueba 16PF de Cattell); 4) *inventarios biográficos*, se basan en la creencia de que el mejor predictor de la conducta futura es la conducta pasada; 5) *evaluaciones de profesores, compañeros y supervisores*, se basa en informes que son aplicados a las personas más allegadas del sujeto en estudio; 6) *juicio de los productos*, se basan en la hipótesis de que el producto creativo es el mejor predictor de las personas creativas, puede hacerse a través de baterías de pruebas o de juicio de expertos; 7) *estudio de personas eminentes*, como su nombre indica consiste en el estudio de personalidades de distintas áreas del conocimiento, el arte y la cultura; 8) *autoinformes sobre actividades y rendimiento creativos*, consiste en listas de rendimientos en diversos campos, aunque, tal como señalan Hocevar y Batchelor, no existe ninguna obra publicada.

Esta clasificación, al igual que otras, deja de lado instrumentos que pudieran ser interesantes de conocer, sobre todo en el estudio del ambiente creativo. En este apartado vamos a intentar ocuparnos de estas cuestiones planteadas a la vez que presentaremos distintos instrumentos que han sido creados para medir las distintas dimensiones de la creatividad.

5.1. Evaluación del proceso

A la hora de evaluar el proceso creativo nos encontramos con dificultades que son patentes en todos los estudios.

Existen autores como Ghiselin (1952) y Stein (1975) que han considerado la posibilidad de establecer criterios operativos para la evaluación del proceso creador mediante la observación de los individuos durante su actividad productiva (Romo, 1988a, p. 179).

Estas experiencias que plantea Romo han chocado con diferentes dificultades. La más destacable es que cuando exponemos el proceso creativo a una manipulación experimental esto nos lleva a la creación de una situación artificial, lo que puede provocar que carezca de realismo e impida el libre y espontáneo proceso creador. Otra de las dificultades, que nos plantea Marín (1998), es la propia duración del proceso creativo. Según él, las fases de

intuición y de iluminación, suelen ser rápidas, mientras que la preparación suele ser un proceso o fase más larga. Para resolver este escollo se suele pedir a los implicados que relaten cómo ha sido el período de creación o incluso utilizar la grabación como instrumento que permite analizar las circunstancias que hicieron posible la solución. Otra forma de resolver este problema ha sido dejar de lado el proceso creativo e ir a la propia producción, ya que ésta es el fin último del proceso creativo.

Ghiselin, Rompel y Taylor en 1964 crearon el *Creative Process Checklist*. Éste instrumento fue diseñado para evaluar los estados de atención y afecto de científicos en el mismo momento de la invención. Los investigadores pedían a los científicos adjetivos que describieran sus experiencias antes, durante y después del acto creador o la solución de problemas (siendo los adjetivos más repetidos, los de satisfecho, pleno y excitado).

Nos encontramos además con las siguientes pruebas psicométricas encargadas de evaluar el proceso creativo: el *Ingenuity Test* (Flanagan, 1963), que se encarga de medir lo que su autor ha llegado a denominar *ingeniosidad*, que vendría a ser el grado de inventiva o inusualidad que se le da como respuesta a un problema; el *Test of Scientific Thinking* (Frederiksen y Ward, 1978) y el *Test de Destreza en el Diseño* (Perkins y Laserna, 1983), el cual se diseñó para evaluar los resultados del *Proyecto Inteligencia* de la Universidad de Harvard.

En general podemos decir que apenas existen procedimientos cualitativos para la evaluación del proceso creativo. Romo (1988a, p. 181) nos menciona la dificultad que contempla dicha tarea a pesar de que, como ella nos dice, para algunos autores (Barron, 1969) es el único medio para evaluar la creatividad apoyándose en la idea de que no todo proceso tiene que finalizar en un producto, advirtiendo del error al limitar el juicio creativo al producto.

5.2. Evaluación de la persona

Nuestro interés en este apartado se centra en conocer si existen instrumentos que tengan como centro de interés al docente y al niño creativo.

Las investigaciones centradas en la persona creativa se dirigen en la mayoría de los casos a establecer diferenciaciones en los rasgos psicológicos e intelectuales de estas personas con las que no lo son. *Para ello, se han estandarizado multitud de tests psicométricos con objeto de diagnosticar los aspectos divergentes del pensamiento y ciertas disposiciones actitudinales y comportamientos estables* (Olea, 1993, p. 84). Estas investigaciones se basan en la hipótesis de que si aislamos a las personas creativas se puede definir las características de la personalidad relacionadas con la creatividad y así elaborar instrumentos de medida de dichas características.

Dentro de la evaluación de la persona creativa podemos destacar los tests de *aptitudes creativas*. Estos parten, en gran parte de los casos, de la teoría del *Modelo de estructura del intelecto* de Guilford (1986). Se basan en tareas abiertas cuyas respuestas son valoradas de acuerdo a diferentes criterios, los cuales suelen venir definidos en las guías de notación donde se ejemplifican los valores que se le puede otorgar a las diferentes respuestas, no existiendo por tanto correctas o incorrectas. Éste establece cuatro *criterios* que deben ser incluidos en cualquier procedimiento psicométrico de evaluación: *flexibilidad*, *fluidez*, *originalidad* y *elaboración*.

- *Flexibilidad*. Se opone a la rigidez, a la inmovilidad y a la imposibilidad de ofrecer otros puntos de vista y alternativas. Es la habilidad para producir ideas clasificables en categorías diferentes y cambiar de una línea de pensamiento a otra.
- *Fluidez*. Es la cantidad de respuestas o soluciones que da una persona a un problema concreto. Por lo que será la habilidad de producir el mayor número de respuestas en un tiempo determinado a partir de unos estímulos, ya sean estos verbales o figurativos.
- *Originalidad*. Vendría a ser lo único, lo irrepetible. La originalidad implica algo que sea distinto a lo ya visto, que no tiene precedentes, cuanto más alejado esté de las líneas ya trazadas más creatividad se le atribuirá. Está vendrá dada teniendo en cuenta un grupo y un momento determinado.
- *Elaboración*. Se puede observar en los detalles dados a un producto. El criterio de elaboración hace de la persona una perfeccionista en cualquier elaboración realizada, siendo por tanto la capacidad para completar y/o detallar una respuesta.

Pero ha sido el *Torrance Test of Creative Thinking*, elaborado por Torrance (1966) partiendo de la propia batería de Guilford (como la gran parte de los tests que han surgido desde 1950), el test de aptitudes creativas más utilizado en estas últimas décadas. Con este instrumento Torrance buscó el adaptar los tests de Guilford a la población escolar. Está formado por distintos tests: de expresión verbal y figurativa. Al final obtiene una puntuación de los cuatro criterios expuestos por Guilford.

En la misma línea de Guilford y Torrance podemos encontrar los tests de Getzels y Jackson (1962), adaptado a adolescentes y basándose en los criterios de fluidez, flexibilidad y originalidad; el test de Hoepfner y Hemenway (1973) y el de Wallach y Kogan (1965), basado en el test de Guilford y en la teoría asociativa de Mednick, los cuales fomentan el carácter lúdico de las pruebas con el fin de evitar la situación de “laboratorio”, dando incluso tiempo libre al sujeto para que no se vea coartado el proceso creador.

En España, siguiendo la estela de Torrance, nos encontramos con el *Test de Martínez Beltrán*, el cual mide la fluidez y la flexibilidad (está diseñado para alumnos de los antiguos 1º y 2º de Bachillerato y C.O.U.); el *Test de Ricardo Marín*, también inspirada en Torrance, contiene una *Prueba Verbal* que dura 10 minutos en la que aparece un niño abriendo una

puerta y una segunda, *Prueba Gráfica*, en la que aparecen 35 figuras con la que se intenta incitar a respuestas creativas; y el *Test de abreacción para evaluar la creatividad* (T.A.E.C.) de Torre (1991), que aparece en 1991 en su obra *Evaluación de la Creatividad*. Consiste en un test gráfico-inductivo, en el que se pide que se complementen unas figuras. En él se valora la originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, alcance, expansión, riqueza, habilidad gráfica, morfología o estética de la imagen y estilo creativo, y consta de doce figuras compuestas por 3 ó 4 trazos simples las cuales hay que completar. Se puede aplicar desde preescolar hasta la enseñanza superior y suele durar entre 5 y 30 minutos. Los estudios psicométricos realizados a esta prueba han demostrado una alta consistencia interna entre los ítems de la prueba y alta fiabilidad test-retest.

En el estudio de la personalidad creativa las teorías asociacionistas también han contribuido al diseño de pruebas psicométricas tales como el *Test de Asociaciones Remotas* (R.A.T.) de Mednick (1967). En él el sujeto se encuentra con 30 (College and Adult Form) o 40 ítems (High School) formados por tres palabras estímulo cada uno, a las cuales debe buscar una cuarta palabra relacionada. Este test ha sido muy criticado por su alta correlación con los tests clásicos de inteligencia. Inspirado en este test Francisco Rivas (1978) elabora el *Test de Asociaciones Raras* (T.A.R.) y el *Test de Viñetas* (T.d.V).

Corbalán y sus colaboradores han diseñado el *Question Generation Test* (Q.G.T.), con el objetivo de apreciar *la inteligencia creativa a través de una evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas* (2003, p. 1). Este es de aplicación individual y colectiva desde niños a adultos y con una duración de diez minutos por cada lámina (contiene tres láminas). Parte de una puntuación única de la creatividad a partir de la medida de *generación de cuestiones* y la *formulación de preguntas*.

Más recientemente, nos encontramos con la *Escala de Personalidad Creadora* (E.P.C.) de Garaigordobil (2004). Este instrumento se encarga de evaluar la creatividad infantil explorando conductas y rasgos de personalidad creadora. La escala contiene 21 frases sobre conductas y rasgos de la personalidad creadora, utilizando una escala de estimación que va desde el “nada” a “mucho” con la que se evalúa si la conducta o el rasgo se pueden aplicar a esa persona. Tiene dos versiones, una de autoevaluación y otra de heteroevaluación para padres y profesores.

Otro conjunto de pruebas psicométricas dentro de la evaluación de la persona serían los *questionarios de personalidad y actitudes creativas*, que medirían aquellos rasgos estables no cognitivos que se encuentran relacionados con la creatividad. En este grupo nos encontramos pruebas que miden únicamente y específicamente estos rasgos cognitivos y otros test de la personalidad que contienen subescalas de intereses o actitudes creativas como pueden ser el *16 PF* de Cattell y Butcher, el *California Psychological Inventory* de Helson, el *Omnibus Personality Inventory* de Heist.

Dentro de los que hemos denominado como los que miden específicamente los rasgos no cognitivos creativos destacaríamos el *Group Inventory for Finding Creative Talent* (GIFT, Rimm, 1976). Esta prueba es de tipo autoinforme y se puede utilizar con tres grupos de edades; su interés está en descubrir talentos creativos a partir de las actitudes, motivaciones y conductas mostradas por el niño. Existen adaptaciones como el *GIFFI-I* (Rimm y Davis, 1979), que se utiliza para identificar sujetos con intereses y motivaciones ligadas a la creatividad; el *GIFFI-II* (Davis y Rimm, 1980), indicado para adolescentes y mayores y el *PRIDE* (Rimm, 1983), para niños con edad preescolar; se trata de un cuestionario de 50 ítems que giran sobre cuatro dimensiones: intereses variados, originalidad, imaginación-orientación al juego e independencia-perseverancia.

También nos podemos encontrar con otros cuestionarios como el *Creativity Attitude Survey* (Schaefer, 1971), el *Pennsylvania Assesment of Creative Tendency* (Johnson, 1976) y el *Creativity Assesmente Packet* (Williams, 1980). El primero, y el cual creemos más relevante, consta de 32 ítems de respuesta “si-no” y se encarga de medir rasgos como la confianza en la ideas propias, actitud hacia la fantasía, orientación teórica y estética, apertura a la expresión impulsiva y deseo de novedad. Ha sido una prueba muy utilizada para valorar la eficacia de programas de entrenamiento en creatividad.

Olea (1993, p. 86) distingue otros procedimientos que se encuadrarían fuera de las pruebas psicométricas: los juicios subjetivos.

1. *Reconocimiento Social*. Este procedimiento se basa en el estudio de casos en los que el evaluador se nutre de relatos sobre la actividad creativa de la persona. Aquí se estudian aspectos como características motivacionales, de personalidad o incluso de hábitos de trabajo casi siempre de artistas consagrados o inventores con el fin de encontrar los rasgos que distinguen a estas personas.
2. *Juicio de personas expertas*. La gran mayoría de las investigaciones se han apoyado en la idea de que estos expertos serían las personas más adecuadas para establecer el nivel de creatividad conseguido en actividades concretas de personas creativas y no creativas.
3. *Juicio de personas familiarizadas*. La lógica de este procedimiento descansa en que será más válida la evaluación cuanto más se conozca a la persona evaluada, por lo que los mejores evaluadores serán aquellos más cercanos y que mejor conocen a los evaluados: profesores, compañeros y padres.
4. *Autodescripciones*. Este a su vez se divide en dos: los cuestionarios biográficos y los inventarios comportamentales. Ambos tienen al propio individuo y los logros conseguidos como fuente de subjetividad. Dentro de los cuestionarios biográficos podemos destacar el de Taylor y Ellison (1966), *Alpha Biographical Inventory*, mediante el cual se investiga en los campos: familiar, relación con los padres, vida académica, vida profesional e intereses.

5.3. Evaluación del producto

La evaluación del producto creativo se ha convertido en la última década en una de las apuestas más relevantes para conocer y estudiar las dimensiones de la creatividad además, de como es lógico, el producto creativo. Estos estudios defienden la idea de que la identificación del producto creativo hace posible delimitar la persona creativa, el proceso y el ambiente creativo, convirtiéndose en la piedra angular de la creatividad.

Llegados aquí nos encontramos ante dos perspectivas según se entienda la creatividad como una cualidad unitaria o como un conjunto de cualidades multidimensionales.

Los defensores de la creatividad como *cualidad unitaria* parten de que la evaluación del producto creativo debe pasar por la evaluación de criterios únicos, como por ejemplo, el cuantitativo, es decir, el número de producciones creativas; por lo que a mayor número de producciones más creativa será la persona (McPherson, 1963; Cole, 1979 y Simonton, 1984). Según los defensores de esta línea de evaluación, no son necesarios otros criterios adicionales para aprehender todo el significado de la creatividad. Aunque para nosotros creatividad no es sólo sinónimo de productividad.

En este extremo podemos encontrarnos con juicios subjetivos de la originalidad de las producciones utilizados para validar medidas de creatividad, como puede ser el *GIFT* (Rimm y Davis, 1979) o con análisis objetivos de productos con el fin de estudiar lo que Ghiselin (1963) denominó como *cualidad intrínseca* de producciones seguido muy posteriormente por Simonton (1984). Según Ghiselin es posible analizar objetivamente la cualidad intrínseca de los productos para determinar si son realmente creativos (aunque no presentó ninguna guía metodológica para conseguir dicha proeza). Además, tal como nos recuerda Romo (1988a), el someter la producción creativa a la manipulación experimental hace que se creen situaciones artificiales que están fuera del propio realismo social en el que se desarrolla la creatividad, además de que impide el libre y espontáneo flujo del proceso creador.

En el otro extremo se encuentran las investigaciones que parten de la creatividad como una *cualidad multidimensional*. Éstas gozan de un mayor número de defensores, así nos encontramos con los propios Guilford y Torrance. Otro ejemplo lo tenemos en Lynch y Kaufmann (1974) que llegaron a establecer hasta 24 atributos estilísticos para valorar relatos literarios. Besemer y Treffinger (1981) han recopilado en tres parámetros o categorías los criterios de evaluación de los productos creativos:

- *Novedad*. Se refiere a lo inusual de un producto, ya sea por que incluye procesos, técnicas, materiales o conceptos nuevos. En el que incluye criterios como originalidad (infrecuencia de una respuesta), germinalidad (grado en el que un producto estimulación otras respuestas) y transformabilidad (grado de ruptura con los standard establecidos).

- *Resolución*. Se refiere a la corrección de un problema determinado por parte del producto. Incluye los criterios de lógica (si el producto es científicamente válido), adecuación (si es factible y funcional la idea), eficacia (grado de solución del problema), utilidad (si se puede aplicar en casos reales) y valor (repercusión económica o social).
- *Elaboración-síntesis*. Se refiere a cualidades estilísticas. Aquí podemos encontrarnos con la expresividad (el significado que transmite), elaboración (nivel de sofisticación), atracción (grado con el que atrae al observador), organización (si forma o no una totalidad coherente) y parsimonia (si proporciona una solución económica al problema).

En último lugar están los trabajos que parten de la evaluación de productos creativos en base a criterios múltiples no definidos. Destacamos los trabajos de Getzels y Csikszentmihalyi (1976), secundados años después por Amabile y sus colaboradores (Stubbs y Amabile, 1979; Amabile, 1982; 1985 y Hennessey y Amabile, 1988). Para ellos la evaluación de los productos creativos debe partir de la propia concepción subjetiva de unos jueces. Pero como afirma Romo (1988a, p. 186) *la probabilidad de coincidencia disminuye considerablemente*, cuando nos encontramos con una independencia absoluta y una falta de indicaciones sobre los aspectos a tener en cuenta en la evaluación.

La evaluación por parte de los jueces se puede dividir a su vez en dos grandes grupos. Los que parten de dimensiones múltiples de creatividad (como originalidad, fluidez, flexibilidad, etc.) en base a criterios definidos y los que no. En los últimos se insta a los jueces a utilizar su propia concepción subjetiva de las dimensiones. Garaigordobil y Pérez (2005, pp. 347-348) nos dan dos críticas a la evaluación de la creatividad a través de jueces.

1. En los casos en los que no se da criterios definidos podemos estar evaluando aspectos como pueden ser la inteligencia o el rendimiento más que aspectos creativos.
2. En ocasiones la propia procedencia de los jueces o el status de la persona que valoramos pueden afectar favorable o desfavorablemente al juicio dado. Para evitar esto y lograr una mayor fiabilidad, y según diferentes tesis, es necesario la puesta en común acerca de los aspectos a evaluar y un asesoramiento a los jueces sobre dichos aspectos.

Otra de las posibilidades con las que se puede contar es la evaluación interjueces de productos creativos sobre criterios múltiples de creatividad (Olea y García, 1989; Varela, Olea y San Martín, 1991 y Olea y San Martín, 1992). Estos criterios pueden o no estar definidos.

Dentro de este tipo de instrumentos podemos destacar el C.A.T. (*Técnica de Evaluación Consensual*) diseñado por Amabile (1983) y que carece de una guía para expertos.

Se le solicita a los sujetos que realicen una obra determinada, posteriormente se selecciona una serie de jueces que son expertos en el campo específico (por ejemplo, el arte) y estos nos proporcionarán juicios independientes sobre dichas obras. Es importante que los jueces no comparen las obras con un modelo ideal, con una referencia objetiva y constante, sino cada obra con respecto a las otras. Después de que los jueces den una puntuación de creatividad de los productos se comparará el grado de creatividad de cada trabajo evaluado con respecto a los otros. Por último, se utiliza la puntuación interjueces, que será utilizada como medida de la creatividad. Acerca de estos instrumentos Sternberg y Lubart (1997) indican la importancia de buscar la consistencia entre los jueces, la veracidad interevaluadores y saber quiénes son los que juzgan el producto, ya que cada juez dará una opinión única.

Bellack a su vez defiende que la persona encargada de evaluar al sujeto debe tener un conocimiento detallado y prolongado del mismo (tal como defendemos nosotros), ya que la creatividad no suele tener continuidad en sus manifestaciones. Además según diferentes investigaciones, citadas por este autor, se ha podido comprobar como existen diferentes niveles de creatividad, desde un nivel mínimo que puede aparecer siempre, hasta otro nivel máximo que aparece en circunstancias determinadas (Romo, 1988a).

Al igual que en las dimensiones anteriormente expuestas, en la evaluación del producto nos encontramos con una limitación: la elección de los criterios que dictan la creatividad del producto, reiterándose otra vez la falta de consenso como obstáculo.

5.4. Evaluación del ambiente

La evaluación del ambiente creativo responde a la pregunta de ¿qué ambiente, qué contexto, qué circunstancias, son las más adecuadas para la creatividad? Esta pregunta tiene dos líneas claras. Por un lado, conocer que factores son los que fomentan el proceso creativo y, por otro lado, saber cuáles son las variables que inhiben el proceso creativo y su desarrollo.

La escuela y la familia, como veremos en el siguiente capítulo, pueden favorecer o no la creatividad todo ello depende de las circunstancias que se den en los mismos y estas circunstancias o variables son las que se han estudiado más detenidamente. El estudio del ambiente creativo ha ido unido, en la mayoría de las ocasiones, a los contextos familiares y escolares, esto ha hecho que se olviden otras realidades que para nosotros son relevantes en el desarrollo creativo de las personas, como puede ser el grupo de iguales.

Revisando las diferentes pruebas de evaluación del ambiente creativo hemos podido comprobar su escasez. Aunque cada vez son más las investigaciones que tienen en cuenta al ambiente sigue existiendo una diferencia sustancial entre las dirigidas al contexto y las enfocadas a los otros componentes de la creatividad. Sin duda han sido los defensores de las teorías sistémicas los que se han interesado más por este campo, al comprender algo tan esencial como es que los factores ambientales alimentan la complejidad de la propia

creatividad. Desde estos enfoques sistémicos el ámbito en el que se desarrolla la creatividad se convierte en una pieza fundamental de comprensión.

Nos encontramos que la mayoría de las investigaciones interesadas en esta dimensión van encaminadas a determinar que variables contextuales están relacionadas, directa o indirectamente, con la productividad creativa con el propósito de facilitar la misma. Destacable es el trabajo de Amabile y Grysiewicz (1989) y Collins y Amabile (1999), quienes han desarrollado un inventario de ambientes de trabajo que nos aporta diferentes puntuaciones sobre las condiciones de trabajo que, según los trabajadores, estimulan o inhiben la creatividad. Igualmente Oldham y Cunnings (1996) en sus investigaciones pudieron constatar como existían ciertos rasgos de personalidad que producen productos creativos cuando son desafiados por su trabajo y no se ven controlados.

De todos los instrumentos que se encargan de evaluar el clima creativo destacaremos tres en concreto:

1. El *Cuestionario para el Clima Creativo (CCQ)*. Elaborado por Ekvall (1993) tras sus investigaciones en los años 70 y 80 sobre las condiciones que se daban en las organizaciones y que favorecían o inhibían la creatividad. Este cuestionario cuenta con 50 reactivos que abarcan diez dimensiones con cinco reactivos cada una. Las dimensiones a evaluar son: desafío, libertad, apoyo a ideas, confianza y apertura, dinamismo, juego y sentido del humor, debate, conflicto, toma de riesgos y tiempo para idear. La intención de Ekvall era analizar las percepciones que tienen las personas acerca del clima organizacional y la capacidad de la organización como un todo para desarrollar productos y servicios originales, introducir estos productos en el mercado y comercializar productos originales y útiles; intentando hacer una medida organizacional y no individual de la creatividad.
2. El *Cuestionario de la Perspectiva Situacional (SOQ)*. El *Creative Problem Solving Group* de Búfalo, teniendo en cuenta las investigaciones de Ekvall y otros colegas, elaboraron el SOQ (Isaksen, Lauer y Ekvall, 1999). Este instrumento se encarga de evaluar nueve dimensiones (con un reactivo cada una de ellas). Consta a su vez de dos partes, la primera contiene 53 preguntas que nos dan la puntuación de las nueve dimensiones obteniéndose “lo acuerdo” o “en desacuerdo” que está la persona con cada aseveración, teniendo en cuenta su percepción del clima organizacional. La segunda parte tiene tres preguntas abiertas en las que se obtiene los factores específicos del ambiente que favorecen y que obstaculizan su capacidad de innovar, así como lo que estarían dispuestos a hacer para mejorar el clima de la organización.
3. El *Inventario de Ambiente Laboral (WES)*. Ha sido elaborado por Amabile y Grysiewicz (1989) con la intención de dar información relevante sobre las condiciones del ambiente organizacional que influyen en el desarrollo y generación de ideas creativas. Los reactivos se encuentran algunos planteados de

manera positiva y otros negativa. Se han elaborado hasta cuatro revisiones y contiene 78 reactivos (66 describen el ambiente de trabajo y 12 evalúan dos criterios de desempeño laboral: creatividad, que serían 6 reactivos y productividad, los otros 6 restantes).

A pesar de estos intentos de evaluar el ambiente queda mucho por hacer en esta área. Su investigación se hace esencial para una mejor comprensión de la creatividad y a su vez nos hará entender como interaccionan sus cuatro dimensiones.

5.5. ¿Hacia dónde camina la evaluación de la creatividad?

Son muchas las críticas dirigidas a los test de creatividad, entre las más comunes nos encontramos con las que le atribuyen falta de estudios de predictividad, de carecer de estudios longitudinales y de la falta de criterio sobre los productos creativos. Todo esto crea la sensación de que hay una inexistencia de validez discriminante y predictiva, es decir, no podemos afirmar que medimos creatividad sin ninguna distorsión de otro proceso y no podemos predecir si un sujeto será o no creativo, ni de qué manera ni cuánto (Plucker y Renzulli, 1999 y Torre, 2006e).

Vemos necesario, para una correcta evaluación de la creatividad, el tener en cuenta aspectos tan olvidados como el propio contexto y el ambiente social en el que se desarrolla la creatividad y la persona creativa. Como dice Amabile (1996, p. 27), llegará un momento en el que los factores contextuales y sociales jueguen un papel crucial en la evaluación de la creatividad.

Monreal (2000) afirma que la evaluación de la creatividad va cada día más encaminada a tener en cuenta todos los elementos que las teorías componenciales o sistémicas, mencionan como integrantes de la creatividad, los cuales interaccionan entre sí. Parece entonces que andamos hacia una evaluación que tendrá en cuenta no sólo las pruebas psicométricas sino, a su vez, el estudio de la conducta real de las personas.

Torre (2006e, p. 147) defiende la inexistencia de un coeficiente de creatividad y recalca la falsedad que existe alrededor de las medidas cuantificables de creatividad; evaluar, para él, no es medir, la creatividad, nos dice, es una energía difícil de someter al encontrarse libre por naturaleza, por lo que tampoco se puede controlar. La evaluación de la creatividad tiene que ir encaminada a la información, a la comunicación. Evaluar creatividad se enmarcaría en conceptos como: *recoger información, valorar, reconocer, estimular y ayudar, mejorar, comparar, contrastar, informar al sujeto* (Op. cit., p. 149), todo ello con una búsqueda inseparable de la evaluación para la mejora.

En esta misma línea Ojeda (2001) nos enfrenta con la importancia de evaluar la creatividad desde lo multivariado, ve necesario el abordar la creatividad desde todos sus frentes, evaluando sus distintas caras utilizando distintos instrumentos y modalidades combinando, test, problemas, tareas y ejercicios, aplicando instrumentos de carácter general, y de orden específico; siendo uno de los aspectos más esenciales el fruto del acto creativo y el tener en cuenta la autoevaluación del propio individuo.

Para Torre (2006b, pp. 151-154), el camino de la evaluación de la creatividad tiene que seguir cuatro puntos que justifican la misma:

- “N”- Necesidad de evaluar la creatividad, que vendría dado por su importancia intrínseca.
- “S” – Sistematización del proceso de evaluación, debido a la complejidad del fenómeno creativo requiere ser abordada desde un enfoque sistémico.
- “E” – Estrategias múltiples, debido a su complejidad requiere del uso de estrategias variadas de evaluación.
- “O” – Orientada a la mejora, la finalidad de la evaluación de la creatividad tiene que ser la búsqueda del cambio, la mejora y la calidad.

Todo ello requiere que se utilicen técnicas de evaluación cualitativas que den información más cercana a la realidad del individuo: portafolio, diario de campo, etc.

Nos encontramos ante un modelo multidimensional referente tanto a los instrumentos utilizados como a las realidades tenidas en cuenta (persona, proceso, producto y ambiente), todo ello con el cuidado de no caer en el uso insulso de pruebas eternas que compliquen y enturbien la evaluación de la creatividad. Evaluación que requiere un acercamiento para su estudio desde la complejidad en la que se origina y vive, utilizando métodos integrales y multivariados que nos den a conocer las dimensiones que la forjan; todo ello sin olvidar la cultura y sociedad en la que se construye dicha creatividad. En este sentido, en nuestro estudio hemos pretendido complementar las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación con el objeto de ser lo más objetivos ante la realidad a estudiar, de ahí la necesidad, por un lado, de crear la *Escala del fluir de la creatividad* (EFC), usar entrevistas semiestructuradas y el *Test de inteligencia creativa* (CREA) para la evaluación del docente y, por otro, de tener en cuenta la *Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora* (EPC) y el *Test de pensamiento creativo de Torrance* (TTCT) para la evaluación del alumnado.

Capítulo III

Práctica educativa y enseñanza creativa

Cuando el maestro entra en el aula lleva consigo una serie de concepciones, creencias e ideas acerca de la escuela y el papel que juegan los diferentes agentes que en ella interactúan: la comunidad educativa, los alumnos, las familias y él mismo. Hipótesis que durante toda su vida, incluida su etapa como alumno, ha ido construyendo, formando así una imagen de lo que para él es e implica ser maestro. Todo ello forma parte de un proceso no acabado de construcción profesional que le hace comprometerse con una forma de actuar en el aula y de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculada, de manera consciente o no, a una teoría, a un paradigma educativo.

En este último capítulo del marco teórico vamos a acercarnos a las teorías o enfoques educativos a través de los cuales la Educación Infantil toma cuerpo, para finalizar exponiendo aquellas características que definen a una enseñanza creativa.

1. ENFOQUES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El docente no puede ser, ni es, un personaje neutral del sistema educativo. Esa falta de neutralidad le obliga a situarse en un planteamiento teórico u otro, tomando cuerpo y coherencia su práctica en el marco de la escuela. Ésta actuación está fundamentada por dos planteamientos teóricos, uno implícito y otro explícito, ambos se habrán labrado a partir de su propia experiencia (y reflexión) como alumno, docente y ciudadano, al mismo tiempo que del estudio y conocimiento de las diferentes teorías educativas. La diferencia entre ambas teorías radica en su propia conciencia. Mientras que las teorías implícitas se encuentran ocultas en el inconsciente, las explícitas serían conscientes. Las primeras sólo emanan al consciente cuando se solicita que se hagan explícitas, o al encontrar alguna dificultad notoria, mientras que las segundas se refieren a lo que decimos, que hacemos, o creemos que hacemos, en el contexto clase. De esta forma, si preguntamos a un maestro sobre su papel en el aula lo que nos relatará será su teoría explícita, mientras que si rebatimos con contraejemplos y ahondamos más en los porqués, los cómo y los cuándo, obtendríamos lo implícito, lo oculto, lo cual puede ser o no coherente con lo consciente. Este hecho provoca que existan diferencias, a veces abismales, entre lo que el maestro dice que hace y lo que realmente hace, haciéndose necesario hacer explícito lo implícito, es decir, reflexionar sobre lo que hacemos, teniendo en cuenta qué queremos hacer. Esto, que puede llegar a ser un galimatías, se convierte en un paso esencial para transformar nuestra práctica educativa y hacerla coherente con la teoría que defendamos.

Para abordar los diferentes enfoques educativos vamos a basarnos en la diferenciación que Porlán y sus colaboradores hacen de los mismos (Porlán y Martín, 1991; Porlán, 1998 y Porlán, 1999)⁷⁹. De todos modos la enriqueceremos, como hemos venido haciendo hasta

⁷⁹ Como se puede observar la división que hemos recogido en este trabajo es una selección que se ajusta a las necesidades de su desarrollo. Existen y se pueden dar otras muchas clasificaciones (obviamente se pueden

ahora, con apuntes y retazos de otros autores intentando no caer en la dicotomía de la buena y la mala educación, sino más bien en comprender las diferentes formas de entenderla.

A) Enfoque tradicional

La noción principal de este enfoque, y la que la define, es la de comprender el conocimiento como algo estático y transferible. Al mismo tiempo, como nos indica su nombre, parte de la propia continuidad y convergencia de las prácticas educativas, lo que hace que no intente romper con las tradiciones impuestas.

Podríamos caracterizarlo en la etapa de infantil con la siguiente secuenciación:

1. El maestro explica de forma formal y académica lo que los alumnos tienen que aprender, para ello puede usar láminas del método (libro de texto⁸⁰) con el propósito de que los alumnos comprendan lo que se quiere decir, con el fin de que *se enteren*.
2. Se hacen preguntas cerradas, preguntas de respuestas si/no o de carácter obvio, por ejemplo: ¿de qué color es la fruta? o ¿qué hay detrás de la mesa? Con ello se busca que se fijen los contenidos haciendo repetir y reproducir lo anteriormente explicado. Las actividades suelen ser tareas mecánicas que refuerzan la memorización y el mimetismo.
3. Realización de la ficha del método con el fin de asegurarse lo aprendido. Éstas se valorarán de forma positiva o negativa en función del aprendizaje o no del contenido.

Alumno

Las bases teóricas de este enfoque surgen con las aportaciones de Locke al hablar de *tabula rasa* cuando se refiere al niño. Esta idea, defendida por otros filósofos ingleses como Hume o Berkeley, niega el innatismo del conocimiento y lo aprecia como resultado del contacto del niño con la realidad, la cual es dada y externa a nosotros.

El niño es ignorado al tenerse sólo en cuenta una de sus dimensiones: la cognitiva. No se entiende como una persona completa. Podemos decir que desde este enfoque la confianza en el alumno es mínima.

realizar otras divisiones o incluso subdivisiones), pero creemos que la expuesta por este autor es la que más se adapta a la realidad que se vive en la etapa de Educación Infantil.

⁸⁰ Cuando hablamos de libro de texto en Educación Infantil nos referimos al libro de fichas que las editoriales proponen para trabajar en este ciclo educativo (libros que las editoriales suelen llamar métodos).

La escuela es considerada como una institución a la que los niños asisten para recibir la información que requerirán para poder integrarse en la sociedad en la que viven. Es decir, consiste en insertar al individuo en el mundo social, hacerle miembro del grupo social y, como dice Delval (2000, p. 80), siendo para ello necesario *aprender las formas de conducta social, rituales, tradiciones y técnicas para sobrevivir*. Esto hace que el conocimiento adquiera un carácter científico, especializado y alejado de la vida, provocando que el niño no se sienta involucrado en su propio aprendizaje al desvincularlo con su realidad y no mostrarle la utilidad del mismo.

Maestro

El maestro se convierte en el instrumento de la escuela para transmitir ese conocimiento que se encuentra en el mundo.

Si el alumno tiene que ir incorporando lo que se le enseña, la tarea del docente no es ni más ni menos que la de organizar las actividades del curso escolar en torno a una secuencia de temas o unidades didácticas que son reflejo de lo que el alumno debería saber en dicha etapa (Porlán, 1998).

En palabras de Tonucci (1990), desde la escuela transmisiva (tal como la denomina él), el docente sabe y va a la escuela a enseñar al que no sabe (el niño). Aparte de esto, Tonucci habla de otras características o presupuestos del presente enfoque. Por un lado, la escuela ve los niños como “iguales”, ya que todos comienzan desde cero, de ahí que se utilicen programas graduados en dificultad que vayan de menor a mayor complejidad. Esto implica, a su vez, la búsqueda de la homogeneidad y la existencia de clases diferenciadas por nivel (la diversidad no tiene cabida en este tipo de escuelas). Por otro lado, la escuela está cerrada y se separa de su entorno; lo que interesa es llenar ese *vaso vacío*, priorizando que en el aula sólo tengan cabida el niño y el profesor.

El maestro es el encargado de realizar las tareas que comprueben que se han asimilado los contenidos trabajados, los cuales vendrán determinados propedéuticamente⁸¹, lo que hace que la etapa de Educación Infantil, al igual que otras posteriores, se entienda como preparatoria.

Como relata Porlán (1998, p. 144), el docente tiende a justificar dicha metodología y forma de actuar impositiva con diferentes argumentos. Estas justificaciones tienden a culpar a los programas oficiales, al propio grupo de alumnos, ya sea por su comportamiento, como por

⁸¹ El propio Freinet (1976, p. 143) se burla de la enseñanza tradicional diciendo: *No tengáis miedo de recurrir a las prácticas tradicionales para cubrir algunos huecos, en ciertos casos. Si es necesario, dad algunas lecciones de historia o de ciencias para ver el programa, sabiendo de antemano lo que podéis esperar de ello [...]. Lo principal es que no os engañéis con ello, y que no intentéis engañar a vuestros alumnos. Decidles francamente: para el certificado de estudios es necesario que sepas esto y lo otro, aunque te olvides de ello al día siguiente del examen.*

su número, a las propias expectativas de los padres, etc. Aunque tal como señala este autor, en la gran mayoría de las ocasiones se debe a que es la *única forma como sabemos hacerlo*. Muy posiblemente debido a ese *círculo vicioso* al que nos referíamos en el capítulo anterior.

El papel del maestro se puede simplificar con una palabra: *magistrocentrismo*. El maestro es el responsable absoluto de todo lo que ocurre en el aula. En su figura se apoya el proceso educativo y en él recae la gestión colectiva y el trabajo escolar. Es el encargado de elegir, organizar, marca el ritmo, secuenciar y distribuir los conocimientos que han de ser aprendidos, a lo largo de todo el curso. Además es un modelo y guía al que hay que seguir y obedecer, siendo sancionado el alumno que se desvíe de dicho modelo.

La coordinación con el resto de profesorado suele ser inexistente, apareciendo únicamente por la obligatoriedad administrativa de reuniones de ciclo o de claustro. Existe cierto celo sobre lo que se hace dentro del aula, por lo que no se trabaja en equipo o si se trabaja es sólo para saber que ficha hacer cada día.

Para Porlán (1998), desde este enfoque el docente cae en su propia trampa ya que se supone que éste sabe el total de los contenidos que tiene que transmitir, lo que puede provocar ansiedad e inseguridad en el docente, conllevando conductas rígidas y autoritarias en el propio aula cuando el maestro percibe su propia inseguridad.

Relaciones

Uno de los aspectos más criticables de este tipo de escuela es que el grupo como tal no existe. El aula es un lugar donde el intercambio horizontal entre los niños no está previsto al ser incoherente con sus principios, ya que los niños son los que no saben (Tonucci, 1990). Los intentos de comunicación entre los alumnos se ven censurados al comprenderse como una molestia y fuente de disturbio o de simple copia cuando se refiere a un trabajo en grupo, lo que hace que el contacto real, al menos a nivel de juego, sea únicamente en el patio de recreo.

La disciplina es una de las preocupaciones fundamentales del profesor en el aula, la cual se ve regulada a través de premios y castigos. Se insiste en la importancia del silencio como medio de atención a lo que el profesor explica. Es una escuela centrada fuertemente en la autoridad, fomentando incluso la competitividad entre los propios alumnos como medio de motivación.

El profesor valora la obediencia del alumno como virtud a lograr, reduciéndose la relación profesor-alumno a dicho autoritarismo. Se pretende que la obediencia sea asimilada a través de técnicas conductistas. Se les dice en todo momento que tienen que hacer y aprender, aun existiendo investigaciones que afirman que las normas se construyen mediante las interacciones sociales y no por imposición (Kamii y DeVries, 1988).

Existe cierta preocupación por satisfacer a los padres y sus expectativas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), convirtiéndose éstas en una presión social que muchas veces hace que se haga un trabajo cara a la galería más que por principios didácticos.

Por otro lado, la participación de las familias en la escuela es casi nula en este tipo de escuela, se limita el contacto del docente con la familia a transmitir aspectos puntuales del niño sobre todo referentes a la disciplina (comportamiento) y el aprendizaje enciclopédico (qué es lo que está, o no, aprendiendo en la escuela). Este contacto suele ser sobre todo en tutoría. Existe una ausencia absoluta de la comunidad inmediata en la vida de la escuela.

Las relaciones vivenciadas en la escuela tradicional quedan descritas por Piaget (1967, p. 34) de la siguiente forma: *En la escuela tradicional cada cual trabaja para sí [...], la clase no es más que la suma de individuos, no es una sociedad, la comunicación entre los niños está prohibida y la colaboración no existe apenas.*

Programación y libro de texto

Esta escuela cae fácilmente en lo que denominaremos como la *Pedagogía por fichas*, en la cual las fichas de trabajo son las que regulan el tiempo, la programación, la evaluación y la forma de trabajar en el aula; haciendo que el ritmo de clase sea marcado más por el libro de texto que incluso el propio maestro. Pareciera que el trabajo por fichas es la forma normal de trabajar en infantil y la establecida como adecuada, llevando a la lectura de que no existen otras maneras de hacer, además da la sensación de que en ese cúmulo de fichas se encuentra todo lo que se ha aprendido (el aprendizaje se mide por la cantidad de trabajo escrito y no por otros principios). Este uso de un libro de texto para todos hace que desaparezca con ellos la creatividad al unificar al alumnado.

Pero, ¿hasta qué punto es negativo el uso de libros de textos en el aula? Si pensáramos en qué dejamos de hacer por cumplimentar esas fichas la situación es preocupante, tal como opinan, al igual que nosotros, Martínez y Rodríguez (2006). Para Freinet (1976) el uso de libros de texto es un error ya que pretende que los alumnos hagan todos lo mismo de forma homogénea y al mismo tiempo, lo que conlleva frenar a unos y agobiar a otros, favoreciendo de esa manera sólo a unos cuantos. Parece ser que el único objeto de estos libros de texto sea ahorrar trabajo al profesorado presentándole *el* conocimiento seleccionado que tienen que llevar al aula, con cierta pretensión de neutralidad ideológica (Torres, 1994) y convirtiendo a éste en el *conocimiento académico*. Todo ello no sólo impide que los niños reflexionen sino también los maestros al tener en el libro todas las respuestas.

Desde esta perspectiva de la educación el aspecto fundamental dentro de la programación son los contenidos conceptuales, siendo en sí el elemento curricular básico que condiciona todo lo demás: objetivos, metodología, evaluación, etc. Estos contenidos se convierten en las metas obligatorias olvidándose e ignorando las concepciones de los alumnos

y sus intereses (el niño es el que se adapta a lo programado). Todo ello hace que los contenidos, el propio conocimiento, se dé cómo realidad inmutable, carente de transformación y basada en una concepción absolutista y enciclopédica del mismo (Porlán, 1998). El conocimiento vendrá estructurado de forma secuencial, de tal forma que temporalmente estarán fuertemente delimitados, lo que conlleva a que aparezcan horarios inflexibles que olvidan el respeto a los ritmos del educando (Carreño, 2000).

Nos encontramos ante un instrumento, el libro de texto, que ignora la riqueza física, estética, creativa y emocional del niño y que se convierte en un método de enseñanza en sí, que dirige la vida del aula y que está pensando en un alumno medio despersonalizando la enseñanza y haciendo creer que en él se encuentra todo el conocimiento necesario que se tiene que transmitir.

Aprendizaje

El aprendizaje desde la escuela tradicional presupone las siguientes concepciones (Porlán y Martín, 1991 y Porlán, 1999):

- El conocimiento científico es un conocimiento acabado, establecido, absoluto y verdadero. Se presenta además de forma fraccionada sin integración. Se prepara la clase teniendo en cuenta sólo los contenidos conceptuales.
- Aprender es apropiarse de dicho conocimiento a través de un proceso de atención-captación-retención y fijación del mismo, durante el cual no se producen interpretaciones, alteraciones o modificaciones de ningún tipo⁸².
- Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible por tanto de ser estandarizado y replicado⁸³.

Delval (2000) en diferentes estudios ha podido comprobar cómo al preguntarle a los niños para qué servía lo que estudiaban en la escuela su respuesta solía ser que aprendían las cosas que eran necesarias para seguir en la escuela, para poder pasar de curso y continuar sus estudios. El conocimiento social, que vendría a ser el utilizado para comprender, analizar y movernos en las situaciones cotidianas, es ignorado por completo, provocándose una diferenciación entre el aprendizaje académico y el social⁸⁴. Esto plantea otro problema cuando

⁸² No hay por qué sorprenderse, por lo tanto, si la imaginación, en nuestras escuelas, es tratada como pariente pobre, con una ventaja total a favor de la atención y de la memoria; si escuchar pacientemente y recordar escrupulosamente constituyen aún las características del alumno modelo, que es, en definitiva, el más cómodo (Rodari, 2007, pp. 229-230).

⁸³ Pope y Scout (1995, p. 181) recoge una cita de Hutchins (1936) con la cual podemos resumir el espíritu tradicional: *La educación implica enseñanza. La enseñanza implica conocimiento. El conocimiento es verdad. La verdad es la misma en todos lados. He aquí que la educación debería ser igual en todos lados.*

⁸⁴ Esto provoca controversias como las estudiadas por Carraher, Carraher y Schliemann (1991), los cuales nos muestran como en multitud de ocasiones niños que no tienen dificultad alguna en realizar operaciones aritméticas de cierta complejidad de cabeza, no son capaces de hacerlas con papel y lápiz, lo que nos hace comprobar la gran distancia entre realidad social y escuela.

un niño deja de aprender o no aprende lo que el profesor le transmite, ya que desde esta concepción el docente nunca tiene la culpa. Esto provoca, y es un hecho constatable en educación sea cual sea el nivel del que hablemos, que las dificultades de aprendizaje del alumnado se achaque a la poca o mala preparación de niveles educativos precedentes.

Desde este enfoque que venimos comentando, si el niño no aprende la culpa no será del maestro, será del alumno que no aprende o a algún factor exógeno tanto del profesor como del alumno. Así la “culpa” se va trasladando: en la E.S.O. la tendrían los profesores de primaria; en primaria pasaría a ser de los profesores de infantil y en infantil sería de los padres.

En cuanto a aspectos espaciales, nos encontramos con la mesa del maestro que preside la clase, mientras los niños se encuentran sentados unos detrás de otros o agrupados de forma grupal, aunque el contacto real es escaso o nulo. Los rincones de juego son sólo recursos de entretenimiento para hacer algo mientras otros niños terminan la ficha del libro de texto. Las zonas centrales son la pizarra y la mesa del profesor. La pizarra suele tener bastante protagonismo para facilitar el modelo expositivo. La decoración del aula no tiene ningún fin didáctico y es utilizado simplemente como relleno, respondiendo a esa idea infantilista de que el aula de esta etapa debe estar decorada con dibujos estereotipados.

Evaluación

Desde aquí el alumno se evaluará en función de su capacidad de aprender lo que el maestro le ha transferido. Se olvida de las influencias de otras variables diferentes al docente, como pueden ser el contexto, la apertura del centro al entorno, el papel del alumno, las emociones que se ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Se reduce todo de una forma simplista en la labor del docente y en el aprendizaje de contenidos. La evaluación consiste, por tanto, en constatar *en que medida se han acercado los alumnos al modelo del maestro* (Tonucci, 1975, p. 43).

En cierta forma las fichas y la memorización de canciones, poemas, retahílas, son los instrumentos utilizados por este tipo de enfoque para evaluar al alumno, ya que sin duda es lo único que se evalúa: el alumno. Además, la idea de un niño frágil hace que cada año se repitan una y otra vez las mismas programaciones empezando desde cero, introduciendo contenidos que implican una mayor memorización. Por ejemplo, se podrá trabajar la primavera durante los tres años del segundo ciclo de Educación Infantil pasando de saber que las flores florecen en primavera en 3 años, a conocer las diferentes partes de una flor en 5 años, lo cual hace, en palabras de Porlán (1998), que se rentabilice poco el esfuerzo de la enseñanza.

La evaluación, por tanto, tendrá en cuenta tres aspectos (Porlán, 1998, p. 169): a) evaluar al alumno y solamente a él, para ser más concreto a los conceptos que ha aprendido,

olvidando destrezas, valores, actitudes, esfuerzo, etc.; b) evaluar a través de las fichas, considerándolas como indicadores fiables de lo que se sabe, olvidando otras variables significativas del proceso de aprendizaje y c) evaluar con la intención de calificar, es decir, para seleccionar los alumnos que podrán continuar en el proceso de ascensión en el sistema educativo.

En definitiva, evaluar desde el enfoque tradicional consistirá en medir el grado de exactitud con el que se reproducen los contenidos por parte del alumno. Se trata de medir el nivel de conocimientos alcanzado y almacenado en ese recipiente vacío, teniendo siempre en cuenta que aprender o no depende únicamente del niño o de sus condiciones; no aprende el que no quiere esforzarse, el que no tiene habilidades para hacerlo o el que no tiene un medio familiar interesado y estimulante, lo que conlleva que el docente quede fuera de dicha evaluación o, mejor dicho, valoración (Tonucci, 1990, p. 21).

Creatividad

La creatividad no forma parte del vocabulario utilizado por el docente. Se considera el dibujo, uno de los medios de expresión creativa en estas edades, como un trabajo necesario para la transición a la escritura, lo que hace que el dibujo sea concebido como el relleno o coloreo de figuras.

La pasividad con la que el alumno afronta su aprendizaje hace que las actividades terminen siendo automatizadas, lo que implica dejar de ver otras posibilidades o problemas que pueden afrontar.

Se tiende al fomento de un pensamiento convergente, a la repetición y al mimetismo. Además su carácter rígido y cerrado, tal como dicen Torrance y Myers (1986) y Landau (1987), no fomentan la creatividad. Desde este enfoque parece *lógico que la educación sea, pues, moldeamiento y asimilación más que cambio, reflexión crítica y creatividad* (Gimeno, 1988, p. 164).

Antes de pasar al enfoque tecnológico veremos cuales son los aspectos más criticados de este modelo tradicional (Porlán, 1999, p. 26-27):

1. El ignorar los avances logrados por las diferentes disciplinas relacionadas con la enseñanza. De esta manera se ve como un modelo desfasado, carente de rigurosidad debido sobre todo a la pasividad del mismo y del sentido estático que otorga a la propia realidad.
2. Su trasfondo poco democrático y participativo. Esta crítica no se queda sólo en la falta de interés que se demuestra por tener en cuenta las inquietudes de los alumnos, o que éstos formen parte de la gestión del aula, o los temas de trabajo

que se lleven a cabo, sino que al entender el conocimiento como algo acabado deja fuera del aula las ideas y las experiencias de los alumnos.

3. La existencia de un aprendizaje académico lejano a la *realidad*. Diferentes autores han podido constatar, tal como hemos mencionado, la poca influencia que tiene la enseñanza tradicional en el *mundo de los significados personales de los escolares*.

Conviene dejar claro que a pesar de que sea la práctica más extendida no implica que sea la práctica más adecuada y exitosa, ni que consiga tal como persigue, un aprendizaje adecuado de los alumnos.

B) Enfoque tecnológico

Este enfoque surge como crítica al modelo tradicional al considerarlo falto de rigor, toma una visión más técnica y científica para la racionalización de los procesos de enseñanza, *proponiendo como alternativa la descripción de los aprendizajes esperados en términos de conductas observables y la programación exhaustiva de los medios (actividades y recursos) que los hacen posible* (Porlán y Martín, 1991, p. 8).

El nacimiento de este enfoque se produce en EE.UU. con el auge del taylorismo en la propia industria, filosofía que buscaba el aumento de la cantidad y calidad de la producción industrial⁸⁵ y que más tarde se tomaría como modelo para el currículo escolar. De esta manera se visualiza la educación como un *entrenamiento* que facilita la formación de hábitos de forma eficiente y que más tarde tendrán sus frutos en la sociedad industrial (Gimeno, 1988, p. 18), lo que hace que se hable de *eficiencia* como fin último de la educación.

Nos encontramos, por tanto, que este paradigma emerge de un planteamiento tecnocrático de orden meramente instrumental en el que la eficiencia es la palabra clave para saber qué es y qué no es adecuado en dicho paradigma.

Alumno

En este caso se busca fragmentar y reducir el conocimiento con el fin de hacerlo más asequible para el alumno. Se vuelve a ver un rol pasivo por parte de éste en pro de la eficacia de la propia programación y de su aplicación por parte del profesor.

El papel del niño es desarrollar un conjunto de respuestas de aprendizaje siguiendo las pautas marcadas por el profesor de antemano. La secuencia metodológica de este enfoque sería:

⁸⁵ Nace también de la taxonomía de objetivos de Bloom, la cual se basa, según Medina (1987, p. 100), en los esquemas de *organización empresarial*.

1. Elaboración de una programación exhaustiva de objetivos generales, específicos y operativos, lo que da lugar a unas actividades y una temporalización que responden a las mismas. Todo ello de forma cerrada.
2. Aplicación de las actividades de la forma más fiel posible a la secuenciación prevista previamente. La presentación se hace de la forma más atractiva posible para los alumnos sin tener en cuenta el ritmo de los alumnos ni sus características propias.
3. Evaluación de las actividades realizadas por los alumnos en relación a los objetivos operativos. Se pueden realizar actividades de recuperación para los niños que no llegan a los objetivos, modificando de esta manera la programación.

Maestro

La diferencia con el enfoque tradicional es el reconocer la dimensión práctica de la actividad docente (Porlán y Rivero, 1998), aunque, como defiende Gimeno (1988, p. 75), ésta práctica se ve supeditada y resumida en la búsqueda de los métodos que hacen posible llegar a los objetivos propuestos de antemano, teniendo en cuenta sólo el producto final; es decir, la consecución o no de objetivos más que la propia complejidad del proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, tanto por parte del niño como del docente. Todo ello hace que se siga una secuenciación sistemática de objetivos-medios-resultados, lo que vislumbra la rigidez, mecanicismo y esquematismo de la programación basada en los principios de este enfoque. Esto empuja a que lo vivenciado en el aula se convierta en una imposición, no sólo para el alumno sino también para el maestro, el cual se convierte en el ejecutor de una acción planificada, elaborada y controlada por personas ajenas al aula, imposibilitando que exista algún margen de variación o de creatividad por parte del profesor.

Fink observa una clara tendencia de este enfoque a la uniformidad de la realidad escolar, la cual es compleja en sí.

Hay datos de que los enfoques tecnicistas que se basan en una visión conductista del aprendizaje promueven algunas destrezas básicas y elevan las puntuaciones de los exámenes. Sin embargo, esta perspectiva estrecha y superficial sobre la enseñanza y el aprendizaje contribuye poco al deseo de los alumnos de imaginar, crear, apreciar y pensar críticamente (citado por Wrigley, 2007, p. 59).

De todas formas, algo que realmente ha calado en el docente de esta perspectiva es el lenguaje excesivamente científico del mismo, intentando hacer ver, debido a su carácter casi de receta, la sencillez de su aplicación, al mismo tiempo que su aspecto mecánico en la práctica (Gimeno, 1988). Esta sencillez se explica como un esquema sencillo y simplificado de la labor del maestro partiendo siempre de los objetivos y dejando de lado los contenidos. Todo ello hace que se vea al profesor como un técnico y ejecutor de planes y programas elaborados por expertos y agentes externos a la escuela que, en cierta forma, desconocen las características del entorno escolar. La práctica educativa se resume como la búsqueda de los

medios necesarios para conseguir los objetivos y donde el rigor y la precisión nunca pueden ser sustituidos por la improvisación dentro del aula, para así no perder eficiencia.

La coordinación entre el profesorado se reduce, además de las reuniones impuestas desde la administración, a la puesta en común de las fichas que se van a elaborar cada día y la forma de conseguir los objetivos. Esto hace que se trabaje de forma unificada, pero no como sinónimo de cooperación sino de hacer todos lo mismo. Sigue sin hablarse de principios educativos que salgan de la disciplina y de los problemas cotidianos. Trabajar en equipo se traduce en coordinar las fichas, los horarios y la forma de conseguir los objetivos.

Relaciones

La participación de las familias se reduce a actuaciones puntuales como las tutorías, las reuniones y alguna que otra excursión con el objeto de que vigilen a los niños. Su papel es pasivo.

Al igual que en la enseñanza tradicional, por parte del grupo docente existe preocupación por el qué dirán los padres del trabajo del maestro, por ello cuanto más libros y más fichas haga el niño mejor, al considerarse muestra del trabajo del docente.

Programación y libro de texto

La tendencia clara de este enfoque es la de superar la falta de rigurosidad del enfoque anterior. Para ello pone énfasis en la formulación consciente de las intenciones educativas con el fin de conseguir esa rigurosidad. Se da una planificación minuciosa de los objetivos, tal como hemos mencionado, de forma escalonada, desde los más generales a los operativos, con el fin de que sean asimilados primero los conocimientos más concretos y posteriormente los más generales y complejos, para lo cual es necesario que las actividades y tareas sean cerradas y lineales, tal y como se presenta en los libros de texto, sin tener en cuenta que cada niño es diferente⁸⁶. Al mismo tiempo, cuanto más específicos sean los objetivos más fácil será su evaluación, al hacerlos unívocos y tangibles.

Los principios que podemos extrapolar serían: a) la enseñanza es la causa del aprendizaje y que la educación más que una ciencia es una tecnología y b) es el maestro el encargado de controlar dicha enseñanza.

Este enfoque, aunque parece preocuparse por los procesos, no deja de entender el conocimiento como algo verdadero y objetivo. En cualquier caso, se desvanece la posibilidad

⁸⁶ Cabanellas y Hoyuelos (1999) afirman rotundamente: *Las fichas son, en definitiva, un insulto a la inteligencia y a la creatividad infantil [...]. Lo más terrible de la ficha es que ésta puede convertir a los sujetos de la educación –maestros, maestras, niños y niñas- en personas adocenadas, que no deben pensar demasiado, sólo ejecutar lo ya preestablecido* (1999, p. 31).

de que dicho currículum se convierta en un proceso *cíclico* que implique un desarrollo constante en el que pudiéramos apreciar las siguientes fases: *propuesta curricular- puesta en práctica - reflexión colaborativa de la puesta en práctica -reconstrucción de la práctica*; continuando el ciclo con otra propuesta curricular; al mismo tiempo, no se tiene en consideración la *complejidad* del proceso educativo y la propia educación.

Como se puede ver, este tipo de currículum tiene sus bases en la concepción neoconductista de la educación (Rué, 1996, p. 59), lo que implica no sólo que se incida en lo observable y mensurable sino también en la importancia de establecer los objetivos por adelantado y en términos observables y de conducta.

Aprendizaje

Plantea el aprendizaje no como introducción del conocimiento en la mente del niño, sino como procedimiento escalonado de asimilación de los conceptos de menor a mayor dificultad; esta asimilación será activa y conllevará que el niño asimile el significado de los conceptos.

Uno de los pilares en los que se sustenta la enseñanza tecnológica es la definición de aprendizaje basada en el enfoque conductista, siendo éste: un *cambio duradero en los mecanismos de conducta, resultado de la experiencia con los acontecimientos ambientales* (Domjan y Burkhard, 1994, p. 33). Por lo que las técnicas de enseñanza son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares. La enseñanza es causa directa y única del aprendizaje.

Este modelo resalta los objetivos de la enseñanza más que el valor de los objetivos de la misma, dándoles una preocupación técnica más que ideológica o teórica. Este interés arraigado por los objetivos hace que Gimeno (1988, p. 11) lo denomine como la *pedagogía de los objetivos*, sustentando sus raíces en principios empírico-positivistas y siendo sus máximos exponentes Skinner y, más concretamente en el campo de la enseñanza, Bobbit y Tyler (citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Las actividades planteadas en el aula son homogéneas en todo momento, ya sea en gran grupo o de forma individual. El trabajo individual es entendido como elaboración de fichas, pero siempre dirigido por el adulto. Los rincones de juego siguen siendo un entretenimiento para aquellos niños que han terminado antes la ficha. Se apuesta por un juego muy estructurado, entendiendo las actividades de juego y trabajo como diferentes.

Existe una preocupación excesiva por transformar el aula en un medio de aprendizaje de objetivos, por ello las paredes del aula están repletas de números, letras, animales y otros contenidos que tienen que aprender los alumnos. La mesa del maestro sigue presidiendo el

aula y los niños se agrupan en mesas en forma círculo (aunque sigue sin existir una real interacción).

Evaluación

Persigue una evaluación objetiva del progreso del alumno, basándose en la realización correcta o no de las actividades propuestas, por lo que los alumnos que no las realicen de forma exitosa es explicada por la falta de interés, la poca voluntad de trabajo o por poseer un nivel de inteligencia por debajo de lo normal, para los cuales existen actividades de refuerzo y recuperación (Porlán, 1998).

La evaluación ignora la dificultad que presentan los indicadores del aprendizaje, por lo que cualquier “fracaso” que se dé en los alumnos es computable a ellos mismos y no a otras variables como pueden ser la propia programación o el profesor. Se entiende la evaluación como un juicio sobre los logros de los alumnos, al mismo tiempo valorará la eficacia del docente en conseguir los objetivos propuestos y cambios perceptibles en los primeros (Beltrán, 1991).

Se evalúa no sólo los procedimientos, sino también las destrezas, las capacidades y, en menor medida, los valores y actitudes. A pesar de todo sigue considerando al alumno como el único a evaluar (incidiendo como mucho en las actividades de recuperación y ampliación o en algún objetivo de la programación). Ésta sigue siendo una calificación numérica y el *para qué* de la evaluación sigue siendo el mismo que el tradicional. El fin educativo sería que el alumno aprenda. Busca la potenciación de la eficacia en la enseñanza y en el aprendizaje.

Este interés por los productos observables y cuantificables hace que se olvide la propia persona y a ésta en su totalidad, sobre todo por el miedo al riesgo a equivocarnos, rechazando todo aquello que no se puede medir. Según Bunge (1976, p. 703) este paradigma responde la norma básica tecnológica: *si hay que conseguir y, en el momento z, con una posibilidad p, entonces hay que hacer x en el momento t; es decir, que el tecnólogo indica los medios adecuados y su previsión establece una relación de medios a fines*, lo que implica que cuanto más concreto sea el objetivo más eficaz será. Secuencia parecida a la expuesta por Tyler en 1949 en su obra *Principios básicos del currículum* (1986, pp. 7-8), en la cual nos propone que para interpretar y analizar el currículum es necesario contestar a cuatro preguntas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. Seleccionar las experiencias que más probabilidad ofrecen de alcanzar esos fines.
3. Cómo organizar eficazmente esas experiencias.
4. Cómo comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Esta secuencia da las pautas a seguir para la construcción del currículum es una continuidad del esquema eficientista que Bobbitt propuso en 1918 en su obra *El currículum*,

en la que plasma cómo se puede adaptar la organización del trabajo industrial a la vida de la escuela.

Creatividad

Parece ser que este tipo de programación tan cerrada, básicamente técnica y obsesionada por la eficacia y la eficiencia, se aleja de las posibilidades y condiciones de la práctica educativa creativa (Bohm, 2002 y Guarro, 2005), al coartar la posibilidad de que la construcción del currículum se convierta en un proceso *interactivo* en el tiempo en el que se vean implicados también los propios alumnos. La creatividad difícilmente se pueda lograr mediante técnicas y fórmulas.

Los principios positivistas en los que se fundamenta este enfoque, tal como dice Jurjo Torre (1994, p. 69), deja de lado e incluso *sataniza* la propia creatividad, la imaginación, la intuición, la incertidumbre; rasgos decisivos en el niño y que chocan fuertemente con ese afán perfeccionista y eficiente de este enfoque.

La creatividad consiste únicamente en reforzar aquellos trabajos o, mejor dicho, dibujos libres que hacen los niños.

Desde esta escuela se reduce la conducta humana a lo observable, las aspiraciones a lo definible, la educación a lo tangible, la técnica pedagógica a una sucesión mecánica de pasos (Gimeno, 1988). Por todo, ello como dicen García Aretio y Ruiz Corbella (2001, p. 272):

Es obvio que si las pautas están marcadas de antemano se deja escasa cancha al actuar creativo, a la variedad de opciones e interpretaciones, a la espontaneidad del comportamiento humano que difícilmente podrá soportar fases tan estrictamente planificadas [...]. El peligro es real habida cuenta de lo cómodo que resulta aceptar decisiones ajenas, perfectamente formalizadas, sin acudir a la crítica de las mismas.

Desde diferentes frentes se ha criticado este enfoque por sus lagunas o debilidades. Así Porlán (1998) habla de ciertos problemas de los que adolece, como es fundamentalmente el exceso de valor que se le da a la idea de eficacia por parte de los objetivos al hacerlos rígidos y uniformes. Al respecto, este autor comenta:

Es importante que decidamos cuáles son nuestros objetivos, pero también lo es que no nos quedemos atrapados por ellos, que admitamos su relatividad, su posible evolución y, sobre todo, su necesaria reformulación a la luz de los intereses y necesidades de los alumnos (Op. cit., p. 153).

Otra debilidad es que considera el conocimiento, vinculado con el enfoque anterior, como algo verdadero, objetivo y neutral.

C) Enfoque espontaneísta

Este enfoque también surge como crítica al enfoque tradicional pero en esta ocasión a su autoritarismo. En él se defiende la importancia del respeto a la autonomía y la libertad del alumnado en su proceso de aprendizaje, buscando favorecer la adquisición de hábitos, destrezas, procedimientos y valores (Porlán y Martín, 1991).

Parte de la figura Rousseauiana del niño, según la cual éste aprende de forma espontánea en contacto con la realidad. Es también llamada como la pedagogía del *laissez faire* o *activistas* al primar la acción sobre la reflexión y la intervención sobre la planificación y el seguimiento (Porlán y Rivero, 1998). El nombre de espontaneístas se debe a considerar que el aprendizaje ocurre de forma espontánea, sin necesidad de una planificación o diseño anterior e incluyendo como único ambiente aceptable aquel que posibilite la máxima libertad y expresión del niño.

Alumno

Como hemos mencionado, este enfoque pone en el centro del currículum al niño, facilitando que éste pueda expresarse, participe y aprenda en un clima natural y espontáneo; esto entraña que el maestro sólo coordine y organice las actividades que van surgiendo, e improvise recursos y solucione problemas a la vez que favorece la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos (Porlán, 1998).

Maestro

Implica un docente que ignora la teoría y piensa únicamente en la práctica educativa como lo único y verdaderamente importante. El maestro y el adulto tienen que adaptarse a las necesidades del niño con el fin de no obstaculizar dicha expresión; es el niño quien tiene la capacidad de autodeterminarse, negando la capacidad o la propia conveniencia del docente en la intervención sobre los ambientes (Gimeno, 2003). El maestro suele referirse a la programación como de un *plan mental* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), plan que tiene en su cabeza pero que nunca hace explícito, volviendo a producirse los conflictos entre las teorías implícitas y explícitas. El docente pasa de ser quien decide exclusivamente lo que hay que enseñar y aprender, características del enfoque tradicional, para dejar hacer a los alumnos, ignorando las diferentes teorías de la educación.

La metodología se basa en el ensayo-error, englobando diferentes tareas como: la observación de la realidad, asambleas, manipulación, etc. Todo ello sin una secuenciación previamente diseñada (Porlán y Rivero, 1998).

Para Porlan (1998, p. 156) este extremo presenta ciertos problemas, ya que *sin un diseño previo estructurado, aunque sea abierto y flexible, el profesor difícilmente podrá*

aprovechar toda la potencialidad de aprendizaje que tienen los alumnos; lo que hace conveniente ir en una dirección en el que se compaginase la participación espontánea con una dirección no autoritaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relaciones

La colaboración con las familias es más amplia, haciéndose posible a través de talleres, reuniones, visitas y excursiones, pero sigue sin tenerse en cuenta a la comunidad inmediata.

Se estructura la clase de forma causal, de forma más o menos caótica y creando pseudorincones. Por la falta de interés, formación o poca reflexión suele hacerse un uso excesivo de revistas de venta en kioscos que ofertan los carteles y láminas para la decoración del aula, cayendo así en el facilismo de las mismas (Augustowsky, 2005). No existe ningún control del espacio como medio de aprendizaje al dejarse al alumno que interactúe con éste de forma libre y espontánea.

Programación y libro de texto

La involucración del alumnado, al tener en cuenta sus propios intereses, hace posible que estos hagan propios los proyectos de trabajo que se desarrollan en el aula (dejando de lado los libros de texto), evitando así el aprendizaje mecánico y creando un clima de respeto que hace agradable el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todo lo comentado podemos destacar la importancia de la apertura del currículum como camino a fomentar la creatividad, ya que ésta les permite a los maestros flexibilizar la propia programación siempre y cuando sea utilizada como recurso y no como símbolo de improvisación continua⁸⁷.

Otro de los problemas con los que se puede encontrar este enfoque es la influencia de las nuevas tecnologías, sobre todo de la televisión, en la infancia. No podemos olvidar que hoy día existe un mercado de consumo dirigido a los niños y eso puede condicionar e influenciar sus propios intereses. García Aretio y Ruiz Corbella (2001) afirman que en este tipo de escuelas no se actúa partiendo de una reflexión crítica, ni en una fundamentación científica, sino que más bien se ve guiada por el sentido común, la experiencia, las creencias, las teorías implícitas... Se les dota a los alumnos de un carácter innato y misterioso que les hace *saber con precisión qué es lo que mejor para ellos*, creyendo que sólo lo que se expresa espontáneamente puede reflejar sus necesidades (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, pp. 43-44), ignorando el papel del maestro en el aula y la influencia de una sociedad consumista e individualista.

⁸⁷ *La presencia omnipresente y rígida de la programación puede falsear el aprendizaje de los alumnos, pero la ausencia de un referente puede falsear, así mismo, la enseñanza del profesor* (Porlán, 1998, p. 158).

Se trabaja sin libro de fichas, pero se elaboran fichas del mismo modo que el de las editoriales.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p. 254) destacan como en este tipo de escuela no existe una intencionalidad interpretativa de lo que en ella ocurre, ya que se pone el énfasis en la dimensión *expresiva, externalista del proceso de enseñar y de aprender*.

Todo esto conlleva una improvisación en la programación, a la vez que se ignoran y no se tiene en cuenta los conocimientos previos. Aparece cierto inductivismo ingenuo según el cual sólo importa lo que está en la cabeza del niño (sus intereses), considerando que el conocimiento está en la realidad y observando la misma terminarán descubriéndolos (Porlán, 1999). Esto implica la siguiente caracterización metodológica:

1. Se detectan los intereses de los alumnos (que no conocimientos) y se procede a la elección de propuestas de trabajo.
2. Celebración de asambleas para analizar y resolver los problemas de clase.
3. Se realizan salidas, observaciones, etc., en torno a dichas propuestas, llevando a cabo trabajos individuales y grupales. Por último, se comunican los resultados de los trabajos.

Aprendizaje

Se pretende como fin educativo que los alumnos sean *felices* en la escuela, además de que adquieran una formación adecuada para que puedan desenvolverse en la vida real de forma autónoma y crítica (Porlán y Rivero, 1998). Se habla de grandes principios de la educación pero no se dice cómo llevarlo a cabo en la práctica.

Es aquí, como indican Gimeno y Pérez Gomez (1992), donde se encuentra otro punto flaco de esta escuela: un idealismo ingenuo que ignora la realidad social. Además abandona al niño y su desarrollo a la espontaneidad del mismo, lo que hace primar en muchos casos la individualización, ignorando las desigualdades y el carácter cultural del desarrollo del individuo.

Este principio de aprendizaje espontáneo puede verse sustentado por la célebre frase de Piaget: *cada vez que se enseña prematuramente a un niño algo que habría podido descubrir solo, se impide a este niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente* (1981b, pp. 28-29)⁸⁸. Sin duda esta expresión tiene una explícita lectura naturalista del aprendizaje, la cual hace descuidar aquellos conceptos y teorías fruto de construcciones y conquistas que los seres humanos han ido realizando a lo largo de la historia (serían esos *memes* a los que anteriormente nos hemos referido en el Capítulo 1). De ahí que

⁸⁸ Estamos de acuerdo con esta afirmación lo que no estamos de acuerdo es en la trivialización reduccionista de la misma.

se haga necesario no dejar, desde nuestro punto de vista, el aprendizaje a la total incertidumbre, la cual a veces es necesaria pero que en su exceso puede provocar una amalgama de situaciones no educativas.

Evaluación

En contraposición con la tendencia unitaria de la evaluación tradicional, desde esta perspectiva todo es objeto de evaluación y, por lo tanto, todos deben participar en la misma. Esto hace que se trivialice la evaluación al ser numerosas las variables a evaluar (Porlán, 1998). Además al pretender evaluarlo todo suele conllevar que no se evalúe nada al final.

Rechaza la calificación de los enfoques anteriores al entender como sinónimos participación y evaluación, utilizando la intuición y las impresiones subjetivas como base de la toma de decisiones, siendo la asamblea el lugar donde se realiza dicha evaluación sin tener en cuenta la toma de datos, su análisis y la reflexión. Aparte de esto, va más allá de los anteriores enfoques al tener en cuenta el currículum oculto, reconociendo las relaciones de poder que están ligadas a la evaluación, lo que hace que al mismo tiempo rechace la actividad evaluadora propia y específica del maestro.

En definitiva, se evalúa la dinámica del aula mediante la participación de los alumnos en la asamblea y a través de observaciones e impresiones asistemáticas del profesor (Porlán y Rivero, 1998).

Lo expuesto hasta ahora nos hace pensar, al igual que Porlán (1995, p. 199) que...

¿No es posible también, que estos constructos, aunque muy enraizados sean tan superficiales en su elaboración que en el fondo no hayan suplantado las posiciones teóricas que dicen combatir y, en la práctica, cuando se ejerza la procesión, dejen paso con enorme facilidad al modelo antagónico?

Creatividad

Como plantea Garaigordobil (1995, p. 195) cuando se busca una actitud educativa permisiva por parte del educador, entendida ésta como *dejar hacer*, tal conducta no promueve, ni mucho menos, la creatividad, ya que la creatividad requiere algo más que dejar hacer. Desde este enfoque se suele dejar plena libertad al alumno en todo momento y se suele considerar creativa cualquier producción.

Uno de los problemas que nos encontramos a la hora de hablar de este estilo educativo es la delgada línea que a veces aparece entre éste y el constructivismo. Línea que para nosotros es bastante ancha, pero que se suele hacer más estrecha si se desconocen las reales bases teóricas del paradigma constructivista. De esta manera Porlán (1999) recuerda que, aunque el espontaneísmo no entiende el conocimiento como un estamento estanco, al igual

que los anteriores enfoques, comparte con ellos la ignorancia sobre el papel que tienen en el aprendizaje el *conocimiento personal*, ya que existe la tendencia de que es la realidad la fuente de todo conocimiento absoluto y que sólo con la observación se obtiene el mismo. Lo que está en la cabeza del alumno no cuenta, los conocimientos están en la realidad, y observándola se descubrirán. Deja de lado las ideas y representaciones que trae el alumno consigo, centrándose en la emergencia de conceptos por el mero contacto con los hechos (observación y experimentación).

Otro peligro de esta perspectiva es caer en una lectura simplista y caricaturizada de las propuestas pedagógicas de principio del siglo XX, enalteciendo el espontaneísmo y el divertirse aprendiendo, dejando de lado otros aspectos esenciales de la educación y provocando que *algunas actividades escolares puedan estar más cerca de Disney que de Dewey* (Tort, 1996, p. 72).

Los dos últimos enfoques, tal como hemos mencionado, surgen como crítica al enfoque tradicional, el primero a la escasa rigurosidad y el segundo al autoritarismo y directivismo, pero a su vez caen en nuevos errores. El error principal es el dar una respuesta sesgada a la realidad, al no dar solución conjunta a los dos grandes escollos de la enseñanza tradicional, pero sí a uno de ellos. Para superar la enseñanza tradicional es necesario responder a estas dos cuestiones y, a su vez, tener en cuenta la teoría y la práctica, sin olvidar la investigación en la acción. Por lo que se...

Debe favorecer una cierta racionalidad de la práctica educativa, convirtiéndola en una práctica fundamentada y rigurosa, e incorporando aportaciones de diversos campos del saber. Y debe favorecer, a la vez, que esto se haga teniendo en cuenta las perspectivas e intereses de los protagonistas, sus particulares concepciones y creencias, y los contextos y situaciones específicos en que dicha práctica tiene lugar (Porlán y Martín, 1991, pp. 12-13).

Esto obliga a que, sea cual sea nuestra posición, llevemos al campo de la reflexión nuestra labor educativa con el fin de hacer explícito lo implícito y conocer, en la medida de lo posible, si realmente hacemos lo que queremos o lo que estamos acostumbrados a ver.

Por último, podemos afirmar que es complicado o casi imposible encontrar uno de estos enfoques de forma pura en el aula, ya que tienden a encontrarse entremezclados con el enfoque tradicional. De todas formas es preciso caminar hacia un enfoque que de respuestas creativas y novedosas a los problemas que estos enfoques nos plantean, con el fin de poner sobre la mesa aquellas alternativas que nos permitan ir desplazando las mismas.

Por último, exponemos diez pensamientos, ideas o actitudes que Von Oech (citado por Garaigordobil, 1995, pp. 190-192) considera que limitan el pensamiento creativo:

1. Esta es la respuesta correcta.
2. Eso no es lógico.

3. Siga las instrucciones al pie de la letra.
4. Sea práctico.
5. Evite la ambigüedad.
6. Equivocarse es vergonzoso.
7. Jugueteo es mera frivolidad.
8. Esa no es mi especialidad.
9. No quiero hacer el ridículo.
10. Yo no soy creativo.

Ahora pensemos por un momento: ¿en qué tipo de escuela solemos escuchar estos diez pensamientos, ideas o actitudes?

2. PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

Hemos preferido dedicar un apartado separado a este paradigma con el objeto de analizarlo más profundamente. De igual manera, en el desarrollo del capítulo anterior se puede observar como nuestra visión del alumno, del profesor y del aula asienta sus cimientos en los principios del paradigma constructivista, más concretamente en el socioconstructivista.

2.1. Aproximaciones al paradigma

Vamos a acercarnos a las diferentes aproximaciones o ramificaciones que este paradigma presenta con el propósito de saber interpretarlo mejor, tanto parcial como globalmente. Las diferentes caras del constructivismo, de las que hablaremos, se han ido construyendo y reconstruyendo con el transcurso de los años, e incluso van surgiendo nuevas con el paso de los mismos. A su vez, podremos ir reconociendo cómo dicho paradigma tiene un fiel reflejo en la enseñanza creativa (siendo sus bases parecidas y en ocasiones idénticas).

Ibáñez, en *Municiones para disidentes* (2001), habla de cómo hoy día parece ser contraproducente no ser constructivista; de ahí que un capítulo de su obra sea: *¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día?* Paradójico, ya que a su vez lo fácil o asequible es no serlo. Ciertamente, a algunos nos parece raro que se de por sentado que la realidad es algo inmutable que se puede transmitir de forma objetiva –desde el positivismo⁸⁹ más puro–, sin que la persona, el que aprende, tenga algo que ver en el proceso de aprendizaje. Ibáñez encuentra una respuesta sencilla a su pregunta: *Basta con dejarse llevar por la corriente, basta con no ser críticos respecto de algunas de las evidencias mejor arraigadas en nuestra cultura, basta con dar por buenos los postulados básicos de la modernidad* (Op. cit., p. 249).

⁸⁹ El constructivismo se encuentra en el otro extremo del positivismo, positivismo lógico o empirismo, que sostiene que el conocimiento *cierto* es universal, siendo el objeto del conocimiento el descubrimiento de ese conocimiento cierto (Novak, 1995).

Para este autor existen diferentes mitos que hacen fácil el no ser constructivista o simplemente bloquean el poder serlo, ya sea por lo costoso de dejar de lado los mismos, como por el esfuerzo crítico y reflexivo que requiere. Estos mitos serían:

- El mito del conocimiento válido como representación correcta y fiable de la realidad.
- El mito del objeto como elemento constitutivo del mundo.
- El mito de la realidad como entidad independiente de nosotros.
- El mito de la verdad como criterio decisorio.

Cuando hablamos de constructivismo nos referimos a algo más amplio que un modelo o una teoría al presentar un número mayor de facetas o principios explicativos que puede presentar una teoría. Estamos ante un paradigma cuyo núcleo original es el estudio de cómo se construye el conocimiento (Matthews, 1997). El carácter psicológico del aprendizaje es el protagonista de este paradigma y esto hace que sea complicado su puesta en práctica en el aula, o que veamos prácticas educativas divergentes entre sí pero que dicen surgir del mismo paradigma, lo que habla de como el paradigma constructivista no está ligado forzosamente a un modelo cerrado de enseñanza-aprendizaje (Millar, 1989 y Kilpatrick, 1990)⁹⁰.

Viendo las diferentes aportaciones referentes al constructivismo (La Casa, 1994; Coll, 1996; Martí, 1996; Doolittle y Camp, 1999; Niaz, 2001; Cubero, 2005 y Mora, 2005) parece más lógico hablar de distintos tipos de constructivismos, con un carácter plural, que de constructivismo en general⁹¹. Lo importante ahora sería ver de qué tipo de constructivismo hablamos cuando nos referimos desde estas páginas a él, ya que podemos caer en la trivialización de la que nos advierte Delval (2001), en la que tropiezan bastantes docentes, considerar constructivistas prácticas que ni mucho menos lo son (buscando sólo el sumarse a una moda que algunos muestran como la panacea de los problemas que concurren en la educación)⁹². Estos docentes usan lo que podemos denominar como “una jerga constructivista” (aprendizaje significativo, metodología activa, construcción del conocimiento, etc.) de forma vacua y sin saber realmente a lo que compromete dicha terminología, provocando la desvirtuación de la misma y llevando normalmente al aula una

⁹⁰ Hace más de una década se empezó a hablar de la complejidad de llevar al aula dicho paradigma y cómo había diferentes autores que erróneamente entendían el constructivismo como la suma de varias teorías. Estas reflexiones se pudieron ver en la compilación elaborada por Rodrigo y Arnay (1997) y en el monográfico de la revista *Anuario de Psicología* dedicado al paradigma constructivista y al nacimiento de Piaget (nº 69 de 1996).

⁹¹ Para ver las controversias, dificultad y complejidad que conlleva el entendimiento de este paradigma es recomendable leer el artículo *Tirando del hilo de la madeja constructivista* de Marín Martínez, Solano y Jiménez Gómez (1999).

⁹² Nos sumamos a la defensa que hace Hernández (1997, p. 343) cuando dice: *En nuestra opinión, puede resultar menos dañino un profesor tradicional que honestamente está convencido de lo que hace, porque ha reflexionado sobre ello, que un profesor supuestamente innovador que se agarra irreflexiblemente a los modismos de cada momento, sin ser consciente de sus implicaciones.* Que el docente ignore realmente lo que está haciendo en el aula puede llevar a que los padres de esos alumnos, por un lado, reincidan en la importancia de una educación como antaño (basada en los principios que hemos visto en la enseñanza tradicional) y, por otro lado, piensen que las *prácticas innovadoras no van con ellos.*

pedagogía del dejar hacer, o una mezcla entre ésta y el enfoque tradicional o tecnológico. Además nos encontramos que la LOGSE, que se identifica con una línea constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha suscitado cierta confusión sobre el mismo al autodefinirse dicha reforma como sinónimo de constructivismo cuando realmente no sólo existen similitudes, sino también ciertas incoherencias (Cubero, 2005). Piaget también se refirió a ese constructivismo frívolo en una entrevista recogida por la revista *Cuadernos de Pedagogía* (1977, p. 10), en la que se puede leer cómo, además de reconocer no ser pedagogo de profesión⁹³, veía poca relación entre sus ideas y las prácticas de los educadores que pretendían *hacer Piaget*, como a él le decían. Errores tan comunes como puede ser el considerar que cuando se habla de aprendizaje activo se vea la necesidad de la manipulación o el activismo del niño, sin darse cuenta de que se refiere a la actividad cognitiva de la propia construcción del aprendizaje (equivocación que se debe, al igual que otros errores, a la lectura superflua de dicho paradigma).

Para Coll (1996, p. 155) se puede hablar de distintos tipos de constructivismos según el enfoque en el que se apoyen más o menos. Estos serían:

- La teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra
- La teoría del aprendizaje verbal significativo, la teoría de los organizadores previos y la teoría de la asimilación iniciada por los trabajos de Ausubel y desarrollada posteriormente por Novak y Gowin⁹⁴.
- Las teorías de los esquemas, surgidos de los enfoques del procesamiento humano de la información.
- La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Vygotsky.

Mora (2005, pp. 22-25), más recientemente, recoge las clasificaciones más relevantes que se han hecho hasta ahora del constructivismo en función de las fuentes teóricas en las que se apoya cada constructivismo. Una de estas propuestas es la que hacen Bodner, Klobuchar y Geelan (2000) en su artículo *Los diferentes tipos de constructivismo*. En él hablan de la existencia de un constructivismo personal, un constructivismo radical y un constructivismo social. El primero de ellos vendría a ser la forma más básica de constructivismo, en el que se aglutinan autores como Piaget y Kelly y donde se da énfasis a que el conocimiento es algo construido por individuos con el fin de satisfacer sus necesidades. El segundo se apoyaría en la figura de Glasersfeld, quien basa su visión de constructivismo en dos principios: a) el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido de forma activa por el sujeto (lo que coincide con los otros tipos de constructivismo, aunque con matices por parte del constructivismo social) y b) la función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial, no al descubrimiento de una realidad ontológica (Glasersfeld no

⁹³ Hecho al que aludía mucho debido a las críticas que se le hacía desde la escuela por su visión individualista del niño.

⁹⁴ Se considera una teoría constructivista al ser el propio individuo el que genera y construye su aprendizaje (Pozo, 1989).

niega la realidad sino la posibilidad de conocerla objetivamente, ya que el mundo está constituido por nuestras propias experiencias)⁹⁵. Éste constructivismo se diferencia del resto, como viene a decir Hernández (1997), en que sostiene que no hay conocimiento posible al ser la realidad una ficción. El tercer y último, el constructivismo social o socioconstructivismo. En él la cultura y el mundo que nos rodea tendrían mucho que decir sobre esa construcción del conocimiento.

Hoy por suerte, son cada vez más numerosos quienes dan la espalda al legado cartesiano, y quienes sostienen que las llamadas entidades mentales ni nacen dentro de nuestra cabeza, ni tampoco se introducen en ella mediante nuestra experiencia conductual, sino que radican y se fraguan en el tejido relacional, en el espacio de vida, en el entramado social, en el magma simbólico, que construyen literalmente a eso que llamamos los individuos, a la vez que son contruidos por éstos (Ibañez, 2001, pp. 250-251).

2.2. Principios pedagógicos del constructivismo

El constructivismo nace de la figura de Piaget y la escuela de Ginebra, aunque tiene sus raíces, según Delval (2001), en filósofos del siglo XVIII, como el italiano Giambattista Vico (1668-1774), y en elementos tomados de Kant, Marx o Darwin, entre otros. Intenta comprender cómo el niño se hace con el conocimiento que está en la sociedad y en los otros. Desde el constructivismo el conocimiento es construido por el sujeto y no solamente incorporado. Conocimiento que se encuentra en continua reconstrucción ya que, como dice Nelly (citado por Porlán, 1998, p. 67):

Si viviésemos en un mundo estático, nuestro pensamiento sobre él también sería estático... Pero siguen ocurriendo cosas nuevas y nuestras predicciones siguen cambiando de forma esperada o no esperada... La experiencia de cada día reclama la consolidación de algunos aspectos de nuestros puntos de vista; revisión de algunos, y abandono de otros.

Lo expuesto requiere replantearse el papel del niño como un ser activo. Es primordial ir más allá del simple activismo, defendido por la escuela nueva, y entender que la inteligencia sólo puede desarrollarse si la ejercitamos y no enseñando a ser inteligentes. Como nos plantean Delval (1991) y las Escuelas infantiles de Reggio Emilia (1995): *la inteligencia se construye usándola*.

Desde el campo educativo, Delval (1991, p. 358) apunta lo siguiente:

El constructivismo trata de hacer explícitos los procesos que llevan a la construcción del conocimiento y no prescribe nada acerca de cómo o qué debe enseñarse. Por eso decimos que son cosas que se sitúan en planos muy distintos [...]. Al profesor le conviene saber qué es lo que

⁹⁵ Su máximo representante, Glasersfeld, considera que el aceptar sólo el primer principio llevaría al constructivismo trivial, ya que esa idea ya fue formulada en tiempos Socráticos, volviéndose superficial al no tener en cuenta al segundo. Esto le lleva a decir que el individuo es *el único responsable de su pensamiento, de su conocimiento y hasta de su conducta* (1995, p. 20); y sigue diciendo: *De esto se sigue que lo que ordinariamente llamamos «hechos» no son elementos de un mundo independiente del observador, sino elementos de la experiencia de un observador»* (Op. cit., p. 114).

pasa en la mente del alumno, qué dificultades puede encontrar en función de su desarrollo cognitivo.

Para Delval la educación es uno de los fenómenos sociales más complejos, esta complejidad hace que necesite apoyarse en disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología social y la política, ya que todo ello participa en la educación. El constructivismo puede ayudarnos a comprender una parte del proceso educativo pero difícilmente puede decir lo que debe hacerse. En la misma línea, creemos que es esencial partir y tener en cuenta el constructivismo, concretamente el socioconstructivismo, pero a su vez éste debe ser complementado con otras aportaciones, que en nuestro caso se han ido recogiendo a lo largo de esta tesis.

Doolittle y Camp (1999) delimitan ocho principios comunes en la pedagogía constructivista:

- La construcción del conocimiento se refuerza cuando la experiencia es auténtica como la que se da en las experiencias de campo, la construcción de materiales, etc.
- El aprendizaje debe involucrar la negociación social y la mediación.
- El conocimiento debe ser pertinente a la situación actual del individuo, lo cual implica un aumento de la motivación del propio individuo.
- Deben dialogar las destrezas y habilidades dentro del contexto del conocimiento previo del aprendiz.
- Se debe partir de una evaluación formativa, donde el proceso tiene una importancia ineludible. Además esta evaluación tendrá un carácter orientador y no prescriptivo.
- Se busca que sea el propio discente el que autorregule su propio proceso de aprendizaje, por lo que la metacognición adquiere un papel esencial.
- El papel del maestro será el mediador y no de instructor que transmite el conocimiento.
- Los maestros deben animar y fomentar las perspectivas múltiples sobre un evento particular o sobre una experiencia.

Construir el conocimiento no es elaborarlo espontáneamente o doctrinalmente sino de forma interactiva (Porlán y Rivero, 1998). Requiere de una elaboración argumentativa y dilemática, recurrir a argumentos y contra-argumentos; necesita dialogar con él mismo. El conocimiento no puede considerarse como una copia de la realidad que existe, más bien consiste en una (re)interpretación dinámica, activa e interactiva por parte del propio sujeto, permitiendo la construcción de modelos explicativos cada vez más complejos. Esto implica que este conocimiento no está dado, negando la idea de que el conocimiento y los contenidos se transmiten del docente al alumno, o que se produzca una simple sustitución de unos conocimientos por otros. Es cada sujeto el que tiene que construir y reconstruir continuamente el conocimiento, sin olvidar las emociones en este proceso constructivo.

2.3. El socioconstructivismo en la escuela

Las contribuciones de Vygotsky marcaron el camino del nacimiento del constructivismo social o socioconstructivismo. Desde el socioconstructivismo el aprendizaje no es considerado como una actividad individual sino más bien social. En este sentido se ve la importancia de la interacción social como facilitadora del aprendizaje; reconociéndose que se aprende tanto en grupo como en sociedad y entendiendo que los factores económicos, políticos, sociales y culturales influyen en el desarrollo y evolución del mismo⁹⁶.

Bruner (1997, p. 21) plantea también cómo la propia mente, su evolución, no podría existir sin la cultura, ya que la propia realidad *está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural*. Es la cultura la que aporta los instrumentos necesarios para organizar y entender la misma utilizando las herramientas de la misma cultura.

La construcción de conocimientos es social, pues, porque se aprende en interacción social; pero, además, es social porque los contenidos que aprendemos han sido construidos socialmente por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia (Cubero, 2005, p. 27).

La construcción del conocimiento se entiende como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta. Se concibe el aula como un espacio de aprendizaje conjunto donde el lenguaje media en la relación con los otros y consigo mismo. De esta forma, Vygotsky (1989) dota de una función mediadora tanto al *signo* como a las *herramientas* (mediación semiótica), cobrando un matiz análogo; mientras que su diferencia se encuentra en los distintos modos en que orientan la actividad humana:

La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismos; el signo, por consiguiente, está internamente orientado (Op. cit., p. 91).

Como vemos, Vygotsky considera el lenguaje, entre los diferentes signos, como el fundamental en la acción psicológica, ya que éste media entre uno mismo y la relación con los otros, teniendo, por lo tanto, una naturaleza social y una función comunicativa y relacional.

Siguiendo esta aportación Vygotskyana, Maturana (1995) defiende que los seres humanos existimos como tales en el lenguaje. Lenguaje que se da cuando se produce una interacción entre dos o más personas. Morin (1994, p. 79), ve en el lenguaje el camino por el

⁹⁶ Aunque, tal como plantea Martí (1997), no hay que dejar de lado los procesos psicológicos internos, ya que estos son indispensables para dar explicación al florecimiento de formas nuevas de conocimiento desde el propio punto de visto del sujeto.

cual el individuo interactúa con el conocimiento y la cultura, ya que es a través de él por el cual se le dota de principios, reglas y herramientas del propio conocimiento.

Las aptitudes organizadoras del cerebro humano necesitan condiciones socioculturales para actualizarse, las que a su vez necesitan las aptitudes de la mente humana para organizarse [...]. La cultura está en las mentes, vive en las mentes, las que están en la cultura, viven en la cultura. Mi mente conoce a través de mi cultura, pero en cierto sentido mi cultura conoce a través de mi mente. Así pues, las instancias productoras del conocimiento se co-producen unas a otras [...], la cultura actúa y retroactúa desde todas partes sobre la mente/cerebro para modelar sus estructuras cognitivas y en consecuencia estará siempre en actividad como co-productora de conocimiento (Morin, 1994, pp. 77-79).

De ahí que los individuos sólo puedan, según esta perspectiva, desarrollar y construir su conocimiento en el seno de una cultura, y a su vez la cultura necesite de las interacciones cognitivas de los propios individuos que en sí regeneran la cultura; haciendo indisociables cultura, sociedad y conocimiento individual.

El conocimiento se vincula en todas partes con la estructura de la cultura, la organización social, la praxis histórica. No sólo es condicionado, determinado y producido por ellas, sino que también es condicionante, determinante y productor de ellas (lo que demuestra de modo evidente la aventura del conocimiento científico). Y siempre y por todas partes la cultura transita por las mentes individuales, las que disponen de una autonomía potencial, y esa autonomía puede en ciertas condiciones, actualizarse y convertirse en pensamiento personal (Morin, 1994, p. 81).

En los siguientes apartados abordaremos cómo se perciben las variables presentadas en los enfoques anteriores desde el paradigma socioconstructivista.

Alumno

El niño es considerado rico y diverso. Se busca el papel activo y co-participativo del alumno en la vida del aula.

Una visión socioconstructivista de la educación conlleva una participación activa e interactiva del niño en la construcción de los conocimientos, yendo más allá de la reconstrucción personal de los conocimientos preelaborados que aporta el profesor o el libro de texto. Esta participación activa hace necesario que el alumno tome conciencia (y reflexione) de su concepción referente al tema que se trabaja en el aula. Esto conlleva, en palabras del Porlán (1999, p. 53), que sus *concepciones se socialicen* a través del contraste de puntos de vista en un ambiente reflexivo de comunicación. Éstas concepciones, en Educación Infantil, deben ser verbalizadas por parte del docente, al mismo tiempo que se retroalimenta el proceso seguido utilizando para ellos contraejemplos o dando a conocer información y datos relevantes.

Como propone Lerner (1996, p. 98):

Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas [...]. Enseñar es –finalmente– promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.

Se respeta los ritmos de trabajo y de aprendizaje de los alumnos, sin que el docente se vea presionado por aspectos externos que imposibiliten los mismos. El respeto a esos ritmos obliga a la creación de un ambiente en el aula que sea agradable, libre de coacciones y violencia (Cañal, 1997).

Maestro

Al contrario de lo defendido desde la perspectiva espontaneísta, el papel del maestro es el de provocar en los alumnos avances, teniendo en cuenta la zona de desarrollo proximal de estos últimos. De esta forma el maestro se convierte en mediador entre la cultura y el niño. Si el conocimiento se construye en interacción requiere de la acción deliberada e intencional por parte del propio docente, no basta con dejar al niño ante el objeto por conocer.

Brooks y Brooks (1993, pp. 103-105) proponen las características propias de un maestro constructivista: a) estimulan y aceptan la autonomía e iniciativa de los alumnos; b) utilizan datos brutos y fuentes primarias además de materiales manipulables, interactivos y físicos; c) permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambien estrategias de enseñanza y alteren el contenido; d) preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de abordarlos; e) estimulan la curiosidad de los alumnos con preguntas abiertas y profundas; f) buscan elaboración por los alumnos de sus respuestas iniciales y g) proveen tiempo a los alumnos para construir relaciones y crear metáforas.

La labor del maestro debe ser la de acompañar y ayudar al niño a la construcción de su aprendizaje, entendiendo esta construcción como una exploración personal en la que es el propio alumno quién inicia el aprendizaje, se implica en el mismo y lo evalúa. Como defiende Kelly (1970, p. 262), el rol del docente es indispensable para completar la labor de cada niño y para ello *debe entender lo que está viendo a través de los ojos del niño*.

Entre el profesorado existe una coordinación basada en la reflexión y en la puesta en común de criterios fundamentados psicopedagógicamente sobre la práctica y la teoría.

Relaciones

La escuela que defiende este paradigma se caracteriza por la creencia plena en la diversidad: *si el niño sabe, todos los niños saben y saben cosas distintas y de formas distintas, puesto que también han sido distintas sus experiencias y son distintos sus recursos* (Tonucci, 1990, p. 23). No sólo se acepta al diferente sino que se da por sentado que todos somos diferentes. La homogeneidad empobrece al aula y las propias relaciones que en ella se dan,

por ello el socioconstructivismo aboga por una organización que prime la interacción a distintos niveles: dentro del propio grupo de alumnos del aula, ya sea está mediante asamblea, en parejas o en grupo; con otros grupos del centro y con otros agentes que puedan participar en él⁹⁷.

La relación maestro-alumno es también esencial al considerar el aprendizaje como una labor conjunta entre el maestro y el alumno, relación que necesita que el docente conozca realmente al discente y reconozca la idea de niño de la que parte. Si entendemos el aprendizaje como un proceso que va más allá de lo individual, tendremos que tener en cuenta que éste es un proceso social, donde los propios alumnos actúan como un equipo, el profesor como el *director del equipo* y el aula como una comunidad crítica (Porlán, 1999, p. 35).

El contexto del aula adquiere también gran significado en estas relaciones, al considerar que la dinámica social influye en la escuela y la dinámica escolar en el sistema social, transformándose mutuamente (García, 1995). Se convierten en fuentes de información: los alumnos, el profesor, el grupo en sí, los materiales didácticos, la propia configuración espacio-temporal de las actividades escolares, el entorno escolar y extraescolar. Se presta atención al espacio en su amplitud. Se comprende la escuela al completo como un espacio útil y con un matiz también educativo no encerrándose entre las cuatro paredes del aula.

No se ignora el peso que tiene el resto de contextos. Se considera a las familias como un elemento esencial, no como un estorbo, e incluso se busca el ir más allá de ellas (apertura al entorno).

Programación y libro de texto

Atendiendo al paradigma socioconstructivista se comprenden los materiales curriculares desde una visión más compleja y flexible. Estos materiales facilitan el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando al docente a articular y dinamizar el proceso activo de construcción del conocimiento. Dicha cuestión hace emerger la importancia de la diversidad y riqueza de los mismos siendo maleables y útiles para el grupo.

Los libros que se utilizan en el aula son de carácter social, periódicos, cuentos, enciclopedias, diccionarios, atlas, etc.⁹⁸, esenciales para aprender a manejarlos, saber qué pueden aportarnos y encontrar en ellos la información que podamos necesitar. De ahí el interés de fomentar una biblioteca de aula.

⁹⁷ La variabilidad de grupos incrementa la participación y la creatividad de los alumnos, al enfrentarse a situaciones novedosas y abiertas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

⁹⁸ Piaget decía con rotundidad: *La escuela ideal no tendría manuales obligatorios para los alumnos sino solamente obras de referencia que se emplearían libremente* (citado por Munari, 1999, p. 319).

La programación emerge de problemas reales que tienen significado para los alumnos partiendo de lo real y cotidiano. Es abierta y flexible y puede partir de: proyectos de trabajo, investigaciones en el aula, resolución de problemas, etc. Se entiende el conocimiento desde su transdisciplinariedad, considerándose inviable la fragmentación del mismo. Se tienen en cuenta intereses y conocimientos previos de los alumnos⁹⁹.

Desde este paradigma se considera inevitable compaginar los intereses y conocimientos de los propios alumnos con lo que merece la pena afrontar desde la problemática social o cultural. La construcción del conocimiento tiene que ir asociada a problemas. Así Gil y Carrascosa (1999) consideran que la estrategia de enseñanza más coherente con el paradigma socioconstructivista es aquella en la que se plantea el aprendizaje como el tratamiento de situaciones problemáticas abiertas que los alumnos pueden considerar de interés.

García y Cañal (1997, p. 49) proponen una serie de pasos que tendrían que tenerse en cuenta:

- a. Elección del objeto de estudio y planteamiento del problema/s el cual debe estar acotado, aunque los problemas que se aborden en el aula no tendrán una resolución clara y única. En este primer paso es donde surge mayor controversia en cuanto quién es el que debe proponer el problema o el proyecto a abordar: los alumnos o el profesor. Ciertamente consideramos esencial que se tome en cuenta los intereses y conocimientos de los alumnos, pero a su vez el profesor es una figura esencial para llevar al aula lo que realmente merece la pena trabajar.
- b. Expresión de las ideas de alumnos, de esta manera se dará pie a que den a conocer sus propias concepciones. Aquí nos encontraremos con los conflictos sociocognitivos que se evidenciarán a partir de las afirmaciones que los alumnos hagan¹⁰⁰.
- c. Lanzamiento de hipótesis con el fin de que éstas sean sometidas a prueba.
- d. Planificación de la investigación. Que comprende la elaboración de estrategias de resolución del problema con el propósito de poner a pruebas las hipótesis.
- e. Nueva información (experimentos, lecturas, encuestas, visitas, instrumentos...).
- f. Interpretación de los resultados y conclusiones. La resolución y el análisis de los resultados, cotejándolos con los obtenidos por otro grupo de compañeros o por la información encontrada. Esto servirá como surgimiento del conflicto cognitivo¹⁰¹

⁹⁹ El espacio del aula se comprende como un espacio abierto, donde tiene cabida todas las experiencias de los alumnos y con ello documentos y testimonios de lo que ocurre fuera del aula como parte de los propios niños (Cano y Lledó, 1990 y Tonucci, 1990).

¹⁰⁰ Para Tonucci (1975, p. 45) la investigación es real cuando nos hallamos ante un problema cuya resolución es necesaria para nosotros, requiriéndose por tanto utilizar los conocimientos previos de forma *creativa* y nueva, para así poder llegar a la resolución.

¹⁰¹ Desde la postura constructivista el conflicto cognitivo busca que se favorezca una situación en la que, por parte del alumno, exista un conflicto entre las ideas previas o hipótesis sobre un fenómeno concreto y la explicación científica. Cuando el aula, o el alumno, se enfrenta a un problema parte de su experiencia, de sus

entre las distintas hipótesis o concepciones llevando al consenso, a plantear nuevas hipótesis y la vuelta al paso anterior¹⁰².

- g. Expresión y/o comunicación de los resultados.
- h. Recapitulación, síntesis e identificación. Esto implica también las actividades de síntesis (esquemas, recapitulaciones, dossier, etc.), la elaboración de productos (con el fin de reforzar el interés por la tarea) y la concepción de nuevos problemas.
- i. Metacognición. Conlleva la realización de actividades que favorezcan la reflexión sobre lo aprendido y los procesos seguidos. Como puede ser la actuación en el medio mediante: comunicaciones, exposiciones, etc.; que en cierta forma relacionen el conocimiento con la actuación.
- j. Aplicación a nuevas situaciones. Con el objeto de profundizar, afianzar y cristalizar conceptos y procedimientos. Empuja al manejo reiterado de los nuevos conocimientos en una variedad de situaciones, haciendo estos útiles y globalizando de esta manera su uso.

Si entendemos que debemos partir de la resolución de problemas, así como de su búsqueda y reconocimiento, esto dará lugar al *aprendizaje por investigación* (Porlán, 1999, p. 34). En esa misma línea es en la que nos movemos nosotros. Creemos que ese aprendizaje por investigación, que parte de los problemas considerándolos como realidad positiva, encausa con un proceso de enseñanza-aprendizaje que busca el desarrollo de la creatividad, ya que no sólo parte de los intereses y conocimientos de los alumnos, sino también de intereses contextuales, sociales y/o culturales, que no sólo tienen sentido en el propio aula sino también fuera de la misma.

En una experiencia llevada a cabo en Brasil por Mara (1997), en la que se documentó los cambios metodológicos producidos en una escuela a partir de la adopción del socioconstructivismo, una maestra relataba tras un proceso de seis años de implantación de dicho paradigma:

Ahora, es muy diferente, las profesoras no siguen ningún manual [refiriéndose a libros de textos] y utilizan recursos de diferentes textos, para que los niños interaccionen con ellos. (...) Existen producción individual y colectiva de textos y todos los alumnos son incentivados a escribir, de acuerdo con la hipótesis lingüística que posean. (...) Los escritos de los niños son valorizados y colgados en las paredes de la clase. El trabajo se realiza siempre en grupos áulicos, elegidos democráticamente, a través del voto secreto, por los propios alumnos. (...) Los niños tienen mucha más libertad en clase, para levantarse, hablar, colaborar, y pedir para ir al

conocimientos previos para resolverlos, pero si esos conocimientos no son los adecuados ocurrirá lo que dice Porlán: *Si no le sirven para interpretar satisfactoriamente la situación ni para elaborar estrategias de actuación, se están dando las condiciones idóneas para que se inicie un proceso de reelaboración* (1999, p. 35).

¹⁰² Este ir y venir a las hipótesis viene ligado a algo tan común, en el proceso de aprendizaje, como es el error, viviéndose éste como un paso más en dicho proceso (ya que los niños cometen errores de forma sistemática durante el aprendizaje) y considerándolo como fuente de progreso, al ir de la mano de los conflictos sociocognitivos (Delval, 1991; Zabala, 1993 y Sternberg, 1997). Esta concepción del error fomentará en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo.

baño. Las profesoras trabajan con la realidad de esos alumnos, con su cultura, con aspectos de su vivencia concreta (Mara, 1997, p. 248)¹⁰³.

Como se aprecia, se tiene en cuenta al niño y el aula es vivenciada como un espacio democrático. En el aula el material cambia y se reorganiza el espacio en función del proyecto que se afronte, es un espacio polivalente en el que los alumnos puedan trabajar al mismo tiempo en tareas diferentes, diversificando así las posibilidades del mismo.

Cañal (1995, pp. 149-151) expone seis características diferentes que deben poseer las actividades que se lleven a cabo en el aula: a) que tengan sentido en sí mismas para los alumnos, lo que implica dejar de lado una programación lejana basada en lo que este autor denomina *despotismo didáctico* (todo para el alumno, pero sin el alumno); b) el movilizar suficiente energía interna (motivación intrínseca), por lo que se tendrán que adecuar a los intereses de los alumnos, lo que no implica que se lleve al aula sólo lo que quieran los alumnos, sino más bien ampliar el campo experiencial de los mismos, extendiendo de esta forma sus zonas de interés potencial; c) poseer una notable capacidad de movilizar información potencialmente significativa para los alumnos, teniendo en cuenta ese campo experiencial del alumno y sus propias concepciones integrando para ello aspectos físico-naturales, como culturales del entorno; d) admitir diversas posibilidades de desarrollo (versatilidad), cada aula llega a ser diferente en su propia estructura y funcionamiento, lo que obliga a que el diseño de las actividades no sea rígidos y que existan posibilidades alternativas para diferentes situaciones, e incluso aspectos sin determinar; e) incorporar una estructura interna de desarrollo plenamente coherente con la perspectiva constructivo-interaccionista del aprendizaje, las actividades deben posibilitar a los alumnos que pueden organizar sus propias ideas respecto al centro de interés propuesto y de poner a prueba sus estrategias cognitivas ante lo que les solicite dicha actividad, además de facilitar que se produzcan diferentes interacciones sociales en el aula y f) prever un ritmo temporal de desarrollo adaptado a los requerimientos de un aprendizaje real y significativo, lo que nos lleva a la secuenciación de las actividades, que tendrá que tener en cuenta a su vez el interés de los alumnos, el romper la monotonía, el tener en cuenta las actividades anteriormente realizadas y el facilitar el progreso del aprendizaje en forma de espiral, con el propósito que se generalice el mismo.

Aprendizaje

Se le concede un papel fundamental al aprendizaje significativo, buscando que éste sea reflejo de la propia realidad en el que se encuentra la escuela. Se va más allá de lo cognitivo, se tiene en cuenta lo emocional, el carácter social del aprendizaje y al alumno en su totalidad.

¹⁰³ Un mensaje muy distinto al dado cuando se le pedía que describiera su mismo aula seis años antes: *Hasta 1987, el método de trabajo de las profesoras consistía en seguir un manual (...). Los alumnos eran obligados a sentarse unos tras otro y nunca trabajaban en grupo; tenían que estar en silencio y levantar el dedo, cuando querían preguntar alguna cosa. La profesora corregía, en bolígrafo rojo, todo lo que los alumnos escribían. (...) Ella sólo pasaba a otra lección del manual, después de fijar bien la lección anterior (Mara, 1997, p. 247).*

El conocimiento es el resultado de la construcción del niño en interacción con la cultura. El alumno es el autor de su propio aprendizaje¹⁰⁴. El juego toma un papel esencial como medio de aprendizaje.

Saunders y Bingham-Newman (1989, p. 204) señalan tres estrategias necesarias para un verdadero desarrollo intelectual que ayudarían a construir el propio conocimiento, siguiendo una línea socioconstructivista:

- Las que requieren que los niños valoren de nuevo su estructura mental actual. Aquí podemos encontrar el uso de preguntas, abiertas y divergentes, que hagan pensar y reflexionar, así como la búsqueda del conflicto sociocognitivo¹⁰⁵. Postman y Weingartner (1973) llegan a afirmar que: *una vez que hayas aprendido a hacer preguntas –preguntas pertinentes y apropiadas y sustanciales- has aprendido a aprender y nadie te puede quitar de aprender lo que quieres o necesitas saber* (1973, p. 23).
- Las que crean un ambiente conducente a este tipo de revaloración (un ambiente de honestidad intelectual). Como ejemplo podemos citar el evitar corregir o reírnos de los errores de los niños. A su vez nos obliga a imaginar cómo es el mundo desde el punto de vista de los niños.
- Las que hacen uso de la dinámica de grupo y de las interacciones con compañeros para acrecentar el desarrollo cognitivo. Estarían las dinámicas de grupos que animan a los niños a escuchar las ideas de sus compañeros y a discutir activamente sus opiniones fomentando la formación de un real espíritu de grupo. *El hacer las cosas en colaboración social, en un esfuerzo de grupo conduce a una mentalidad crítica, donde los niños tienen que comunicarse entre sí. Esto es un factor fundamental en el desarrollo intelectual* (Piaget, citado por Saunders y Bingham-Newman, 1989, p. 209) y afectivo.

Es imprescindible incidir en un currículum con ideas y conceptos importantes y relevantes más que extenso y superficial: *menos es más* (Resnick y Collins, 1996, p. 193). La construcción de dicho conocimiento requiere y necesita de tiempo, por lo que la búsqueda de cubrir una extensa programación posiblemente conlleve un fracaso a la hora de que ese aprendizaje sea significativo.

¹⁰⁴ Aunque parece que algunos docentes, desde una visión equívoca del constructivismo, califican de constructivista lo que es una enseñanza transmisiva: *yo explico los conocimientos y mis alumnos los reconstruyen en su cabeza* (Gil y Carrascosa, 1999, p. 509).

¹⁰⁵ Los conflictos sociocognitivos pueden surgir de la interacción con otros compañeros durante el juego, el trabajo en equipo o el propio debate o discusión, lo que hace que se entienda como la confrontación de distintos puntos de vistas. A su vez supone cuatro consecuencias: a) activa emocionalmente al sujeto, motivándolo de esta manera a la búsqueda activa de soluciones nuevas; b) le permite tomar conciencia de otras formas de respuesta; c) el otro le proporciona al sujeto los elementos o dimensiones de la nueva estructuración y d) sólo le permitirá progresar cuando le posibilite participar activamente en la reestructuración del problema (Mugny y Doise, 1978 y Mauri, 1993).

Evaluación

La evaluación nos servirá para conocer mejor el propio aula y lo que en ella sucede. Se convierte así en un instrumento esencial para el docente que desee conocer, comprender y mejorar su labor profesional (Cañal, 1997).

La evaluación es vista como un instrumento de transformación y mejora, no como sanción. Es entendida como medio de mejora e instrumento para facilitar la calidad de la educación. La evaluación es concebida como un concepto amplio. No sólo recoge al alumno, sino también la propia programación, el profesor y otras variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (material, relaciones en el grupo, etc.), además se tiene en cuenta no sólo resultados, sino los conocimientos previos, el proceso (mediante la observación recogida mediante diario o rejilla de observación) y los resultados. La evaluación final se realiza mediante informes o dossier con el trabajo realizado, impresiones, etc. Se busca en todo momento la autoevaluación implicando al alumno en el proceso de evaluación. Evaluación no sancionadora, formativa y cualitativa.

Creatividad

La relevancia que tiene la creatividad en el paradigma socioconstructivista nos lo puede dar la siguiente afirmación de Piaget (citado por Kamii, 1982, p. 29):

El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Es por ello que la propia heurística, entendiéndola ésta como el arte de inventar y de solucionar problemas, es percibida como una aproximación constructivista, ya que supone crear un ambiente en el que los alumnos se vean activamente envueltos en la construcción de su conocimiento. La construcción del conocimiento es comprendido como un proceso creativo en sí¹⁰⁶. Como hemos podido comprobar, el desarrollo de los proyectos de trabajo parte de las diferentes fases del método de solución de problemas. La creatividad es una finalidad perseguida desde el currículum socioconstructivista, pero además busca un ciudadano crítico y reflexivo.

Vygotsky (1990) aporta dos ideas fundamentales que el socioconstructivismo tiene en cuenta: a) que la actividad creadora es aquella actividad humana cuyo resultado no es la mera reproducción de aquello que ha sucedido en la experiencia, sino la creación de nuevas formas y actividades, siendo la imaginación la base de dichas actividades y ésta, a su vez, forma parte

¹⁰⁶ La formación de conceptos es un proceso creativo, no mecánico ni pasivo; [...] un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja encaminada a la solución de un problema; y [...] la mera presencia de condiciones externas favorables a una vinculación mecánica de la palabra y el objeto no basta para producir un concepto (Vygotsky, 1995, p. 119).

de la vida cultural, considerándola una fuerza necesaria para la existencia y b) destaca como estas actividades se dan desde la más tierna infancia a través del juego y el dibujo, y siendo estos uno de los recursos preferentes en la actividad artística del niño en su edad más temprana. Al igual que la enseñanza creativa toma el juego como base del aprendizaje en Educación Infantil.

Relacionado con la creatividad, se le otorga al error un papel esencial en el aprendizaje, al contrario de considerarse como algo negativo (Martín y Marchesi, 1996 y Pierre, 1999). Los errores se entienden como síntomas de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento de los alumnos, formando parte de los conflictos sociocognitivos. Mientras que en los enfoques anteriormente expuestos es visto de diferente forma:

- En el enfoque tradicional el error es considerado como negativo, por lo cual se busca no caer en él, solíéndose responsabilizarse al propio alumno. Se trata mediante la evaluación a posteriori para castigarlo.
- Desde el modelo tecnológico se vería también como negativo y como defecto de la propia programación. Su tratamiento sería a priori a través de la prevención.
- En el enfoque espontaneísta el error es apreciado como positivo. Se aprecia el origen en la propia dificultad del aprendizaje pero se deja que se corrija por sí solo, sin tomar en cuenta las riquezas de dicho error.

3. ENSEÑANZA CREATIVA

Sería mucho mejor imaginar un sistema educativo que comenzara desde la cuna, que, desde la infancia, recompensase al niño cuando mostrase su curiosidad, y que presentaría cosas de tal forma que el aprendizaje llevara en sí mismo su propia recompensa. Sería la mejor forma de orientarse hacia una sociedad creativa, capaz de resolver sus problemas (Guilford, 1980, p. 223).

En este último punto del marco teórico plasmaremos cómo entendemos una enseñanza basada en y para la creatividad, aunque para ello es necesario no quedarnos sólo con la lectura del mismo. A lo largo de los anteriores capítulos hemos ido dibujando y haciendo ver cuál es nuestro ideal de escuela creativa, de ahí la necesaria lectura de todo el cuerpo teórico de la tesis para hacerse una idea y una visión completa de dicha escuela.

La creatividad se puede aprender. Esta afirmación choca con defensores de la creatividad como capacidad que no sólo es difícil de enseñar y aprender sino también imposible (Martindale, 1989 y Eysenck, 1995). Para los detractores de la enseñanza de la creatividad la escuela comete un error al intentar llevarla al aula al considerar que lo único que logra es entrenar a los alumnos en la respuesta de test estandarizados de creatividad, consideran que se desconoce la perdurabilidad de la enseñanza de este constructo al no ser estudiados los resultados longitudinalmente. Basta con leer esta tesis (o muchas otras) para

darnos cuenta que son más los autores que apoyen la posibilidad y la necesidad de educar en y para la creatividad¹⁰⁷. Aunque, tal como sostenemos, más que enseñar la creatividad se debe buscar que en la escuela se vivencie la creatividad, siendo ineludible para ello sentirla.

Para Gervilla (1986, p. 120) la creatividad es un valor esencial por las siguientes razones:

- Inventar soluciones nuevas.
- Producir conocimientos, instrumentos y procedimientos nuevos.
- Anticipar el futuro.
- Promover la innovación y actualización.
- Incrementar el potencial creativo.

El llevar la creatividad al aula dinamiza la misma, enriquece las situaciones que en ésta se dan y convierte el día a día en una aventura, en una rica incertidumbre, estimulando la curiosidad hacia lo desconocido. Estamos ante, lo que llamaríamos, un *bien social* (Torre, 1997 y Menchén, 1998) y un *imperativo moral*¹⁰⁸.

Menchén (1998) nos da tres indicaciones de lo que sería para él una programación que fomenta la creatividad: tendría que ser una programación abierta, que partiera de un enfoque interdisciplinar y que apostara por un modelo de autoaprendizaje y no por un aprendizaje impuesto. Para Menchén son cuatro los principios que sustentan una escuela creativa en Educación Infantil (Op. cit., pp. 181-184).

- Principio de espontaneidad. Según el cual el alumno debe exponer con libertad sus ideas, opiniones y experiencias. Esto no sólo le servirá para darle confianza y seguridad en sí mismo, además le hará ver la importancia de comunicarse. Al mismo tiempo vivenciará la posibilidad de poner a prueba sus ideas y concepciones de la vida, creando en el aula un clima de respeto y apertura que es vital.
- Principio de dialogicidad. El diálogo permite al alumno conocer otras inquietudes y dar a conocer las suyas a través de éste. Lejos de la discusión, estéril y vacía, el diálogo aboga por el acercamiento entre posturas y personas, y el interés por entender la postura de los demás. Al mismo tiempo da lugar a la contraposición de puntos de vista. Este diálogo no debe darse sólo entre compañeros, sino también entre el alumnado y el profesor.

¹⁰⁷ Así leemos: *En nuestro propio trabajo hemos constatado siempre que los métodos dirigidos a activar el pensamiento creativo pueden enseñarse desde los cursos de preescolar hasta los cursos universitarios* (Torrance y Myers, 1986, p. 98).

¹⁰⁸ Incluso Martín González y Marín (2006) hablan de la enseñanza en la creatividad como un *imperativo moral*, ya que si es beneficioso para los propios niños y la sociedad sería incongruente no enseñar creativamente y a ser creativo.

- Principio de originalidad. Principio que requiere de huir de caminos ya trazados y buscar nuevas ideas e iniciativas que rompan con la cotidianidad. Apuesta por el desarrollo de la flexibilidad mental del alumno, además de favorecer que éste ponga en juego su tolerancia y el respeto a las ideas de los compañeros.
- Principio de criticismo. Este criticismo consistiría en dudar de todas las certezas espontáneas para la construcción de su propio aprendizaje. Se debe pasar de una escuela basada en la asimilación de contenidos a una escuela que busca una actitud activa y crítica del alumno. El alumno (y el profesor) debe saber analizar la información que le llega y dudar de las mismas con una actitud constructiva y crítica. El papel de la escuela sería acceder a que esta actitud comenzara por uno mismo y no impuesta del exterior.

Principios que requieren que el alumno participe en el aula de forma activa y no pasiva y que las metas de esta etapa educativa sean: la libertad de acción, el saber escuchar, la participación, la tolerancia y la autonomía (Menchén, 1989, p. 318); a su vez Menchén nos presenta los objetivos creativos y capacidades a estimular, como podemos ver en la Figura 8 (Op. cit., p. 319).

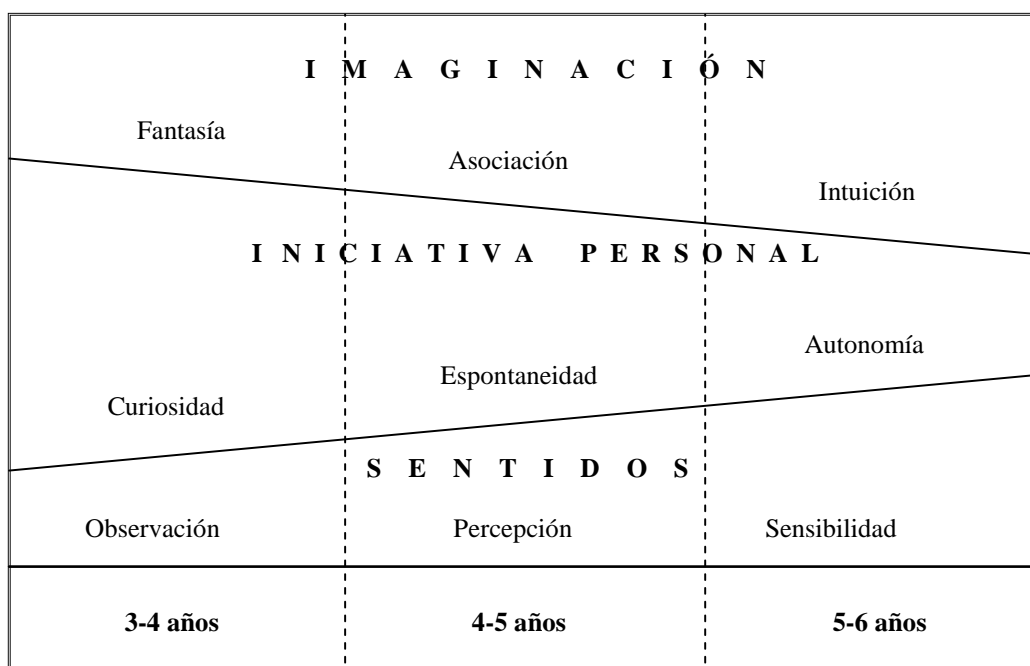


Figura 8. Taxonomía de objetivos creativos y capacidades a estimular en cada periodo

Los objetivos serían: desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación; mientras que las capacidades comprenderían respectivamente: observación, percepción y sensibilidad; curiosidad, espontaneidad y autonomía; y fantasía, asociación e intuición.

Para Torre (2006c) educar en la creatividad conlleva educar para el futuro (sin olvidar, lo que ya mencionábamos en el subapartado 2.2. del Capítulo 2, el tener en cuenta al niño de

hoy y no sólo al adulto del mañana). Sería por tanto, preparar al alumno para la vida, y por la vida, en una sociedad plural y en continuo cambio y desarrollo. Es una enseñanza que se sirve de un currículo flexible, que tiene en cuenta al contexto y a las personas que en él viven, que tiene en consideración el desarrollo integral de las mismas y se plantea la evaluación en términos de cambio, mejora y calidad. Al mismo tiempo, se convierte en un arma que reconoce y promueve la propia autonomía del centro, y del profesorado, con el fin de responder a la realidad física en la que se encuentra, fomenta y desarrolla el espíritu creativo y se preocupa más por la creación de condiciones y ambientes de aprendizaje que por la transmisión de contenidos.

Si echamos una rápida ojeada a los documentos oficiales que están surgiendo hoy día en el marco europeo no podemos dejar de leer, en todos y cada uno de ellos, la importancia que la creatividad tiene y tendrá en la sociedad del siglo XXI¹⁰⁹. Así vemos referencias a la creatividad en el documento realizado por la Comisión Europea *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, encontrándonos como una de las competencias claves: *Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas* (2004, p. 19), o la importancia del desarrollo de destrezas como: *Habilidad para usar las Tecnologías de la Sociedad de la Información para apoyar el pensamiento crítico, la creatividad e innovación en diferentes contextos en el hogar, ocio y trabajo* (Op. cit., p. 15). También en el resumen acerca de *La definición y selección de competencias clave*, realizado por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), leemos:

Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores [...]. Así pues, la reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas (2006, pp. 7-8).

La UNESCO, por su parte, avisa que los países más previsores saben que la mejor inversión para el futuro es la que se hace en la calidad de la educación. Una calidad relacionada con la creatividad.

En la actualidad los jóvenes son talentosos, tienen ideas e imaginación. Debemos brindarles un sistema de educación que libere y estimule su creatividad, pero en el marco de un contexto de cultura para la paz y respeto de sus semejantes, que es equivalente a como nos respetamos a nosotros mismos (ONNUECC, 2004, p. 62)¹¹⁰.

Se busca una calidad de la educación basada en principios democráticos, en la confianza en los jóvenes, en el niño y en la creatividad como un bien a estimular y liberar. Si no fomentamos una escuela en la que se vivencia y en la que fluya la creatividad estaremos haciendo cualquier cosa menos una enseñanza basada en y para la creatividad.

¹⁰⁹ El Parlamento Europeo proclamó el año 2009 como el año Europeo de *La Creatividad y la Innovación*, siendo su lema: *Imagina. Crea. Innova*.

¹¹⁰ Palabras del Ministro de Asuntos Cíviles de Bosnia y Herzegovina Safet Halilovic recogidas en la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO celebrada en Ginebra en septiembre de 2004.

Con todo lo expuesto hasta ahora podemos entrever que nos encontramos en un momento social, cultural, político y económico propicio para favorecer la creación de escuelas creativas que sean capaces de fomentar una herramienta tan esencial para el ser humano como es la creatividad.

3.1. Puntos a tener en cuenta en la enseñanza creativa

Primeramente nos gustaría dejar claro que las siguientes páginas no intentan dar una receta educativa al profesorado, la creatividad no funciona de la misma manera en cada niño ni en cada grupo, son pautas que necesariamente deben ser ajustadas a las realidades contextuales de las que parte cada centro convirtiendo la escuela en un lugar donde apetezca estar y aprender, donde todo el mundo sea bienvenido y en el que se acepte tanto a docentes como discentes tal y como son; pero además de eso debe ser un lugar donde, como defiende Wrigley (2007), *el aprendizaje sea contagioso*. Para que este aprendizaje, esta creatividad, sean contagiosos debemos conocer a qué son “inmunes” los alumnos.

La creatividad debe impregnar todo el currículum

La creatividad no puede quedar desterrada a la realización de actividades independientes e inconexas en el día a día del aula. Creatividad no puede ser sinónimo de “dejar hacer” o de hacer, como en muchas ocasiones, un dibujo libre y ya está ya tenemos el trabajo creativo del día. La creatividad requiere una planificación y ser tangible en cada rincón del currículum y del aula.

La creatividad puede ser una capacidad, una habilidad, una técnica, un proceso, un resultado, un objetivo o un método, pero también un valor educativo. La diferencia es que mientras estamos considerando la creatividad como habilidad, proceso o resultado estamos limitando su influencia y posibilidades de expresión en la vida. El hecho de concebirla también como valor es que se insertará en todos los elementos del sistema de vida como hace con la buena tintura, que se filtra de tal forma que llega a formar parte del propio tejido (Torre, 2006d, p. 256).

La enseñanza creativa necesita de organización, siendo las técnicas y los métodos creativos una herramienta imprescindible para inocular la creatividad en el aula. Estas técnicas deben utilizarse de forma no cerrada y consciente permitiendo al niño poner en juego todos los lenguajes de los que dispone (el corporal, el oral, el dibujo, la pintura, etc.) para así poder expresarse de forma creativa en todos ellos y dar paso a una forma de conocer y de comunicar más rica y abierta, y en interacción.

Otro aspecto esencial sería el utilizar las manifestaciones artísticas, la música, la literatura, la pintura, etc., como medio a través de las cuales se potencie la creatividad. También es indispensable, sobre todo en estas primeras edades, introducir el cuento como medio de trabajo no sólo de la creatividad (en el cual podríamos destacar la figura de Rodari),

sino de las emociones; logrando así que se potencie la creatividad a través de la propia cultura.

La enseñanza creativa debe facilitar el poder vivenciar la creatividad y no convertirla en momentos estériles. Debe tener en cuenta el papel del alumno, el del maestro, el del resto de la comunidad educativa y el entorno en el que la escuela se encuentra; conlleva por lo tanto: un recibimiento grato de los alumnos y de los padres por la mañana, de una lluvia de ideas al comienzo del día para construir un proyecto que ha surgido de las inquietudes de los alumnos, de dar la posibilidad de que estos en pequeño grupo realicen tareas que den respuesta a esas inquietudes de la mañana, a una exposición reflexiva y crítica de lo elaborado...

Como vemos esa limitación de creatividad como producto, como ficha o como manualidad, empobrece la escuela y la propia creatividad; y sí, puede que se hagan dibujos o manualidades muy creativas pero eso, por lo menos para nosotros, no es vivenciar la creatividad es sólo uno de los caminos. Empobrecimiento que a veces también se ve reflejado cuando se elaboran programas o intervenciones cuyo objetivo es el desarrollo de la creatividad a través del uso exclusivo de técnicas creativas. Al igual que Torre (2006d), creemos que ese uso indiscriminado de técnicas que ignora la creatividad desde su complejidad lo único que logran es, en ciertas ocasiones, educar a los niños a responder test estandarizados de creatividad con el objeto únicamente de validar el programa o intervención diseñada, por ese motivo nosotros a la hora de afrontar la evaluación de la creatividad hemos partido de comprender realidades metodológicas y no implantar un programa para después comprobar su validez y resultados.

Un currículum abierto al entorno

Para que la creatividad llegue al aula es necesario que el currículum parta de la realidad sociocultural del entorno y que recoja sus necesidades e inquietudes. La escuela creativa trasciende el espacio y se integra en la comunidad, además de ser reconocida dentro de ésta (concibiendo como comunidad inmediata a la barriada y al resto de escuelas). Esta visión de escuela implica abrir las puertas del colegio a toda la comunidad educativa, entendiendo ésta desde su amplitud y haciendo ver la evidente importancia de la participación de las familias y las instituciones que rodean a la escuela en la vida escolar. La escuela debe dar cabida a las problemáticas que surgen en el barrio y debe permitir no sólo que éstas entren en el aula, sino que también el aula salga al entorno dejando de lado la escuela conceptualizada como una isla¹¹¹.

¹¹¹ Como dice Martínez Cerón (2005, p. 123), para ello es necesario que el docente deje de lado la creencia del aula y la escuela como un territorio propio y cerrado, ya sea consciente o inconscientemente, considerando la entrada de personas extrañas como si de una invasión se tratara.

Jurjo Torres (2001) y Dávila y Maturana (2009), en este sentido, apuestan por la necesidad de la reconstrucción en la escuela de una cultura de la colaboración y de la comunidad en dos niveles. Por un lado, entre el propio profesorado y el alumnado y, por otro lado, con las familias y otros colectivos sociales. Siguiendo el informe del *Club de Roma*, debemos apostar por la conexión entre las instituciones que componen lo que denominaríamos la comunidad inmediata (museos, bibliotecas, parques, jardines, asociaciones de vecinos, zonas lúdicas y deportivas, etc.), ya que no sólo las personas aprenden sino también las sociedades e instituciones; las escuelas o las familias no se bastan por sí mismas (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979).

Debe ser un currículum abierto a lo desconocido, al diálogo y al flujo de desafíos, se ha de ir más allá de la enseñanza tradicional que únicamente apuesta por contenidos que sólo tienen sentido dentro de la escuela dividiendo el conocimiento, como ya veíamos en el primer punto de este capítulo, en académico y social. Esta dicotomía del conocimiento puede provocar que surjan a su vez dos tipos de creatividad: la que es útil y tiene valor real y social y la que es útil exclusivamente para la escuela. A la segunda podríamos denominarla creatividad académica, su fin sería dar respuesta a esa concepción simplista de la creatividad a la que hemos hecho referencia y rechazamos.

La apertura de la escuela a su comunidad, y de la comunidad a la escuela, tiene como propósito crear una cultura democrática de participación y colaboración, entendiendo ambas como motores de transformación y mejora social y cultural, de esta forma la escuela se convertiría en un centro de cultura, al ser esta relación compleja, sistémica, dinámica y bidireccional, siendo el fin crear una red social que sustente el nacimiento de las redes creativas. Esta participación y colaboración hace que la escuela conozca mejor el entorno en el que se enmarca y sus propias necesidades; a su vez dicho entorno conoce el marco teórico-práctico de la escuela. En esta línea encontramos interesantes proyectos en los que se intenta integrar escuela y comunidad como pueden ser: el *Proyecto Atlántida* y *CREA* (en España) y las *Escuelas Aceleradas* de Levin y el *Programa de éxito para todos* de Slavin (en Estados Unidos).

Si atendemos a la perspectiva ecológica de la que habla Bronfenbrenner (1987, p. 23), podemos diferenciar cuatro estructuras concéntricas, unas anidadas en otras, que habría que tener en cuenta:

1. El macrosistema, formado por los patrones sistemáticos de la sociedad cultural a la que pertenece cada persona.
2. El mesosistema, vendría a estar determinado por el conjunto de entornos en los que la persona participa realmente, aunque todos no tengan la misma magnitud y proximidad.
3. El exosistema, constituido por aquellos ambientes que influyen indirectamente sobre el sujeto, ya que éste no tiene una participación activa.

4. El microsistema, es el ambiente más cercano a la persona, y necesita de los anteriores para definirse en su totalidad.

La creatividad se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y el contexto sociocultural, lo que la convierte en un fenómeno sistémico más que individual, obligándonos a tener en cuenta todos estos sistemas (Csikszentmihalyi, 1998). Idea que es reiterada por Nickerson (1999, p. 392) al afirmar que existen tres pilares de la enseñanza creativa. El primer pilar según el cual la creatividad depende de dos raíces: el sujeto y la interacción con el ambiente (la familia, la escuela, la sociedad en general). El segundo pilar afirma que toda persona tiene potencial o capacidad para ser creativo. Y el tercer pilar es que el potencial creativo es modificable a través de las dos raíces, al permitir éstas ser influidas.

La creatividad no es una quehacer únicamente personal también es una tarea de grupos y organizaciones. Las conexiones que entre escuela y sociedad se dan tienen carácter transformador y complejo, produciéndose interacciones que influyen en ambas, enriqueciéndolas en un proceso co-constructivo.

Respeto a los tiempos

Uno de los fines educativos de la educación es el desarrollo integral del individuo. Esto es repetido una y otra vez en distintas programaciones, pero se descuida que este desarrollo es sustancialmente distinto en cada persona y que requiere de tiempo. Tiempo que muchas veces sustraemos de las necesidades del alumno y del grupo para dedicárselo a la realización sistemática de fichas o tareas que supuestamente conllevan ese desarrollo y que hacen percibir al maestro que el tiempo no se pierde (cuántas más fichas menos tiempo perdido); llegando incluso a convertirse en un criterio para establecer la temporalización de la programación el número de fichas que contiene el libro de la editorial, aunque sea inconscientemente.

Ese sentimiento del tiempo perdido también empuja al docente a tomar una línea recta y explicar al niño las distintas formas de hacer, imposibilitando la interrogación o el debate en el aula y anulando la creatividad al no dar tiempo para pensar creativamente (Fernández Bravo, 1997 y Sternberg, 1997).

El tiempo es necesario para que el propio niño saboree y explore una actividad, idea o material hasta hacerse dueño de él. Goleman, Kaufmann y Ray (2000) afirman rotundamente que uno de los “ingredientes” de la creatividad es el tiempo sin límite. El respeto a los tiempos y al ritmo natural del niño es esencial, no sólo para la creatividad, sino también para el aprendizaje. Desde bebé se le debe permitir y estimular al niños a que manipule, jueguen con objetos, palabras e ideas, para así desarrollar su creatividad; ello requiere de tiempo al tiempo.

Recompensar la creatividad como fin autotélico

El maestro debe hacer ver al niño la importancia de la creatividad a la vez que debe creer en ella. La creatividad debe convertirse en una meta personal para el niño y profesional para el maestro. Para ello es necesario fomentar los proyectos personales (Monreal, 2000), los cuales se refieren a la necesidad de ver la creatividad como una capacidad a desarrollar que tiene sentido en sí misma¹¹².

El alumno, sobre todo en las primeras edades, debe encontrar con facilidad los medios materiales, o ideas que necesitan para desarrollar su capacidad de crear. También es oportuno hacer ver al niño que se reconoce el merito del trabajo realizado, desarrollando así la confianza en sí mismo. Esta confianza en sí mismo se puede potenciar a través de cinco fases: aceptación, aprobación, crítica asociada a la aprobación general, técnica indirecta (por ejemplo, el maestro no deberá mencionar los principios de composición hasta que estos aparezcan en el propio trabajo del niño) y el milagro, que consistiría en el súbito nacimiento de la perfección; es decir, cuando se llega a un producto altamente creativo (no basta con que el docente reconozca la creatividad, también es importante dársela a conocer al niño).

El propio Torrance, en colaboración con la *Oficina de Investigación Educativa* (citado por Lagemann, 1983), al estudiar a 15.000 niños desde la guardería hasta sexto grado demostró que al comienzo de sus vidas los niños mostraban un valioso potencial creativo, éste sería “destruido” a la llegada del cuarto grado debido no a que padres y educadores sofocaran dicho potencial deliberadamente, sino que más bien no fueran capaces de reconocer allí donde está, lo que demuestra que la indiferencia o el ridículo son enemigos de la creatividad, mientras que el respeto y el compartir las ideas, los pensamientos y los productos creativos son sus mejores aliados¹¹³.

Esta creatividad, como fin autotélico, necesita de la autovaloración. Es el propio alumno quien debe autovalorarse, convirtiéndose ésta en iniciativa propia, facilitando la autoexploración del alumno, la búsqueda del esfuerzo personal y obligando al maestro a postergar su juicio (Logan y Logan, 1980). Las ideas, el pensamiento, lo creado o lo que está en construcción forma parte de nosotros. Cuando se evalúa a esa idea o a ese pensamiento se está evaluando a la propia persona en sí, por lo que será más fructífero la reflexión, la crítica constructiva y el diálogo (con lo que estaremos reflexionando, criticando constructivamente y dialogando con nosotros mismos) que una evaluación de carácter cuantitativo y competitivo.

¹¹² El olvido de la creatividad en la escuela, se debe en muchas ocasiones al desconocimiento de su importancia y, otras muchas, por la dificultad de llevarla a la practica diaria, lo que hace que surja otro enemigo: la ignorancia.

¹¹³ Este compartir se puede hacer, por ejemplo, mediante la creación de un lugar en el aula donde los alumnos puedan exponer sus creaciones, o dejarlas “aparcadas” durante un tiempo.

Flexibilidad en las agrupaciones

En la década de los 70 un estudio realizado por Douglas Barnes (citado por Wrigley, 2007) pudo constatar cómo los niños se expresaban mejor en pequeños grupos que en un entorno de la clase entera al producirse un diálogo más confuso y proclive a la copia de ideas¹¹⁴.

En esta etapa educativa es esencial no sólo trabajar en gran grupo sino también en pequeño, así les será más fácil construir hipótesis y a su vez tener la oportunidad de expresarse más libremente. Freire (1979) en *Pedagogía del Oprimido* plantea cómo muchas veces el diálogo que se da en el aula son monólogos en los que se muestra lo que se ha aprendido, es decir, es un discurso vacío de memorización. Según él esto se debe a que no existe un verdadero diálogo de amor, esperanza y confianza mutua, los cuales hacen falta y son necesarios para permitir mostrarnos tal como somos.

El fomentar diferentes tipos de agrupaciones, ya sean éstas individuales, en parejas, en pequeño o gran grupo, facilita que el niño se muestre tal como es. Lo que implica enriquecer el aula de ideas, pensamientos y sentimientos que hará aflorar la creatividad. El gran grupo puede coartar al más tímido o inducir a la copia de ideas, aunque también da la posibilidad de la puesta en común de éstas, y el trabajo individual, a su vez, negar la posibilidad de dar a conocer los logros de un niño, de ahí lo importante de saber alternar estas agrupaciones y otras muchas, como puede ser el dar cabida a alumnos de otros cursos, a padres, etc.

Una enseñanza comprometida y basada en el diálogo disciplinar

El diálogo disciplinar lo entendemos como una opción mediante la cual nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos del mundo desde un enfoque global de la enseñanza en el que se apuesta por un espacio de diálogo entre las diferentes disciplinas, acercándonos a una perspectiva no reduccionista del conocimiento y del mundo. Se opone a la fragmentación del conocimiento al entenderlo como un acto inocuo y contrario a la enseñanza creativa. Cuando ignoramos en la escuela la totalidad, no sólo del conocimiento como realidad compleja, sino también la del niño como tal cerramos las puertas al lenguaje de la creatividad. A su vez coloca en el *locus* de integración de las diferentes disciplinas al propio alumno, evitando así que no sólo se fragmente el conocimiento sino también al propio niño. Como diría Morin (2001a, p. 14): *Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable*. Busca, por un lado, estimular la capacidad de las personas a ponerse en el lugar de los demás, con el fin de prever que existen distintas maneras de ver lo mismo y, por otro lado, tener en cuenta las aportaciones de las diferentes disciplinas. Finalmente, se apuesta por un ir y venir continuo y constante entre

¹¹⁴ En ese mismo estudio pudo comprobar como los niños de cuatro años hacían más preguntas abiertas a los padres y profesores, mientras que a partir de los siete años parecía que fueran incapaces de expresarse o que lo eran sólo con preguntas cerradas con intención de pedir permiso (citado por Wrigley, 2007).

la óptica disciplinar y global para la comprensión de cualquier fenómeno de estudio, permitiendo así obtener una explicación de los problemas al abordarlos en su totalidad.

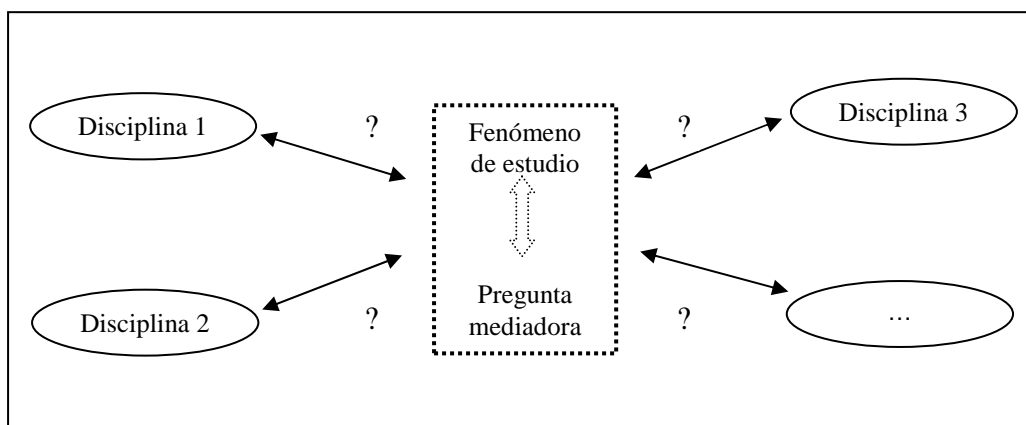


Figura 9. El diálogo disciplinar como espacio de encuentro entre las disciplinas

A su vez un currículum comprometido socialmente es necesario que tenga presente los aspectos emocionales, éticos y sociales, y no sólo cognitivos, del niño como totalidad. Como veníamos diciendo en el apartado dedicado al niño creativo, sin *amor*; sin las emociones, y sin la propia aceptación del otro no habría *fenómeno social*, no existiría la humanidad. Si conviviéramos sin ellas lo que estaremos haciendo sería vivir hipócritamente en la indiferencia y en la apatía (Maturana y Varela, 1996).

Este compromiso obliga a la escuela a integrar en el currículum a los desfavorecidos, a los olvidados por la sociedad, a las minorías, a los problemas medioambientales... Debe ir al encuentro de una escuela ética que defienda los derechos humanos y busque la creación de un mundo mejor.

Un currículum flexible y emergente que responda los intereses de los alumnos

La enseñanza creativa ha de provocar, crear inquietud, motivar, favorecer una actitud que busque la implicación y la transformación buscando, por un lado, la actitud reflexiva tanto del educando como del educador y, por otro, que se puedan expresar tanto uno como el otro. Si el currículum no está abierto al cambio, a la innovación, a la transformación no podrá fomentar la creatividad.

Un currículum creativo tiene que contemplar los deseos del grupo¹¹⁵. No podemos dar las mismas respuestas a diferentes alumnos, es decir, el saber adaptar la programación al grupo clase requiere conocer sus realidades e intereses, facilitando así que la escuela se convierta en un lugar en el que el niño pueda sentirse libre para experimentar con cosas nuevas y relevantes para él. El niño que no experimenta e intenta hacer cosas nuevas será

¹¹⁵ Indudablemente la construcción del ambiente debe ser una tarea conjunta, ya que no es lo mismo un contexto cómodo y relajado para el docente que para los alumnos, lo que hace esencial la creación conjunta del mismo para así personalizar el ambiente desde la perspectiva del grupo (profesor-alumnos).

difícil que desarrolle su creatividad (Logan y Logan, 1980). Y no experimentará sino tienen cabida sus inquietudes e ideas.

Un currículum flexible y emergente implica cambio, incertidumbre. Un currículum que se va co-construyendo en forma de espiral y que da respuesta a los dos derechos que Maturana plantea como derechos de todo ser humano (1997, p. 79):

1. Derecho a equivocarse. El equivocarse es sinónimo, muchas veces, de querer experimentar ideas o tentativas que antes no habíamos contemplado.
2. Derecho a cambiar de opinión. Podemos seguir una idea de forma persistente y darnos cuenta de que no merece la pena y, por lo cual, podemos cambiar el rumbo.

Collins y Amabile (1999) hablan, desde la teoría de la motivación de Amabile, de tres puntos esenciales que se tiene que tener en cuenta en el aula:

1. Permitir a los sujetos hacer lo que aman. Para ello los alumnos deben tener libertad para realizar proyectos individuales y de grupo que potencien su motivación al descubrimiento.
2. Mantener la motivación intrínseca. Primero, llevando al alumno a conocer el placer del aprendizaje “per se” y, en segundo lugar, creando un ambiente adecuado donde se reduzca el énfasis por la motivación extrínseca.
3. Dar relieve a todos los componentes de la creatividad¹¹⁶, permitiendo el solapamiento de estos, es decir, que interaccionen entre sí y que no se usen por separado.

Un currículum que tenga en cuenta la propia creatividad debe ser: un proceso *interactivo*, fruto del diálogo maestro-alumno-entorno; *cíclico*, al construirse y reconstruirse mediante la reflexión colaborativa y que tiene en cuenta la *complejidad* intrínseca de la educación.

Una enseñanza indirecta

Es el alumno quien aprende. El maestro debe estimular y facilitar un ambiente en el que se fomente la curiosidad, la indagación, la investigación y la experimentación con el propósito de que el aprendizaje se produzca con un máximo de autodirección (Logan y Logan, 1980). El problema aparece cuando se confunde la enseñanza indirecta con el “dejar hacer”, postura que aboga por dejar al niño ser feliz y realizarse según sus impulsos condicionando, al igual que la enseñanza tradicional, que en las primeras edades se produzcan *frustraciones*, *provocando en ellos una conducta destructiva y de agresión* (Ulmann, 1972, p. 82).

¹¹⁶ Estos serían las habilidades específicas para cada actividad, procesos relevantes de la creatividad y motivación intrínseca de la tarea.

La enseñanza es un arte que conlleva deducir, preguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas e integrar (Logan y Logan, 1980). Lo que implica que ante inquietudes o dudas sea conveniente no responder con la solución al problema, ya que mataríamos la motivación intrínseca que presenta dicha duda, es más rico que el docente haga observaciones o preguntas, que sugiera alternativas y que eche mano a situaciones anteriores que han sido superadas, potenciando en el alumno una posición activa.

La búsqueda de un estado del *fluir* en la creatividad

Este término, *fluir*, ha sido ampliamente desarrollado y estudiado por Csikszentmihalyi¹¹⁷ el cual lo concede, en relación con la creatividad, como un estado en el que se está en sintonía con el espacio y el tiempo, se experimenta la realidad de nuestra única existencia y su relación con el cosmos y, *desde este conocimiento, los pensamientos y actos originales brotan con mayor facilidad* (1998, p. 177). Esa actividad de flujo requiere de un esfuerzo voluntario que se caracteriza por su dificultad y por el valor autotélico de la actividad, al mismo tiempo provoca que la persona, o personas, se involucren tanto en la actividad que parecerá como si nada más les interesara. La experiencia por sí misma es tan placentera que las personas la llevarán a cabo aunque tenga un gran coste de energía, simplemente por el mero hecho de hacerla.

Las características, según Csikszentmihalyi, que describen el *fluir* en la creatividad serían (1998, pp. 142-153):

- *La claridad de metas.* En la mayoría de las ocasiones, y tal como planteamos, el proceso creativo comienza al querer resolver un problema, ya sea éste un reto, un conflicto sociocognitivo, la llegada de un nuevo material al aula, etc.
- *Saber en qué medida uno lo está haciendo bien.* Esto demanda cierto rango de incertidumbre y del saber hacer del docente. Además requiere que los alumnos conozcan el campo en el que están trabajando para intuir que pueden esperar de él, sabiendo así separar las ideas buenas de las malas.
- *Equilibrar dificultades y destrezas.* El enfrentarse creativamente a un reto no es fácil. Necesita de armonizar la propia energía y los contratiempos que nos encontremos.
- *La mezcla de actividad y conciencia.* Cuando el proceso creativo comienza parece como si todo desapareciera dedicándose profundamente a esa actividad.
- *Evitar distracciones.* Esto implica que el profesor a veces se mantenga fuera del proceso creativo del grupo o del alumno, aunque a veces pueda servir de ayuda. En Educación Infantil estas distracciones serán más difíciles de soslayar debido sobre

¹¹⁷ Este catedrático y profesor de psicología y educación en la Universidad de Chicago desarrolla dicho concepto en diferentes libros: *Aprender a fluir* (2003) y *Fluir. Una psicología de la felicidad* (2005).

todo a la edad, pero eso no quita que existan zonas en las que las distracciones sean mínimas.

- *Olvido del yo, del tiempo y del entorno.* Cuando el proceso creativo fluye se produce el estado del fluir, donde el alumno se encuentra profundamente inmerso en la actividad, con la percepción de que hace lo correcto.
- *La creatividad como experiencia autotélica.* Como ya hemos mencionado, cuando la actividad o el trabajo adquiere recompensa por sí mismo podemos decir que estamos en buen camino.
- *El fluir y la felicidad.* La relación entre ambas es compleja. Durante el fluir no podemos estar felices, por la razón de que en ese fluir el alumno se siente relacionado fuertemente con la actividad, ya que la propia felicidad podría llegar a ser una distracción. Sólo y cuando acaba ese estado de fluir podemos permitirnos ese lujo de ser felices, lo que les lleva a la satisfacción y al gozo. [...], *el vínculo entre el fluir y la felicidad depende de si la actividad que produce el fluir es compleja, de si conduce a nuevos retos y, por lo tanto, a un crecimiento tanto personal como cultural* (Op. cit., p. 153). Por lo que podríamos decir que no basta con llevar al aula actividades o problemas reales, sino que además deben partir de la propia cotidianidad.

Csikszentmihalyi (1998) habla de una serie de pautas necesarias para conseguir este estado: a) asegurarse de que el lugar de trabajo, en este caso la escuela, refleje las necesidades y gustos de los que en él viven; b) debe haber espacio, físico y temporal, para la inmersión en una actividad concentrada y estimular la novedad; c) es de vital importancia el material que rodea al grupo, ya que éste forma parte de él y puede ayudar a conseguir las metas propuestas. *Piensa cómo usas tu tiempo y considera si tu horario refleja los ritmos que mejor funcionan para ti* (1998, p. 177); es decir, el docente, al igual que el propio alumno, debe conocer que momentos son más proclives para el fluir de la creatividad. En definitiva, es necesario crear un entorno armonioso y significativo en el espacio y el tiempo para que la creatividad fluya.

Este fluir, o experiencia óptima, implica un equilibrio entre las propias capacidades y las capacidades disponibles para la acción, por lo que si el desafío es demasiado alto puede llevar primeramente a la frustración, a la preocupación y, por último, a la ansiedad, mientras que si son demasiado bajos, en relación con las capacidades del individuo, primeramente les relajará, pero posteriormente les aburrirá. Si ambos, capacidad y desafío, son bajos hará que la persona sienta apatía, mientras que si existe una alta capacidad y un alto desafío puede llevar a una alta participación y es esto a lo que caracteriza a un estado de fluidez (Csikszentmihalyi, 2003).

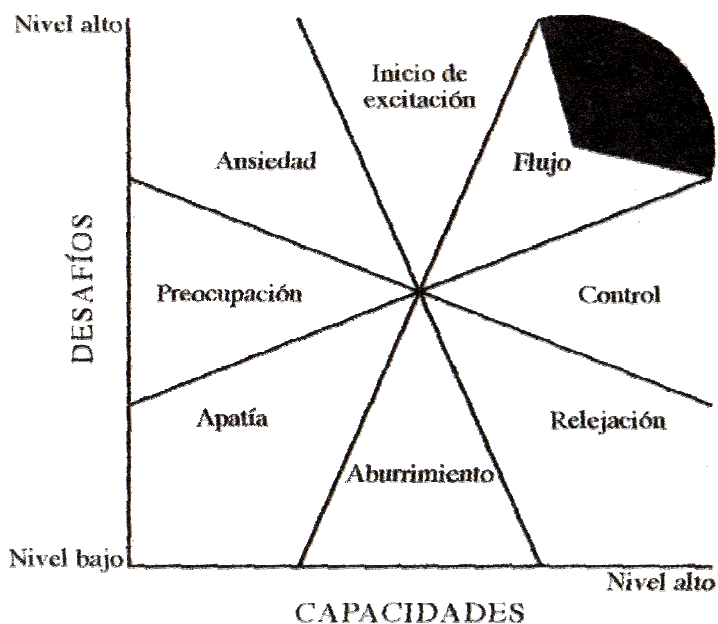


Figura 10. Calidad de las experiencias como función de la relación entre desafíos y capacidades. El estado de fluidez o la experiencia óptima se produce cuando ambas variables son elevadas (Csikszentmihalyi, 2003, p. 44).

Cuando existe un equilibrio entre los desafíos y las capacidades, las metas son claras y la retroalimentación relevante y la actividad es en sí autotélica, la probabilidad de que la persona fluya es mucho mayor, ya que se encuentra centrada en la tarea utilizando un nivel alto de su energía creativa. Si los alumnos no saben el porqué de las actividades esto provocará su aburrimiento. No podemos decirles que lo que hacen ahora será bueno en el futuro, como si éste fuera más importante que el propio presente.

Para que se dé este estado es necesario que desaparezcan todo tipo de inhibidores de la creatividad. Por ejemplo, los inhibidores emocionales, como la ansiedad o el estrés, pueden hacer fracasar que se produzca ese fluir. Fluir que está relacionado con la propia energía creativa de que dispone cada individuo.

Los individuos creativos están dotados de grandes reservas de energía [...]. La fuente de esta energía parece hallarse en el interior de la persona, viniendo a significar la efectiva soltura y liberación de sus aptitudes, como resultado de su buen estado de salud psíquica (Gozan, Demos y Torrance, 1976, p. 12).

Y es esta energía la que estimulará, después de un estado del fluir de la creatividad en el que se vive un goce y éxito por el propio acto creativo, el que se plantee nuevos retos haciéndole ir más allá del goce momentáneo y buscando nuevos desafíos. Al mismo tiempo la propia satisfacción hará que busque esos retos, surgiendo una espiral sin una meta determinada en el que el fin, por ejemplo, el propio acto creativo o producto, se superpone al principio de la búsqueda de otros caminos. Es el flujo lo que conduce a la creatividad (Csikszentmihalyi, 2005).

Podríamos decir que el fluir alimentará la creatividad por ser un momento emocionalmente positivo y la creatividad alimentará al fluir, creando un movimiento cíclico del fluir de la creatividad. Si seguimos las premisas expuestas por Morin (2001b) sabremos que estos estados no serán lineales en su propia evolución, sino que más bien vivirán turbulencias, *bifurcaciones*, *desvíos*, *fases inmóviles* y de latencia, e incluso no sólo de evolución sino también de *involución* (Op. cit., p. 100); esto último no quita que se viva momentos de suma creatividad, de innovación, de tensión positiva, de grandilocuencia, de metamorfosis y avances, en el seno de la escuela.

Goleman, Kaufmann, Ray (2000)¹¹⁸ mencionan diferentes estudios neurológicos en los que se ha probado que en estado de flujo el cerebro en verdad gasta menos energía que cuando existen inhibidores que bloquean ese fluir. Por lo que, si llegamos a ese estado en el que se gasta menos energía, ¿qué podríamos llegar a lograr, teniendo en cuenta que la creatividad, el individuo creativo, es energía en sí? Serían dos las posibilidades, las cuales no se excluyen mutuamente:

1. Que la creatividad fluya de forma más continuada, ya que hace falta menos energía para ello.
2. Que se produjeran momentos de sublime creatividad en los que los agentes implicados se encontraran inmersos en un estado de máximo potencial creativo.

No se puede predecir el surgimiento de lo nuevo, de lo contrario no sería nuevo. No se puede conocer la aparición de una creación por anticipado, pues entonces no habría creación (Morín, 2001b, pp. 97-98). No podemos pedir que el niño sea o no creativo. Parece ilógico, después de lo que hemos visto hasta ahora, que pensemos que pidiendo a un niño que sea creativo en un dibujo o en un juego éste lo sea. La creatividad se puede favorecer o no, fomentar o no, vivenciar o no; lo importante en el aula de Educación Infantil es el crear las circunstancias, emocionales, afectivas, intelectuales, espaciales, culturales y sociales (tanto personales como grupales), que favorezcan los estados del fluir de la creatividad. Bohm en *Sobre la creatividad* dice:

La originalidad y la creatividad comienza a emerger, no como algo que es resultado de un esfuerzo por alcanzar una meta planeada y formulada, sino como el subproducto de una mente que está logrando un orden de funcionamiento casi normal. [...] cualquier intento de alcanzarlas [la originalidad y la creatividad] a través de acciones o ejercicios planificados es una negación de la propia naturaleza de lo que uno espera conseguir (2002, p. 62).

No podemos controlar cuando surgirá o no la creatividad, al igual que no podemos controlar estos momentos creativos. Si tenemos en cuenta la teoría de la complejidad ésta nos dice que no existe una relación lineal entre la causa y el efecto (según el cual una causa puede actuar sobre el efecto y, a su vez, el efecto puede actuar sobre la causa). Sería una visión

¹¹⁸ Definen el estado del fluir como *el momento en blanco* en el que todo se siente armonioso, unificado y carente de esfuerzo.

reduccionista y lineal si pretendemos que la creatividad siga esos derroteros en los que a un conjunto de situaciones, a una causa, se da un efecto proporcional a las primeras. La no linealidad hace que no podamos prever cuando se va a dar ese fluir de la creatividad, conllevando momentos de latencia creativa (el fluir no es constante en el tiempo, sino más bien sigue una lógica continua de orden-desorden-organización) o incubación y seguido de emergencia energética de la misma. Cualquier cambio, tensión o factor, previsto o no, por pequeño que sea, puede provocar el estado del fluir.

Lo importante es que para que se dé este estado se requiere que diferentes variables como son el ambiente, la persona/s, el proceso, la emoción y la cognición interactúen como un sistema dinámico, recursivo y transdisciplinar, en un proceso dialógico. *Toda organización viva está siempre en interacción con el medio, intercambiando energía que circula tanto en el interior del sistema como a su alrededor* (Moraes, 2006, p. 109). El papel en estos momentos del docente es el de hacer ver cuando fluye la creatividad e incitar a la reflexión acerca de la misma. Reflexión objetiva y externa provocando el salto a un plano creativo superior. Por lo que la tarea del docente, después de un estado en el que haya fluido la creatividad, es el análisis conjunto de lo sucedido, volviendo a los productores de ese producto o esa creatividad en forma de feedback.

Para Maturana (2008, p. 1) existen cosas que querámoslo o no ocurren tanto a nivel humano como cósmico, así *cuando en un conjunto de elementos comienzan a conservarse ciertas relaciones, se abre espacio para que todo lo demás cambie en torno a las relaciones que se conservan*. Podríamos decir que si en el aula el objetivo principal es la creatividad, en cuanto se conserven los principios que fomentan y facilitan el fluir de la misma, todo lo demás puede cambiar en torno a ese objetivo y sus principios para facilitar dicho propósito, dándose lo que podríamos llamar como un ‘bucle creativo’.

En resumen, el fluir de la creatividad se puede ver facilitado por tres elementos: el docente, el ambiente y la práctica educativa. Elementos que, de una forma u otra, construyen el camino que permite que la creatividad sea vivenciada por el alumno individual o grupalmente. De esta manera el fluir de la creatividad aglutina las cuatro dimensiones de la creatividad: persona (docente y alumno), ambiente (ambiente del aula y el entorno) y el proceso (la práctica docente). En cuanto al producto creativo podemos decir que se busca un estado que en sí favorece ese fin creativo, el producto. El interés estriba en focalizar tres dimensiones en la consecución del producto creativo, entendiendo éste no siempre como algo tangible y visible.

3.2. Bloqueadores e inhibidores de la creatividad

Toda persona es potencialmente creativa. Ese potencial puede desarrollarse o no dependiendo de diferentes variables. Anteriormente hemos hablado de los factores que

fomentan ese desarrollo, en esta ocasión veremos aquellos que pueden llegar a convertirse en inhibidores de la creatividad. El conocimiento de estos permitirá al docente discernir si en el aula pone trabas, o no, a ese fluir de la creatividad.

Ciertamente existen factores que pueden dificultar la creatividad, otros la pueden coartar o bloquear, pero existen otros que la anulan de raíz. Estamos hablando de: miedo al fracaso, miedo al ridículo, prejuicios, baja autoestima... De Prado (2006, pp. 215-219) establece cuatro grupos de bloqueadores de la creatividad que pueden afectar tanto al maestro como al alumno.

Los anclados en el inconsciente

- Los miedos y traumas de toda índole acumulados a lo largo de la existencia. El miedo para él es el culpable de la inacción y de la pérdida de iniciativa, generando un estado emocional y mental inhibitorio, limitando la libre acción y pensamiento.
- Los deberes e imposiciones de los mayores. Estas imposiciones tratan a la persona como meros receptores cuya función es obedecer y seguir las pautas indicadas sin posibilidad de salirse del camino marcado, provocando su salida sanciones. Este bloqueador puede verse reflejado en un currículum cerrado y muy estructurado, en el que el niño no tiene nada que decir.
- El sentido del deber. Este bloqueador implica, al igual que el anterior, seguir el camino trazado por otro, impidiéndose la construcción de un camino propio.
- Los tabús, los mitos, los ejemplos y modelos inducidos por los cuentos de hadas y los mass media. Este bloqueador estaría también muy vinculado a la idea, o la visión, del niño que ofrece la televisión y los estereotipos sociales acerca del papel de éste.

Los bloqueos arraigados semiinconscientes

- Pautas arraigadas de los procesos lógicos. Consistirían en la búsqueda incansable del pensamiento racional, centrado exclusivamente en la comprensión y el entendimiento de la realidad y no en el uso en beneficio propio. Lo emocional no tendría cabida y el conocimiento se entendería como algo acabado.
- El aprendizaje racional instaurado en formas de metacognición, que buscan la estructura categorial del conocimiento en formulas abstractas. Se encasilla el conocimiento de forma que es poco accesible por el alumno.
- La organización sistemática del conocimiento. Es la organización instaurada en la escuela tradicional y tecnológica. Consiste en entender y aprender de forma pasiva, sin más; sin construir el propio conocimiento y sin analizar su relación con la vida. Se va de lo sencillo a lo complejo, siendo el papel del maestro el sistematizar dicho conocimiento.

- La tendencia a evocar y recordar lógica y ordenadamente aquello que se ha aprendido de un modo rápido. Fiel reflejo del aprendizaje memorístico, consiste en aprender de forma ordenada, memorizada y letra por letra. El fin último es la reproducción exacta de lo que se estudia.

Los bloqueos asociados a la conciencia racional y social

- La habituación de la respuesta de pensamiento, decisión, actividad y lenguaje automáticos. Para David de Prado la habituación es el mecanismo más consistente, enraizado y fuerte que dificulta la flexibilidad y la actividad creativa y original. Estaríamos en un aula en la que es costumbre hacer preguntas cerradas que sólo requieren un sí o un no o respuestas fáciles. Podríamos decir que buscan respuestas directas y rápidas en las que no sea necesario analizar lo pensado, lo que se dice o hace). Esta habituación llevaría en muchos casos a la pérdida de la curiosidad por parte del niño y al hastío por parte del maestro; perdiendo de esta forma la vida que da al aula la inquietud y el gusto por saber y aprender.
- La autoridad imponente e impositiva del que manda y obliga. Vendría a ser la pérdida o renuncia de la propia autonomía e independencia para hacer, pensar y decidir. Se hace renunciar al propio niño de la libertad creativa, la libertad de experimentar y experimentar, y la necesidad innata de investigar. Aquí el maestro es el sabio que decide todo lo que ocurre en el aula, controlando hasta el mínimo movimiento.
- La sanción, el refrendo o aprobación social. El seguir las normas establecidas, hacer lo que se espera de nosotros y la necesidad, a veces absurda sobre todo cuando se busca de nosotros la pasividad y la inactividad, de sentirse aprobado y acogido por el miedo a la sanción o desaprobación social. Esto marca la forma de actuar del alumno que, como es lógico, evita a toda costa ser sancionado o humillado, dificultando la iniciativa y la exploración del entorno. Bloqueo que también afecta al maestro cuando el miedo a la desaprobación, por parte de los padres y otros compañeros, le lleva a no atreverse a ir más allá.
- El orden social externo e impuesto. Nos referimos a las normas legales, las formas y procedimientos aceptados socialmente como buenos y correctos, cuya transgresión conlleva la sanción y reprobación, provocando la sumisión. En este caso podemos pensar en como, a lo largo de la historia de la educación, cuando un método o paradigma educativo se ha establecido como “único”, o el pedagógicamente aceptado, el salirse de esos caminos ha suscitado siempre cierto recelo. Otro orden que en ocasiones parece impuesto es el libro de texto, pautando en demasía la actuación del docente.
- El orden moral de los valores socialmente aceptados. El establecer que es bueno o malo, bello o feo, innovador o anquilosado puede provocar la pérdida de la búsqueda de la creatividad; siendo a veces ese orden moral el propio profesor,

provocando en ocasiones el desgaste de energía por parte del niño al no ver aprobada una actitud o un producto creativo.

Los bloqueos de la supraconciencia creadora humanitaria

- La existencia de un pensamiento primario y primitivo, incapaz de sobrepasar los datos exteriores de los sentidos. Consistiría en quedarnos sólo en lo cercano en lo que nos den y en no ir más allá.
- El yo diferente y segregado. Consistiría en la creencia de ser seres independientes lejanos de una realidad social y cultural, conllevando la pérdida de sentido de la relación escuela-entorno y de la cooperación entre alumnos y alumnos-profesor.
- La discriminación y segregación social. La discriminación y la segregación se convierten en muros hacia el intercambio de ideas, creencias y pensamientos. Perdiéndonos la riqueza que aporta la propia diferencia.
- La despersonalización por un exceso de afirmación del propio yo. El ego puede provocar en la caída estrepitosa de la creatividad, ya que la creatividad necesita del contexto social; lo que conlleva la necesidad de ir más lejos del yo.
- El yo sólido, firme e inmutable. El ser humano debe *metamorfosear*. Debe ver la necesidad de crecer, de poder salir de lo estático, encontrándose con un dinamismo cíclico que le permita ser más flexible y transformarse. Se debe buscar una dinámica profunda de renovación y transformación creadora.

Otros inhibidores que podemos encontrarnos en el propio aula como organización serían los expuesto por Dabdoub (2006, p. 378). Este teórico de la creatividad nos habla de cinco obstáculos que dificultan el desarrollo *orgánico y creativo de las organizaciones*: a) la concepción del poder como discriminación del otro para preservar la autodeterminación, b) el miedo al error, el cual conlleva el exceso de control y la disminución de la posibilidad de asumir riesgos y la búsqueda de la novedad, c) el énfasis en la estructura jerárquica, que obstaculizaría la capacidad de autogestión de los miembros de la organización, d) la creencia de que el ser humano sólo lo mueve el interés en las recompensas externas (motivación extrínseca), perdiendo así su carácter autotélico y e) énfasis exagerado en el pensamiento lógico y racional, dejando de lado lo emocional.

A) Bloqueos personales, socioculturales y del ámbito escolar

Torre (1995, pp. 41-58) nos presenta tres frentes por los que se puede producir el bloqueo creativo, los cuales, como hemos mencionado anteriormente, pueden afectar tanto al docente como al alumno.

1. Bloqueos de las propias personas (mentales y emocionales).

a) Dentro de los bloqueos mentales y perceptivos estarían¹¹⁹:

- Dificultad de aislar el problema. Suelen ocurrir cuando la persona se obsesiona con un aspecto parcial del problema y no ve el conjunto.
- Bloqueo por limitación al problema. Se debe a la escasa atención que se le da al ámbito que rodea al problema; es decir, se produce cuando queremos mantener los términos dados, siendo más fácil replantearlo de forma distinta.
- Dificultad de percibir relaciones remotas. Consiste en la dificultad de establecer conexión entre los elementos del problema.
- Dar por bueno lo obvio. Aceptamos muchas veces lo aparente sin dudar de ello.
- Rigidez perceptiva. Consiste en mantener la misma postura ante un problema, lo que bloquea nuestra mente para la búsqueda de soluciones distintas.

b) Los bloqueos emocionales. Estos vienen dados por nuestro carácter y vivencias.

- Inseguridad psicológica. Sería la inseguridad en uno mismo, en no sentirse capaz, lo que conlleva el encerrarse en lo conocido.
- Temor a equivocarse o al ridículo. Relacionado con el miedo al que dirán.
- Aferrarse a las primeras ideas recibidas. Lo que impide seguir buscando.
- Deseo de triunfar rápidamente. Si nos dejamos guiar por el triunfo rápido, sin gozar con el proceso, terminaremos bloqueándonos.
- Alteraciones emocionales y desconfianza. El temor y la desconfianza mina la creatividad y produce inseguridad, angustia y tensión.
- Otros, como pueden ser el sentimiento de inferioridad, la falta de constancia y la falta de paz interior.

2. Bloqueos socioculturales.

- Condicionamiento de pautas de conducta. Éstas pueden ser el conformismo y la aceptación; pautas que llevan a la “normalidad” y de las cuales es difícil escapar, por el mero hecho del miedo a destacar o salirse de esa norma, lo que lleva al conformismo.
- Sobrevaloración social de la inteligencia. Se sobrevalora lo racional y lógico sobre la divergencia y la imaginación lo que bloquea la creatividad.
- Sobrevaloración de la competencia y la cooperación. Son extremos que hay que evitar, según este autor, ya que ambas pueden disminuir la propia iniciativa, creatividad. La primera, por dar respuesta al tipo de personas que pide la sociedad, haciendo perder de vista su objetivo por enfrentarse a otros y,

¹¹⁹ Según Torre (1995, p. 41), estos pueden llegar a ser muy negativos, ya que obstaculizan el camino de acceso al problema, impidiendo verlo en todas sus dimensiones.

la segunda, por verse difuminado en el grupo, además de adecuar sus ideas creativas a los intereses del grupo.

- Orientación hacia el éxito. En la sociedad se sobrevalora el éxito sobre los demás más que la propia satisfacción; que es otra de las semillas de la creatividad.
- Excesiva importancia al rol de los sexos. Lo que conlleva que por “cultura” los hombres deben centrarse en unos intereses y las mujeres en otros, cerrando su campo de interés.

3. Obstáculos en el ámbito escolar. Estos vienen motivados por el propio maestro.

- Presiones al conformismo. Es el maestro el que marca la norma.
- La actitud autoritaria. Anula la espontaneidad y se caracteriza por un aprendizaje asimilativo e impuesto.
- Ridiculización de los intentos creativos. Cuando ridiculizamos las preguntas abiertas y provocativas y privamos del reconocimiento.
- La sobrevaloración de recompensas y castigos. Los cuales resultan inadecuados para crear la necesidad de la motivación intrínseca.
- Excesiva exigencia de objetividad. La escuela tiene la conciencia de ser el medio transmisor de la verdad, de la respuesta correcta, dando por sentado que ésta no se construye constantemente y haciendo que el alumno la asuma sin exigencia ni alternativa.
- Excesiva preocupación por el éxito. Interesan los resultados y se descuida el proceso que llega hasta ellos.
- Intolerancia con la actitud lúdica. En ocasiones el juego es visto como contraproducente o contrario al trabajo intelectual, sin tener en cuenta las importantes funciones que tienen en el desarrollo de la persona.

B) Inhibidores en el propio aula

Fryer (1996, p. 114), tras un estudio con profesores, comprobó como estos solían nombrar seis factores que para ellos eran los que impedían el desarrollo creativo:

- Un clima restringido.
- Un entorno familiar en el que las actividades del niño apenas sí se valoraran.
- El apremio de los maestros para que los niños acabaran su trabajo rápidamente.
- Evaluación por medio de controles y exámenes.
- La existencia de presiones por parte de los compañeros.
- Diferencias marcadas entre el trabajo y el juego.

No obstante, estos profesores pensaban que el primer factor era el más determinante de todos ellos. Como podemos observar ellos mismos, los propios maestros, conocían las limitaciones que se daban en el aula. La pregunta ahora sería: ¿hacían algo para evitarlo?

Gervilla, en su tesis doctoral *Creatividad, práctica escolar y política educativa* (1981), menciona diez obstáculos a la creatividad relacionados con el mundo de la enseñanza. Estos son: *autoritarismo*, el que ejerce en su mayor parte el propio profesor y que impide al alumno la libertad necesaria para el proceso creativo; *reconvención ante el fracaso*, el fracaso se puede convertir en el mayor obstáculo de la creatividad, incluso éste puede hacer caer al niño en una depresión debido a un fracaso continuo; *indiferencia o ignorancia de la creatividad*, en este caso la balanza se declina en la acción docente del educador, si éste no prima la creatividad y motiva a ella ésta puede caer en el propio olvido; *represión demasiado temprana de la espontaneidad*, es necesario que el mundo de las normas adulto entre poco a poco y de forma comedida en el mundo del niño, ya que sino podemos hacer caer al niño en la sumisión incondicional; *la represión de la curiosidad*, la curiosidad forma parte de la persona creativa, si vemos esta actitud como inoportuna y no es estimulada también pondremos obstáculos al desarrollo de la creatividad; *la prisa*, ésta en el ámbito educativo provoca una falta de conocimientos por parte del alumno y de la propia creatividad, ya que hace al educador centrarse en cumplir unos objetivos didácticos más que en fomentar el aprendizaje significativo del alumno; *valoración excesiva del éxito inmediato*, parece ser que el “aquí y ahora” se está convirtiendo en una de las premisas de nuestra sociedad, la creatividad en muchos casos necesita de mimo y tiempo y no puede estar sujeta a prisas por conseguir un éxito (en ocasiones el ser creativo no conlleva un éxito a corto ni a medio plazo); *el dogmatismo*, la creatividad debe huir de la verdad establecida; *las presiones internas y externas*, cuando habla de presiones externas se refiere a las presiones de los padres, de las autoridades y la propia sociedad, a las que se ven expuestas los maestros, las cuales influyen indirectamente en los propios alumnos, mientras que las presiones internas se refiere a la búsqueda de la aceptación, del conformismo de las reglas, lo que lleva a los alumnos creativos a acomodarse; y, por último, *la crítica o evaluación*, según esta autora, es necesario evitar dos cosas: por un lado, que la evaluación se haga con mucha proximidad a la fase productiva y, por otro lado, que la crítica no se haga a la persona, debiéndose enjuiciar el producto.

Como podemos ver el dogmatismo lineal y la jerarquía autoritaria pueden llevar al aula los obstáculos necesarios para evitar la creatividad. Si lo pensamos bien, estas circunstancias pueden verse replicadas una y otra vez en las aulas de Educación Infantil por miedo, pero no miedo al error sino miedo a lo desconocido, a la incertidumbre. Incertidumbre que en muchas ocasiones es necesaria al ser el paso previo a la creatividad.

Torrance, Bohm, Gervilla, Menchén, así como otros teóricos de la creatividad, inciden en la multitud de ocasiones que la enseñanza, debido a ese miedo, huye de los alumnos creativos. Esta huida, como modo de supervivencia del profesor, se debe a la creencia de que un aula de alumnos creativos se puede convertir en un polvorín, en el que no

hay “gobierno” ni control y en el que todo vale. Craso error. En la enseñanza para y en la creatividad es esencial la planificación, al igual que el asentar las bases de una metodología innovadora y real, basada en la libertad del alumno y no en un libertinaje absurdo.

Otro de los errores, que suelen cometerse con cierta frecuencia, es el exceso de alabanzas por parte del profesor hacia el alumno. Ciertamente es que el reconocimiento es esencial en el desarrollo de la creatividad y que el desinterés y desprecio son golpes directos a la creatividad, y por consiguiente negativos. Pero no hay que dejar de lado esta idea, ya que la alabanza excesiva puede hacer que el alumno sacie su vanidad. La crítica, como la alabanza excesiva, actúan como bloqueadores de la creatividad, al hacer dudar al niño sobre sí mismo y su capacidad. Es un error creer que si le decimos siempre a nuestros alumnos lo bien que lo hacen todo, se convertirán en creadores sin parangón; todo lo contrario, incluso puede que el profesor pierda credibilidad para sus alumnos.

El caso contrario sería la desconfianza. Desconfianza en las posibilidades y potencialidades de los más pequeños. Cuántas veces un maestro ha retocado un dibujo o una manualidad de un alumno para que éste vea *como se hace bien*; o en cuántas ocasiones manualidades para el día del padre, de la paz, etc., han sido retocadas o incluso elaboradas en gran parte por el profesor por el mero hecho de quedar bien con los familiares. Todo esto se convierte en una careta que hace que el propio docente se engañe, engañe a los padres y a los alumnos y, por supuesto, mine su espontaneidad.

Este miedo y hermetismo contagia al propio alumnado y hace que surjan frases que se repiten una y otra vez en las aulas, especialmente en los primeros años de escolarización, convirtiéndose en supresores de la creatividad. Quién no ha escuchado alguna vez dudas por parte de los alumnos como: *¿está bien hecha la ficha?*, *¿y ahora qué hago?*, *¿puedo colorear ahora esto?*, *¿puedo sentarme con...?*, etc. Y otras por parte del profesor como: *el que no se calle no va al patio*, *se hace sólo lo que yo he dicho...*

Goleman, Kaufmann y Ray (2000, pp. 78-80) hablan de los *asesinos de la creatividad* (basándose en los estudios de Amabile). Estos harían su aparición en la propia escuela y serían:

- La vigilancia. Consistiría en vigilar constantemente el trabajo del alumno haciéndoles sentir observados y coartándolos de libertad.
- La evaluación. Consistiría en hacer que los niños se preocupen por cómo juzgan los demás lo que ellos hacen. Es importante hacer que el niño goce por sus propios logros y no por factores externos.
- La recompensa. El uso excesivo de premios priva al alumno del placer intrínseco de la actividad creativa.
- La competencia. Sería conveniente permitir al niño profundizar por su cuenta, evitando ponerlo en situaciones de ganar o perder.

- El exceso de control. Conlleva indicar al alumno en todo momento como hacer las cosas, sin dejar vía libre a la imaginación, entendiendo la exploración como una pérdida de tiempo.
- La restricción de las elecciones. Consiste en decir a los alumnos que actividades tienen que hacer sin dejar posibilidad de elección; y no digamos ya a la creación de su propia elección.
- La presión. Establecer expectativas exageradas de las posibilidades del niño o del grupo puede provocar la aversión y, por lo tanto, el interés contrario.

Estos autores suman un nuevo asesino de la creatividad: el tiempo. Es necesario confiar en el niño y respetar su ritmo, su tiempo, su silencio, sus momentos álgidos y bajos, aceptar su complejidad y comprender y respetar sus gustos e inquietudes, y no caer en las prisas por el producto final observable y ponderable. El limitar el tiempo de sus actividades, pensamientos y reflexiones, es acabar, tal y como dicen, con el ingrediente esencial de la creatividad: el tiempo sin límites. Cuántas veces hemos visto a maestros quitar un dibujo de manos de un niño porque *no queda tiempo* para terminarlo. Es terrible y frustrante convertir el tiempo en un enemigo de la creatividad. El niño debe gozar y saborear el proceso, y recrearse en él. El trabajo a contrarreloj y bajo la continua presión del tiempo sólo *aplasta* la creatividad (Heinelt, 1992 y Amabile, Hadley y Kramer, 2003), al provocar un pensamiento menos creativo. Esa presión de tiempo lo único que logra es poner entre las cuerdas a la creatividad, por lo que es necesario, cuando suceda esto, incorporar válvulas de escape que aligeren dicha presión.

3.3. La creatividad y las emociones. ¿Cómo favorecer el fluir de la creatividad?

Como veíamos en el Capítulo 1, las emociones tienen un papel fundamental en el desarrollo y expresión de la creatividad. En esta ocasión veremos como esas emociones tienen bastante que decir en el contexto educativo y cómo pueden o no favorecer el fluir de la creatividad en el mismo.

Autores como Gervilla (2003b) o Moraes y Torre (2005) han relacionado la creatividad y la inteligencia emocional. Torre (2000b, p. 552) nos habla del sentipensar como una fusión entre pensar y sentir, el cual lo considera clave para la educación emocional y que define como: *la acción por la que sentimiento y pensamiento trabajan juntos*; de igual forma que lo hacen en el proceso creativo. Benlliure (2006a) nos presenta tres elementos que forman lo que para él es *la molécula de la creatividad* (2006a, p. 329).

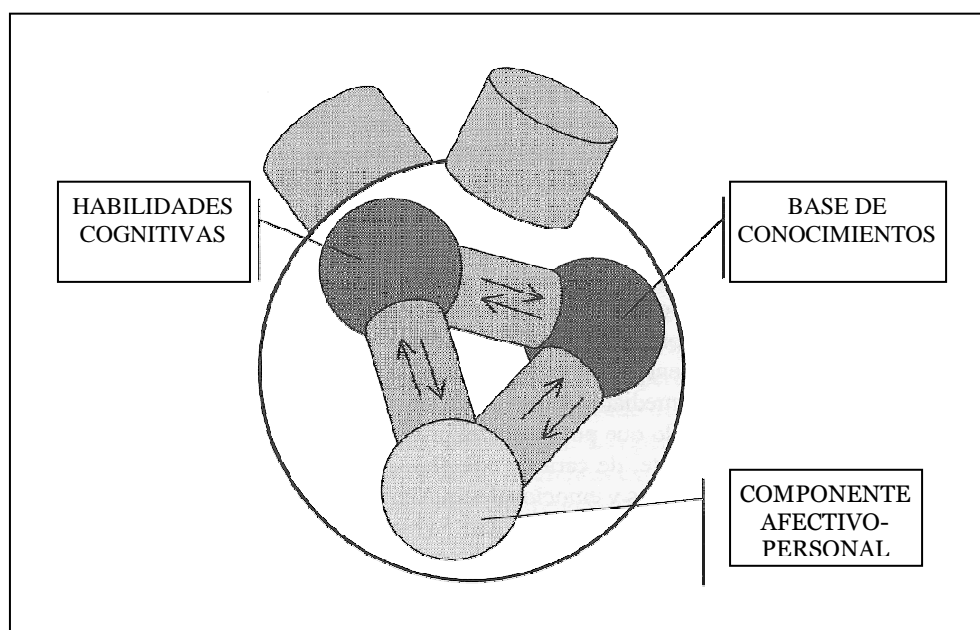


Figura 11. Molécula de la creatividad

Como se puede ver, esta molécula está formada por tres componentes psicológicos:

- La base de conocimiento (qué sabemos).
- Habilidades de pensamiento (cómo pensamos).
- Componente afectivo-personal (cómo somos y sentimos).

El pensamiento creativo se nos presenta como complejo y paradójico y en él las emociones han sido una de las grandes olvidadas¹²⁰. Las emociones participan en el proceso creativo de distinta forma. En primer lugar, pueden actuar como señales, siendo fuente de información de una realidad subjetiva y verdadera para el sujeto que siente y, por lo tanto, fuente de originalidad. En segundo lugar, pueden actuar como fuente de energía y catalizador del cambio. De esta manera nos podemos encontrar con dos situaciones muy distintas: a) alta concentración de energía y bajos niveles de tensión, los cuales favorecerían los estados de flujo o b) altos niveles de tensión, que daría lugar a estados de ánimo vivenciados como desagradables como pueden ser el estrés y la ansiedad limitando la capacidad creativa. Las emociones, de esta manera, pueden favorecer o dificultar la capacidad de pensar, planificar y solucionar problemas.

Existe entre los investigadores un amplio y general consenso en el sentido de que la higiene y la salud física y mental son, en principio muy importantes para las actualizaciones de las potencialidades creadoras de los individuos (Cabezas Sandoval, 1993, p. 113). Según Cabezas Sandoval no sólo existe una relación entre cómo nos sentimos físicamente y la

¹²⁰ Las emociones al contrario de los factores de personalidad, han sido relegados o ignorados por los estudios tradicionales. Ese olvido no es inocente o casual se debe a que su tratamiento científico es verdaderamente complicado y sigue siendo el gran reto para la escuela del siglo XXI (Benlliure, 2006b, p. 330).

creatividad, sino que también existe entre la salud mental y la creatividad. En esta línea Torre establece como *parámetro* o *categoría* de la creatividad en la expresión dinámica (entendiendo ésta como la expresión, rítmica y corporal, mimo, danza, etc.; es decir, las acciones que conlleven una expresión kinésica o comportamental), el *predominio de lo estético y emocional*. Según Torre (2000d, p. 434) *toda creación artística se caracteriza por el predominio de valores estéticos y emotivos. A través de la expresión dinámica se comunican sentimientos y actitudes, más que conceptos [...]. Es lo emocional lo que más cuenta*. Nos encontramos entonces que para el desarrollo creativo en el campo artístico nada cuenta más que lo emocional; es decir, si existe un desarrollo adecuado de nuestra inteligencia emocional en ese campo la creatividad será más fluida, de ahí que hayan surgido afirmaciones como: *Cuando me siento bien y de buen humor –confesaba Mozart– los pensamientos se arremolinan en mi mente tan fácilmente como pueda desearse* (citado por Cabezas Sandoval, 1993, p. 163).

Las emociones positivas, el estar bien y a gusto, facilita que esa energía creativa fluya sin ningún límite. Podríamos afirmar que: en un aula en el que las emociones positivas formen parte del ambiente, el fluir de esa energía creativa será más cómodo y fácil.

Ya en 1901 Ribot, en su obra *Ensayo acerca de la imaginación creadora*, hacía ver la importancia del factor emocional en la imaginación creadora. Para él todas las formas de imaginación creadora implicaban elementos afectivos, a la vez que todas las disposiciones afectivas podían influir sobre la imaginación creadora. De esta manera las emociones no sólo influyen en el proceso creativo, sino que además la creatividad necesita de esas emociones, de esos sentimientos, por lo tanto, de la inteligencia emocional para poder dar pie a la propia motivación y tensión necesaria para que la creatividad surja y se desarrolle.

Siguiendo a Goleman podemos afirmar que: *todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto –y a veces más– de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos* (1996, p. 23); y dentro de esas acciones podemos nombrar a la creatividad.

Una de las condiciones que afectan a la creatividad radica en los sentimientos que el individuo abraza frente a sí mismo. Cada uno de nosotros tiene una imagen de sí mismo que condiciona no sólo nuestro comportamiento, sino también nuestras posibilidades creativas (Menchén, 1998, p. 53).

De esta forma, si nos sentimos mal con nosotros mismos, no estamos felices ni respetamos ni confiamos en nuestra propia imagen ni en la propia escuela, nuestro potencial creativo quedará bloqueado. Mientras que si confiamos en nosotros mismos y tenemos una autoestima positiva seremos libres para crear y disfrutar con este acto de creación.

Llegando hasta este punto podemos decir que la creatividad requiere de la inteligencia emocional para que el individuo creativo no se vea bloqueado y fluya la creatividad. En

términos de Mayer y Salovey (1997): la inteligencia emocional facilita el pensamiento. La cuestión ahora sería: ¿cuándo hacen su aparición las emociones?

Para Csikszentmihalyi (1998), es en la fase de evaluación del proceso creativo donde más importancia tienen las emociones. Según él es en ella donde nos sentimos, en cierta forma, más *inseguros e inciertos* al producirse la autocrítica de lo creado. Csikszentmihalyi da por supuesto que todos nosotros tenemos una *energía psíquica* potencial que nos permite llevar una vida creativa, pero que a su vez existen cuatro tipos de obstáculos que impiden *actualizar* ese potencial: el estar agotado por exigencias excesivas, el distraerse fácilmente y no saber proteger y canalizar la energía que tenemos, la pereza, o la falta de disciplina para controlar el flujo de energía y, por último, no saber qué hacer con la energía que tenemos. Al mismo tiempo propone una serie de recomendaciones para evitar estos obstáculos y liberar la energía creativa facilitando ese *fluir*; entre las que nos encontramos con la siguiente conclusión:

Descubre lo que te gusta y lo que no te gusta en la vida. Es asombroso lo poco que la mayoría de la gente sabe acerca de sus sentimientos. Hay personas que ni siquiera saben decir si son felices alguna vez y, si lo son, cuándo y dónde. Sus vidas pasan como una corriente amorfa de experiencia, una serie de acontecimientos apenas percibidos en una niebla de indiferencia. En oposición a este estado de apatía crónica, los individuos creativos están en muy estrecho contacto con sus emociones. Siempre saben la razón de lo que están haciendo, y son muy sensibles al dolor, al aburrimiento, a la alegría, al interés y a las demás emociones (Csikszentmihalyi, 1998, p. 404).

Pero las emociones además de estar presentes en la persona creativa también lo están en el producto creativo y en el propio ambiente creativo. Todo esto hace que tengamos en cuenta las emociones que en el aula se vivencian si realmente queremos hacer que la creatividad fluya entre sus paredes, es necesario co-construir un ambiente emocional positivo; de ahí la importancia de la educación de las propias emociones.

3.4. El juego como medio de expresión creativa

El juego para el niño de Educación Infantil es su modo natural de expresarse y experimentar con lo que le rodea, a través de él se relaciona y comienza a descubrir el mundo. Es sin duda su forma de poner en práctica sus emociones y fantasías. Al mismo tiempo le facilita pasar de ser un individuo dependiente a independiente y social. El juego, por lo tanto, es mucho más que placer, *es una necesidad vital, el primer instrumento de aprendizaje de que dispone el niño para conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea* (Laguía y Vidal, 1998, p. 5), además de servirle como medio de interacción con las personas y los objetos.

El juego permite a los niños, aparte de explorar sus emociones y el mundo, a:

- Participar a su manera.
- Interpretar las tareas de un modo personal.

- Investigar rutas imaginativas sin miedo a limitaciones.

Otra de las características significativas del juego es que hace posible que el niño establezca puentes entre fantasía y realidad. Así, por ejemplo, a través de la dramatización o el juego simbólico¹²¹ el niño puede poner a prueba sus fantasías viendo las consecuencias reales, al mismo tiempo que acerca el mundo adulto a sus manos. El maestro debe reconocer que niños son más fantasiosos para así facilitar que la imaginación se utilice en términos de una creatividad real, utilizando para ello un currículum creativo que facilite esos puentes entre fantasía y realidad.

Existe una estrecha conexión entre juego y creatividad. Por un lado, la imaginación requiere de materiales, del objeto, para conectarse con la vida y fomentar su fantasía y, por otro lado, tal como dice Beetlestone (2000, p. 107), *si la creatividad consiste en expresar ideas, sentimientos y emociones, entonces también tiene que ver con el mundo de los juegos*, que tal como hemos visto, es la forma mediante la cual los niños expresan sus ideas. Diferentes autores (Prado, 2005; Landau, 1987 y López Quintás, 1987) afirman que el juego es fundamental para la creatividad y que jugar se convierte en un acto espontáneo esencial no sólo para el desarrollo del niño, sino incluso para el desarrollo de la creatividad. Es en él donde la creatividad fluye con más energía al poner a prueba su curiosidad, su imaginación y su fantasía. Su carácter lúdico es lo que posibilita que el fluir de la creatividad se dé. Sin ese adjetivo el pensamiento, la idea o el trabajo creativo chocarán con el aburrimiento o la ansiedad.

El juego también puede ser un modo de conocer los bloqueos creativos individuales del niño. En situaciones lúdicas y distendidas en las que el niño se ve arropado por el adulto y/o compañeros éste puede hacer florecer sus miedos y asumir riesgos, a través de la imaginación, que en situaciones normales no haría o, incluso, puede llegar a exponer ideas que choquen con la norma, con lo aceptado, y que sean fruto del inconformismo. El juego creativo tiene una gran importancia en el desarrollo ya que mejora y estimula la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo, a la vez que promueve la conducta de resolución de problemas la cual lidera el aprendizaje y la adaptación al cambio (Garaigordobil, 1995, p. 201).

Por todo ello, podríamos afirmar que uno de los pilares de la creatividad en Educación Infantil es el juego. Las diferentes investigaciones realizadas por Garaigordobil y su equipo (Garaigordobil, 1995; 1996; 2003; 2004; 2005 y 2007) han demostrado que los niños que juegan a juegos imaginativos o de simulación son más divergentes en sus pensamientos, de igual forma que los juegos imaginativos y sociodramáticos estimulan la creatividad, la originalidad, la actitud lúdica y el desarrollo del lenguaje oral y escrito; *estos resultados por*

¹²¹ Siendo estos, junto al dibujo, los medios mediante los cuales se expresa creativamente el niño en sus primeros años (Vygotsky, 1990, p. 85).

lo tanto confirman las teorías de Piaget y Vygotski que vinculan juego, creación y desarrollo cognitivo (Garaigordobil, 1995, p. 201).

Pero, ¿cómo podemos fomentar el juego creativo e imaginativo? Para Beetlestone (2000, pp. 119-121) existen una serie de actividades que posibilitan a los niños explorar imaginativamente sus ideas, a trabajar el juego y la dramatización para con ello desarrollar la creatividad. Por ejemplo, en cuanto al juego simbólico se podría:

- Destinar un rincón del aula para que los niños exploren distintos papeles y personajes.
- Separar esta área utilizando telas, estanterías o estructuras improvisadas.
- Incluir sillas, mesas, etc., para que los niños puedan jugar (podrían ser mostradores, mesas de despacho...).
- Decidir los objetivos del juego.
- Hacer que este espacio sea el punto de referencia del tema que se va a tratar.
- Centrar un proyecto del aula en el diseño de este espacio.
- Dar a los niños la oportunidad de asumir distintos papeles y perspectivas (cliente, ama de casa, directora...)
- Permitir que puedan interpretar de forma individual las distintas perspectivas y situaciones, creando actividades estructuradas (cambio de moneda, recetario de medicinas...).
- Hacer un seguimiento del trabajo realizado en estas áreas ampliando las ideas surgidas.
- Cuando sea posible, elaborar el vestuario que sea necesario (lo que permitirá al niño interiorizar mejor el personaje).
- Permitir que los niños sugieran ideas para discutir las con ellos de manera que su imaginación ayude a formular el currículum.
- Dar a los niños tiempo para la contemplación y reflexión.

Al mismo tiempo los recursos que podemos utilizar para fomentar el uso de la imaginación podrían ser:

1. Crear un rincón para que los niños piensen, imaginen, creen y construyan de forma individual, en parejas o en pequeño grupo.
2. Permitir a los niños que interpreten sus propias ideas y darles materiales que puedan utilizar de un modo no preconcebido.
3. Utilizar materiales que permitan hacer un uso imaginativo de los mismos (arcilla, madera, cajas de cartón, trozos de tela...).
4. Proporcionar oportunidades para que los niños realicen construcciones y puedan crear distintos contextos en miniatura (granja, garajes, etc.).

5. Animar a los niños para que dramaticen sus ideas, interpreten escenas con marionetas, etc.
6. Utilizar materiales que sugieran nuevos usos, en lugar de herramientas muy específicas.

Garaigordobil (1992) expone diez características del juego como actividad espontánea las cuales lo definen y muestran su relación y su importancia en el desarrollo de la creatividad:

1. Es fuente de placer, es una actividad divertida y suele suscitar alegría y excitación.
2. Es una experiencia de libertad y arbitrariedad, el niño en él siente una libertad que en la realidad cotidiana no suele tener, además de ser libremente elegida y voluntaria, por lo que no admite imposiciones externas.
3. La ficción es elemento constitutivo del juego, lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a la actividad.
4. Implica acción y participación, jugar es hacer, un hacer activo y que implica una motivación intrínseca.
5. Es una actividad seria, cuando el niño juega pone toda su alma y su concentración, está absorto en la tarea, a la vez que pone en juego todos los recursos y capacidades personales en su globalidad, de ahí la importancia de no banalizarlo.
6. Puede implicar un gran esfuerzo, hay ocasiones en que el juego consiste precisamente en ponerse dificultades y superarlas, el niño desea superar lo que para él es un reto.
7. Expresión y descubrimiento de sí mismo y del mundo, a través del juego el niño expresa su personalidad, sus deseos, muestra sus destrezas, temores, experiencias, intereses, necesidades y fantasías, conscientes e inconscientes; lo que le lleva al autodescubrimiento, la exploración y experimentación con las sensaciones, los movimientos, etc.; al mismo tiempo que descubre la realidad construyendo sus concepciones del mundo.
8. El juego es siempre interacción y comunicación, ya sea consigo mismo o con otros.
9. El juego es imitación y creación, a través de él el niño realiza una creación-recreación de la realidad. El juego es en sí la primera actividad de creación y construcción.
10. El juego es un espacio de experiencia peculiar.

El juego debe entrar al aula por la puerta grande. Es una actividad formadora de la personalidad del niño que es sana, sencilla y realmente económica. El juego junto a la figura del profesor y el clima, son los pilares o elementos esenciales para propiciar una atmósfera creativa. El niño mientras juega se siente alegre y feliz, a través de él satisface sus necesidades, explora y goza creando.

3.5. La pregunta como estrategia didáctica: el arte de preguntar

El niño alimenta su curiosidad e interactúa con lo que le rodea a través de la pregunta. Torrance y Myers (1986), Torre (1995, 1997), Rajadell y Serrat (2000), Gervilla (2003) y otros muchos teóricos de la creatividad han recalado la importancia de la pregunta como estrategia didáctica e incluso herramienta de la creatividad¹²². La pregunta, así como la duda en sí, son recursos generadores de interés e inquietudes.

La pregunta es un instrumento no solo del profesor creativo, el cual la manejará de forma abierta, imaginativa y estimuladora, sino también del alumno, de la que se valdrá para comprender su mundo y el que le rodea. La pregunta dinamiza la clase e introduce en el aula la necesidad de conocer, saber y descubrir; al mismo tiempo que empuja a querer saber mucho más. A través de ellas recordamos, comprendemos, nos motivamos, analizamos y sintetizamos, inducimos y deducimos, comparamos, evaluamos. Es en la pregunta donde está el origen del acto creador y el aula debe ser un espacio en el que tomen cuerpo no sólo buenas preguntas, sino también buenas respuestas, las cuales parten de la importancia de las primeras y su no improvisación. Una buena pregunta suscite más preguntas, enriqueciendo así el proceso.

Torrance y Myers (1986) hablan también del alcance de hacer buenas preguntas, la importancia del *arte de preguntar*. Para ellos existen diez tipos de preguntas:

- Completar.
- Retención.
- Elección múltiple.
- Análisis.
- Síntesis.
- Pensamiento convergente.
- No tener respuesta preestablecida.
- Evaluación.
- Verdadero o falso.
- Incitante.

Así mismo cada pregunta puede implicar varias formas de pensamiento. Por ejemplo, una pregunta de evaluación puede obligar al alumno a recordar, analizar, reconocer y crear ideas, así como a juzgar.

Dentro de las preguntas para recordar las de completar, suelen ser aquellas que admiten una sola respuesta correcta (por ejemplo, ¿de qué color es este vestido?), mientras que las de retención tienen como finalidad poner a prueba la memoria del alumno. Este tipo

¹²² Sternberg (1997, p. 209) llega a decir que el pensamiento creativo comienza con una pregunta: ¿Por qué?

de preguntas presentan tres problemas: 1) que cuando se pide al niño que recuerde una frase o palabra no se lleva a cabo ningún tipo de aprendizaje más que el de esa frase o palabra; 2) que los alumnos las suelen tomar como un sistema de castigos y premios, ya que cabe un acierto o un error y 3) debido a que la respuesta tiene como filtro el criterio del profesor, el contacto con la realidad vendrá delimitado por el propio conocimiento de éste. Suelen ser las más usadas desde la enseñanza tradicional.

Las preguntas de elección múltiple tienden a ser las más socorridas en las aulas. La presentación de este tipo de preguntas suele ser: pregunta, respuesta del alumno, si éste se equivoca se busca al alumno que la responda adecuadamente, el profesor repite la respuesta adecuada y, finalmente, se llega a la exposición. Lo que demuestra en muchas ocasiones lo innecesario de dicha pregunta.

Las preguntas de análisis se dividen en tres. De interpretación, usadas por el profesorado para poner a prueba la capacidad de interpretación de sus alumnos. Las preguntas de comparación, sirven a los niños para profundizar en las cosas mientras comparan objetivos, personas, procesos, acontecimientos, etc. Y las preguntas analíticas, requiere por parte del alumno un análisis de un proceso o de una serie de acontecimientos, lo que conlleva que asigne una valoración a los distintos elementos o hechos. Este tipo de preguntas exige del alumno un pensamiento ordenado y el análisis de las respuestas; lo que lleva a la profundización de las bases en las que se apoya las afirmaciones y tienen lugar los hechos. Pueden llegar a ser tediosas en el caso de que exija al alumno más de lo que puede lograr dar, impidiendo que disfrute de la propia actividad.

Las preguntas de síntesis, son aquellas en las que la *persona cambia partes, elementos e ideas hasta convertirlas en algo nuevo, que antes no se apreciaba claramente* (Op. cit., p. 217). Es por ello necesario incitar a los alumnos a emplear sus conocimientos y a que elaboren hipótesis sobre los fenómenos que conocen por la lectura, por la discusión y por la observación. La pregunta que exige una síntesis de conocimientos es uno de los métodos favoritos para facilitar el pensamiento y el aprendizaje, ya que suelen hacerse cuando los alumnos han tenido ciertas experiencias o han recopilado hechos que tienen entre sí cierta relación.

Las preguntas de pensamiento convergente. El pensamiento convergente es aquel en el que el individuo reúne los conocimientos de tal forma que puede llegar a una respuesta o solución correcta óptima o convencional; por lo que se encontraría al otro extremo de la creatividad. Además, como dice Lipman (1997, p. 255), monopoliza el propio proceso interrogativo al sólo quedar la opción de decir lo correcto o incorrecto, impidiendo que el alumno se plantee sus propias cuestiones.

Las preguntas sin respuesta establecida, son aquellas que invitan a una gran diversidad de respuestas o a una manera de pensar divergente. Con ellas se busca que el alumno responda

en función de su propia experiencia dando la posibilidad de dar respuestas distintas; no hay una respuesta establecida. Las ventajas evidentes de este tipo de preguntas son varias. Por un lado, las respuestas no pueden ser rechazadas, ya que implican la aceptación de todo tipo de respuestas; es por ello que aquí la actitud del profesor es muy importante debiendo evitar hacer comentarios negativos a las respuestas, ni incluso positivos, ya que *la gran virtud de las preguntas sin respuesta preestablecidas es que tanto el profesor como el alumno, las consideran validas por sí mismas* (Torrance y Myers, 1986, p. 235). Otro factor beneficioso de este tipo de preguntas es que los alumnos descubren que pueden tener ideas valiosas, incidiendo positivamente en su autoconcepto (alumnos que a lo mejor con preguntas convergentes o de memorización se veían relegados al olvido con este tipo de preguntas cobrarán protagonismo). Otro aspecto positivo es que incita al alumno a aprender más sobre el tema que se está tratando, ya que debe ser capaz de defender sus ideas y respuestas; además, permite que cada alumno participe en función de sus posibilidades, lo que la hace una de las más adecuadas para Educación Infantil.

Las preguntas de evaluación requieren dos aspectos: 1) que los alumnos expliquen sus decisiones y 2) obtener más de una opinión de la clase. Este tipo de preguntas proporcionan a los alumnos la práctica para tener decisiones sobre toda clase de problemas, aunque requiere de mucha práctica para ello.

Las preguntas de verdadero o falso, son un tipo de preguntas de evaluación que requieren una decisión de si una afirmación es o no correcta.

Por último, nos encontramos con las preguntas incitantes. Como defienden estos autores, cuando el profesor pone en práctica preguntas incitantes es imposible predecir exactamente que ocurrirá, lo que en muchas ocasiones asusta a los docentes, entendiendo éstas como: *preguntas que hacen que los chicos vean cosas que les atañen bajo nuevos aspectos, pongan en entredicho el statu quo e investiguen* (Op. cit., p. 252). Este tipo de preguntas van más allá del material que pueden ofrecer los libros de texto, ya que:

1. Le anima a cambiar los elementos suministrados en la pregunta con la información pertinente que ya posee, obligándole así a recordar, revisar y evaluar de nuevo las cosas aprendidas previamente.
2. Le obligan a darse cuenta de las lagunas o deficiencias de su información, estimulándole así a buscar datos complementarios, precisamente porque se da cuenta de la necesidad de más información.
3. Le estimulan a contemplar hechos, procesos, acontecimientos, personas, ideas, etc., desde una nueva perspectiva, para comprenderla así mejor.
4. Aumenta la probabilidad de que busque implicaciones en las ideas subyacentes a las preguntas (posibles consecuencias o ramificaciones).

En Educación Infantil un tipo esencial de preguntas son las: preguntas motivadoras. Éstas permiten al profesor descubrir los intereses de los alumnos y del grupo; conociendo qué es lo que ya saben y lo qué quieren saber. Pero para querer saber es necesario llevar la curiosidad al aula.

Como hemos podido ver, la pregunta es el mejor instrumento pedagógico que un maestro puede utilizar, ya que engloba entre otras virtudes las siguientes (Torre, 1995, p. 215): a) el ser económico y estar al alcance de cualquiera, b) sirve para captar la atención y despertar el interés de los oyentes en cualquier momento dado, c) ser un medio excelente para motivar al alumno, d) el fomentar la curiosidad intelectual, e) se emplea en evaluaciones y exámenes, f) las preguntas provocadoras estimulan la imaginación, g) los porqué, cómo, para qué, etc. nos revelan las causas, esencia y fin de las cosas.

Marín Ibáñez y Torre (2000, pp. 185-186) suman dos usos de la pregunta a las ya expuestas:

- Estimular a los alumnos a que hagan suposiciones intuitivas antes de aplicar un proceso sistemático. Como puede ser por ejemplo, en matemáticas aventurarse a decir un resultado antes de hacer las operaciones, con el propósito de que aprendan a realizar soluciones *incoherentes* e ir más allá de la información proporcionada.
- Plantear los contenidos de aprendizaje de forma problemática, creando dudas e interrogaciones. Con esto lograremos despertar la curiosidad del alumno y hacerlo partícipe de su aprendizaje.

Ciertamente cuando se permite que los niños hagan preguntas estos suelen sorprender al docente con inquietudes que abren nuevas puertas a la reconstrucción de los contenidos que se están afrontando y es el docente quien tiene que recoger el testigo y dar cabida a esas inquietudes.

En esta misma línea nos encontramos con Lipman (1997). Este autor apuesta por ir más allá de lo que sería la pregunta como estrategia para introducir la filosofía en las aulas desde las primeras edades, lo que él vendría a llamar filosofía para niños, con el objeto de estimular el pensamiento de orden superior en las aulas siendo su máxima la de utilizar una metodología de pensamiento crítico para someter a debate cualquier contenido disciplinar.

El pensamiento de orden superior vendría dado por la fusión del pensamiento crítico, el cual sería un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio, y el pensamiento creativo, los cuales se apoyarían y reforzarían mutuamente, encontrándonos por tanto ante dos pilares gemelos. En las siguientes líneas podemos ver la relación existente entre estos dos pilares (Lipman, 1997, pp. 64-66).

1. El pensamiento de orden superior se genera bajo el efecto de las siguientes dos ideas reguladoras: la verdad y el significado.
2. El pensamiento de orden superior implica tanto el pensamiento creativo como crítico.
3. El pensamiento crítico implica razonamiento y juicio crítico.
4. El pensamiento creativo implica destreza, arte y juicio creativo.
5. No se da pensamiento crítico sin una base de juicio creativo.
6. No se da pensamiento creativo sin una base de juicio crítico.
7. No es cierto que el perfeccionamiento de las destrezas cognitivas sea la vía mediante la cual se mejore el pensamiento de orden superior, sino que este pensamiento actúa como contexto en el que las destrezas cognitivas se perfeccionan.
8. La comunidad de investigación, especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior.
9. Los algoritmos son herramientas cognitivas diseñadas para reducir la necesidad de un juicio creativo en el pensamiento crítico. Como mecanismos reductores de error pueden ser útiles, pues si se emplean correctamente pueden producir conclusiones justificables.
10. Los planteamientos heurísticos son aproximaciones que reducen la necesidad de un juicio crítico en el pensamiento creativo. Representan mecanismos de seguridad que quedan justificados, si se tiene éxito al conseguir los resultados de una operación determinada. El peligro que representan es que fallen al advertir al usuario de que la utilización de aquellos mismos medios puede provocar consecuencias distintas, a lo mejor muy dañinas, añadidas a las logradas con éxito anteriormente.
11. Los criterios son razones de una fiabilidad muy alta que se reclaman en el interior de una comunidad de investigación porque vienen reconocidos como los factores que ordenan un juicio.
12. Los valores son de mucha importancia. Cuando las personas sienten la fortaleza de estos aspectos es entonces cuando los componentes afectivos del pensamiento se integran en los procesos de pensamiento. Si nos sentimos fuertemente implicados en cuestiones que nos importan, nuestro pensamiento sobre dichas cuestiones tendrá un fuerte componente emotivo.

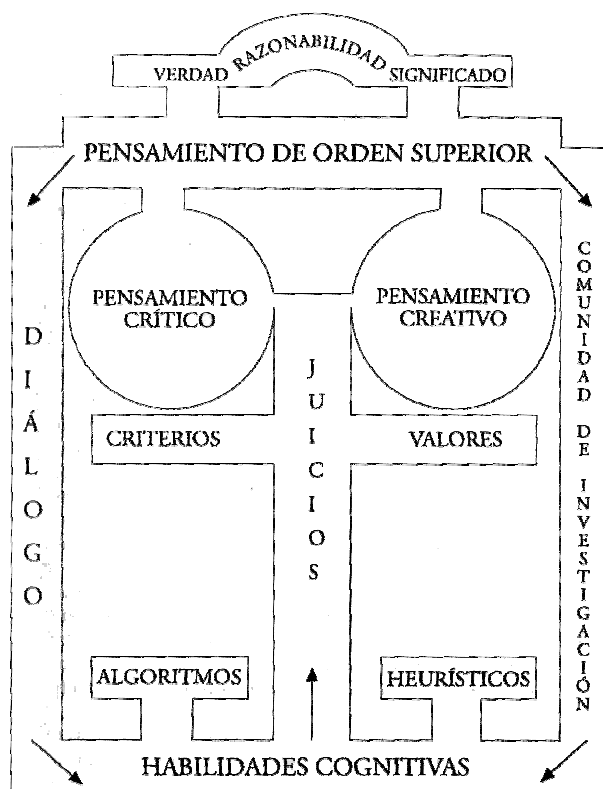


Figura 12. Pensamientos de orden superior

La intención de Lipman (Figura 12) es que el alumno reflexione sobre el conocimiento que se da en las aulas y que esta reflexión no sólo sea crítica, sino también creativa. Para lo cual es necesario utilizar no sólo la pregunta, sino también el *contraejemplo* y el *contraargumento* (Lipman, 1997, p. 81).

El propio Lipman no desaprovecha la oportunidad e introduce, desde nuestro punto de vista, un carácter ético al pensamiento crítico y creativo: el pensamiento del cuidado; permitiendo éste valorar lo que es valioso, a través del cuidado y la empatía, de la comprensión afectiva y emotiva, así como de la capacidad para apoyar y animar al mismo tiempo que dar amor y de recibirlo (Ferrer, 1998 y Romero, 2005). Valora el valor y piensa en el valor.

La razón básica y más importante del uso de la pregunta es conseguir que los niños deseen aprender. El maestro debe procurar que los alumnos salgan del aula con más preguntas que respuestas, para así hacerles indagar e implicarse en el trabajo del aula; más que memorizar o repetir. El niño aprende preguntando y hacer preguntas es indicador de la curiosidad en la acción.

3.6. El error como fuente de aprendizaje

En la escuela, la pregunta, al igual que el error, ha sido en ocasiones punto de conflicto entre alumnos y profesores. El primero, por miedo del docente a la incertidumbre y, el segundo, por entenderse como traba o pérdida de tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiempo que suele estar marcado por libros de texto, fuertemente encorsetados, que miden al milímetro el transcurso del curso escolar impidiendo el dar cabida a los errores e inquietudes de los alumnos, provocando que ambos sean vistos como peligros educativos a esquivar y conllevando la pérdida de unos instrumentos esenciales, no sólo para la creatividad, sino también para el propio desarrollo de una persona crítica y reflexiva.

Pero errar, como dice el dicho, es de sabios. Einstein decía que el que nunca se equivocaba era porque no probaba nada nuevo (citado por Paseiro, 2008). El error forma parte no sólo de nuestras vidas sino también del aprendizaje; cualquier experiencia es susceptible al error. Lo importante es saber utilizar éste como primer paso a la mejora y no como desaliento o, incluso, desgracia.

El error es un paso obligado, puesto que el saber se construye, y esta construcción se enfrenta a ciertas resistencias: las primeras evidencias, las ideas preconcebidas, los hábitos, representan obstáculos epistemológicos frente a la construcción del saber (Bachelard, citado por Giordan, 1985, p. 11).

No es difícil ver, incluso en aulas de tres años, a alumnos que al no saber hacer algo o al errar caen en la desesperación seguidos del llanto o el enfado repentino o simplemente se cierran en sí mismos y no intentan más esa actividad que considerarán como imposible o, por naturaleza, fallida. Esta situación puede deberse por las propias expectativas que del error tienen los padres o el docente que viven éste como grave. *El error como resultado negativo inhibe no sólo el desarrollo de la creatividad sino incluso de las habilidades comunicativas y discursivas* (Torre, 2006e, p. 551.). Todo ello hará que el alumno opte por el silencio y la inactividad con la intención de evitarlo y así esquivar las risas, burlas o quejas de compañeros y profesores. Además, este miedo puede llevar al nerviosismo, la ansiedad, el bloqueo e incluso al desarrollo de un autoconcepto negativo.

Es preciso tomar el error como oportunidad de crecimiento y parte de la vida cotidiana, pero para sacarle provecho es necesario saber analizarlos de forma constructiva. Hay que buscar lo positivo de los errores, concebirllos como normalidad dentro del crecimiento personal y profesional; ya que no solo se equivocan los niños.

La base constructiva y didáctica del error no está en sí mismo (Torre, 2000a, p. 211), sino en la reflexión sobre él y el proceso de reconstrucción que conlleva y provoca (esta misma visión del error como una estrategia constructiva para el aprendizaje es vista tanto por Piaget como por Bruner).

Podemos aventurarnos a afirmar que el error puede tener un uso didáctico en la enseñanza, al ser éste un indicador de que estamos poniendo a prueba nuestras ideas (viendo así las consecuencias de éstas en la realidad) y favoreciendo de esta manera la reflexión sobre los propios procesos, la flexibilidad adaptativa, el aprendizaje por descubrimiento y las actividades superadoras del temor al fracaso (Torre, 2006e)¹²³.

Torre (1993b) nos habla de la información que proporcionan los errores al profesorado y al alumnado:

1. El educando que se equivoca necesita ayuda. O simplemente puede ser que esté investigando (la investigación se basa en eso, en indagar y en poder equivocarse sin ser amonestado). Como dice Tonucci (1997b, p. 10), el propio error es una ventana abierta al mundo interior del niño, a través de él podemos conocer su forma de pensar, lo que ha comprendido o lo que no, es una expresión irrepetible de lo que lleva consigo; y es esencial no cerrarla para así poder seguir el desarrollo del pensamiento infantil.
2. Los errores proporcionan pistas de lo que ocurre en el proceso de razonamiento.
3. El conocimiento de la naturaleza y tipo de error orienta la intervención didáctica.
4. El error condiciona el método de enseñanza.
5. Los errores proporcionan información sobre el progreso del alumno respecto a sus compañeros.

Pero el error es creativo, como diría Pierre (1999, p. 24): *el error creativo*. Se entiende el error, sobre todo en situaciones didácticas, como un momento creativo del niño al atreverse a afrontar una norma que aún no ha sido interiorizada. Ese riesgo es creativo y es el que debe permitirse para evitar el miedo a sentirse equivocado. Si no se da pie a esos riesgos, a esos errores, difícilmente el alumno progresa. La importancia del error ya la planteaba Piaget cuando escribió:

Un error corregido, puede a veces, ser más provechoso que un éxito inmediato. Cuando el error perdura, creo que otra función del educador en una escuela realmente activa, será la de ofrecer al niño contra-ejemplos, experiencias en las que puedan haber precedentes y que le lleven a otras soluciones (1977, p. 11).

Es la propia toma de conciencia del error lo que hace que se estimule nuevas conjeturas y la construcción de nuevos descubrimientos.

En definitiva, es el profesor quien debe utilizar estos errores como puntos de aprendizaje y no como limitaciones. En palabras de Torre (1993b; 2006e) hay que inocular el error como si de una vacuna se tratará, ya que éstos constituyen una de las ventanas más

¹²³ Esto hace que el alumno creativo, al igual que el profesor creativo, no tengan miedo a equivocarse, ya que se vive el error como parte del proceso.

significativas del desarrollo de los niños, posiblemente la más importante y visible (Tonucci, 1996).

3.7. Técnicas creativas

Aparte de dar cabida en el aula de Educación Infantil a las emociones, al juego, la pregunta y el error, como instrumentos esenciales para el fomento de la creatividad, también tenemos que tener en cuenta la existencia de otras técnicas que han ido surgiendo a lo largo del estudio de la creatividad.

Dentro de la enseñanza creativa es inevitable hablar de las técnicas creativas, las cuales deben ser conocidas por el maestro de Educación Infantil, pero no sólo cómo se desarrollan sino también qué buscan y el porqué de su necesidad. Éstas deben ser utilizadas de forma sistemática, consciente y deliberada por el maestro, a la vez que tienen que tener congruencia interna con la programación. Al mismo tiempo estas técnicas creativas nos servirán para elaborar una programación creativa, ya sea utilizando el torbellino de ideas, el circépt u otra técnica. Diferentes autores (Torre, 1995 y Marín Ibáñez y Torre, 2000) han hablado del término *creática* para referirse al conjunto de métodos, técnicas, estrategias y/o ejercicios que desarrollan las aptitudes y estimulan las actitudes creativas de las personas a través del grupo o individualmente.

A continuación vamos a exponer algunas de las más utilizadas o que mayor relevancia pueden tener en Educación Infantil.

Torbellino de ideas (Brainstorming)

Esta técnica, diseñada por Osborn, consiste en producir sugerencias rápidas y espontáneas por un grupo. Cuanto más ideas, ya sean éstas extravagantes o no, mejor. Requiere de la aceptación de las siguientes normas (Torrance y Myers, 1986, p. 112):

1. Se prohíbe la crítica. Eso no quiere decir que se prohíba la crítica totalmente, sino que se suspende esta durante esta fase.
2. Libertad absoluta de expresión. Cuando más raras sean las ideas mejor. Las ideas alocadas o excéntricas pueden despertar en los miembros del grupo una idea revolucionaria, que de otra manera no se producirían.
3. Es deseable una gran cantidad de ideas. Cuanto más ideas mayor es la probabilidad de que se consigan ideas útiles y originales.
4. Interesa la combinación y el perfeccionamiento de ideas. Se pide que se profundicen en las ideas de los propios compañeros, viendo que las ideas pueden mejorarse o incluso pueden combinarse para lograr otra mejor.

Esta técnica es ideal para asentar una base de seguridad entre los miembros del grupo permitiendo que los niños más tímidos o poco participativos se vean involucrados en la producción de ideas. Una vez que se tenga la lista de ideas al completo se conversará sobre aquellas más apropiadas a las circunstancias que han hecho utilizar el torbellino de ideas, sin dejar de tener en cuenta la no ridiculización y evaluación negativa de las ideas.

Sinéctica

Esta técnica fue desarrollada por Gordon (1961) en 1944. Consiste en combinar elementos dispares entre sí y se basa en dos principios básicos: hacer extraño lo familiar y hacer familiar lo extraño. Al igual que la lluvia de ideas se debe postergar cualquier crítica hasta llegar al proceso final. Para su desarrollo se utilizan cuatro clases de analogías: a) analogía personal, consiste en imaginarse a sí mismo como si fuera el objeto con el que esta trabajando; b) analogía directa, se usan hechos conocimientos y tecnologías de un dominio en otro; c) analogía simbólica, se usan imágenes para describir el problema y d) analogía fantástica, la persona expresa sus deseos de posibles o imposibles, soluciones ideales y fantásticas del problema.

Lista de atributos

Técnica concebida por Crawford en 1954, parecida o relacionada con la lluvia de ideas, que tiene como fin generar nuevas ideas. Consiste en decir todos los atributos o características del objeto de análisis viendo su funcionalidad, conociéndolo en toda la realidad de su existencia: situación, funciones, características.

Circept (conceptos circulares)

Técnica forjada por Kaufmann, Fustier y Brevet (1973) cercana a la sinéctica. Conlleva cuatro pasos: 1) propuesta de un término inicial; 2) búsqueda de analogías; 3) elección y clasificación de las mismas; 4) representación grafica circular.

Primero se decide lo que se quiere analizar para encontrar algo nuevo e interesante. Se debe recopilar toda la información posible acerca del objeto, hecho o situación elegida. En un segundo momento, denominado de etapa imaginativa, se da rienda suelta a la imaginación, apuntándose todas las imágenes analógicas u opuestas que vayan surgiendo. Y, por último, en la etapa critica, todas las respuestas dadas se clasifican, se seleccionan y se agrupan por categorías, con esta categorías se elabora un círculo colocando los diferentes grupos de conceptos.

Soluciones creativas de problemas

Puede que esta técnica, junto a la de la lluvia de ideas, sea una de las más conocidas y utilizadas, sobre todo en Educación Infantil (Torrance y Myers, 1986, pp. 110-113). Esta técnica fue creada por Osborn y desarrollada más tarde por Parnes y otros miembros de la *Creative Education Foundation*. Los pasos serían:

1. Sentir los problemas y los desafíos que entrañan. Consiste en percibir estos problemas como desafíos y empieza al encontrarse con un problema que requiera solución.
2. Reconocer el problema real. Conlleva la definición del problema en sí, evitando confundirlos con subproblemas.
3. Creación de soluciones alternativas. Este paso lleva consigo la producción de una serie de soluciones alternativas. En él se suele utilizar la lluvia de ideas como ayuda. Además, se estimula la producción de ideas por medio de preguntas, libre asociación, analogías, exploración sistemática y combinación de posibilidades, así como por la superación deliberada de lo obvio, el forzar las relaciones, el uso de todos los sentidos, etc.
4. Evaluación de las ideas. Este paso tiene bastante relevancia, ya que consistiría en coger las mejores ideas a través de normas objetivas: coste, el tiempo exigido, la utilidad, la practicidad, la aceptación social, etc.; lo importante es elegir una idea y ponerla en práctica.
5. Preparación para poner las ideas en práctica. Se debe pensar en las consecuencias de las ideas elegidas, así como los obstáculos que pueden surgir. En el caso de que la idea no funcione se volvería a la fase cuatro.

En cuanto a los programas creativos que han sido más utilizados podemos citar brevemente los siguientes:

Cognitive Research Trust (CoRT)

Programa fraguado por De Bono (1973) y que consiste en diferentes unidades que presentan una estructura similar a la solución de problemas. El objetivo fundamental del mismo es mejorar la creatividad ayudando a la generación de ideas nuevas.

Purdue Creative Thinking Program

Feldhusen (1983) elabora el *Purdue Creative Thinking Program* con el método de modelo o imitación de un personaje, con el propósito de desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad de solución de problemas. Este programa presenta a treinta y dos figuras históricas las cuales aparecen como prototipo de un aspecto creativo.

Modelo “IOE” de desarrollo de la creatividad

Este modelo intenta desarrollar la creatividad a través de tres ejes que confluyen (basándose en los estudios de Guilford): Imaginación, Originalidad y Expresión. Está indicado para alumnos de seis a catorce años y trabaja con las vías intelectual, ecológica y multisensorial, a través de un clima estimulador, relajante, respetuoso que permita expresarse al alumno con libertad, llegando a ser uno mismo.

El modelo Renzulli para el desarrollo de la creatividad

Este modelo se basa en la teoría de la creatividad de Guilford. Tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las habilidades creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración; desde los primeros niveles. Consiste en un conjunto de materiales y tareas que tiene como fin que los profesores y los niños aprendan a expresar su potencial creativo.

Podemos concluir diciendo que la enseñanza creativa no es fácil, pero tal como decía Tolstoi: *es necesario elegir entre una escuela en la que sea fácil a los maestros enseñar y una en la que sea fácil a los alumnos aprender* (citado por Menchén, 1998, p. 175). De la misma manera es necesario elegir entre una escuela en la que se facilita el vivenciar la creatividad y otra en la que no se facilite.

La escuela creativa compromete la creación de un ambiente que entre otras cosas, fomente: la originalidad, estimulando al alumno a tener y expresar ideas originales, diferentes; la inventiva, para lo cual tendremos que tener en cuenta todas las ideas propuestas por los niños; la curiosidad y la investigación, la una lleva a la otra y se retroalimentan; y a tener iniciativa, para lo cual habrá que cultivar la autoestima y la seguridad, las cuales suelen brotar en un ambiente de confianza, donde todos se sientan aceptados (Gervilla y Prado, 2005).

Cuando una persona intenta que los demás aprendan y lo hace hablando, demostrando algo, o dando algo para leer, a esto lo llamamos enseñanza. Cuando una persona intenta que los demás aprendan y lo hace mediante el descubrimiento (mediante la recogida y organización de información), a esto lo llamamos investigación. Cuando la investigación incluye la solución de problemas con intervención de la creatividad, a esto lo llamamos enseñanza creativa (Logan y Logan, 1980, p.103).

La enseñanza creativa sólo se consigue cuando el alumno goza de la tarea y se hace ésta autotélica. Si se le ordena al niño a crear por su cuenta y no copiar no surgirá efecto. La actividad creadora no puede ser impuesta, debe surgir de las entrañas. La creatividad se debe conquistar utilizándola en la propia realidad y no en situaciones ficticias.

A lo mejor es el momento de dejar de soñar, o de *imaginar* un sistema educativo que muestre el interés por la curiosidad del niño y por éste en su totalidad y pasar a la acción, donde, tal como nos dice Guilford, detrás de la palabra *educación* aparezca el adjetivo *creativa*.

Para terminar este capítulo resumiremos, mediante la siguiente tabla, las dimensiones que hemos tratado anteriormente y como éstas son comprendidas en las diferentes prácticas educativas. Prácticas que se suelen reflejar en las aulas de Educación Infantil. De todas formas se ha adjuntado, en la última columna, lo que vendría a ser nuestro modelo de enseñanza creativa, el cual se ha ido exponiendo durante estos últimos dos capítulos.

Dimensión	PRÁCTICA EDUCATIVA				
	Tradicional	Tecnológica	Espontaneísta	Constructivista	Creativa
Alumno	Imagen pasiva y pobre.	Imagen pasiva y pobre.	Centro de la escuela (desplaza al maestro). Autónomo y libre.	Imagen activa, rica y diversa. Agente que construye su conocimiento.	Cree en un alumno rico, reflexivo, crítico y creativo.
Profesor	Transmisor del conocimiento.	Motivador del alumno. Técnico del aprendizaje.	Escucha al niño y deja plena libertad de actuación. Evita la directividad.	Mediador en el aprendizaje. Investigador en el aula.	Estimula y facilita la creatividad y el aprendizaje.
Familias	Participación escasa.	Participación pasiva en reuniones y tutorías.	Colaboración más amplia (talleres, reuniones, visitas, etc.).	Amplía la participación a otros agentes sociales (apertura al entorno).	Apertura al entorno desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner.
Aprendizaje	Proceso lineal (de profesor a alumno).	El aprendizaje va de lo más simple y cercano a lo más lejano y complejo. El aprendizaje es causa directa de la enseñanza.	Aprendizaje sinónimo de actividad. Basado en el ensayo-error.	Aprendizaje activo e interactivo. Va más allá de lo cognitivo (comprende al alumno en su totalidad). Es el resultado de la construcción del niño en interacción con la cultura.	Usa la pregunta y el error como recursos generadores del aprendizaje. Se busca un aprendizaje crítico, creativo, reflexivo, complejo, comprometido y útil, basado en el diálogo disciplinar.
Programación	Parte del libro de texto.	Basada en objetivos operativos. Es cerrada y suele estar impuesta por expertos.	Centrada en el alumno, aunque poco sistemática y organizada. Improvisación de contenidos trabajados.	Emerge de problemas reales que tengan significado para el alumnado. Abierta, flexible y transdisciplinar.	Abierta al entorno y emergente. Se elabora de forma creativa y transdisciplinar.
Actividades	Se realizan únicamente en gran grupo. El juego es sinónimo de entretenimiento.	Organización rígida para cumplir los objetivos. Actividades homogéneas. El juego es muy estructurado y cerrado.	Se respeta el desarrollo espontáneo del niño (pedagogía de la no intervención). Juego libre.	Trabajo cooperativo y agrupaciones variadas. El juego cobra un papel esencial como medio de aprendizaje.	Agrupaciones variadas y flexibles. Introducción de técnicas creativas. El juego es sinónimo de expresión creativa.

Recursos	El libro de texto	El libro de texto y recursos didácticos cerrados.	Diverso y usado de forma muy asistemática.	Diversificado y polivalente. Se trabaja con textos de carácter social.	Diversificados y polivalentes, de la vida real (no estructurados).
Espacio	Responde al modelo expositivo.	Rígido. El espacio responde a los objetivos propuestos. Rincones como entretenimiento.	Causal y, más o menos, caótico (se crean pseudorincones).	Dividido en rincones con un fin educativo en sí mismo. Se va más allá del aula.	Semejante a la visión constructivista. En los rincones se responde a los proyectos personales y grupales.
Coordinación	El trabajo en equipo es escaso o nulo.	Coordinación de medios para lograr objetivos programados. Todos los docentes hacen lo mismo.	Se habla de grandes principios educativos pero sin ahondar en cómo llegar a ellos.	Basado en la reflexión y en la puesta en común de la teoría y la práctica.	Se busca la construcción de un currículum basado en y para la creatividad.
Evaluación	Se evalúa sólo contenidos, al alumno. Evaluación únicamente final.	Comprueba la consecución de los objetivos (centrado en el alumno). Evaluación inicial y final.	Se pretende evaluar todo pero de forma asistemática.	Se ve como medio de mejora e instrumento de calidad educativa. Entendido como un concepto amplio, de carácter cualitativo.	Motor para la transformación y mejora de la realidad educativa.
Creatividad	Se fomenta el pensamiento convergente, la repetición y el mimetismo.	Deja de lado la creatividad al considerarla negativa (choca con el afán perfeccionista de esta práctica educativa).	Basada en dejar libertad plena al alumno, considerando creativa cualquier producción.	Se persigue como finalidad educativa y da pie a la construcción de la programación.	Se busca sentir y vivenciar la creatividad. Es visible no sólo en el alumnado sino también en todo lo que engloba la escuela (docente, alumno, programación, etc.). Es una necesidad del ser humano y la sociedad.

Tabla 5. Prácticas educativas

Capítulo II

Educación infantil: alumno, maestro y ambiente

En este segundo capítulo nos acercaremos al alumno y al docente creativo, delimitaremos que aspectos contextuales del aula facilitan o no el desarrollo de la creatividad e incidiremos brevemente en la importancia de la familia como el primer contexto de desarrollo de la infancia, pero antes de comenzar a exponer los elementos esenciales de nuestra tesis (alumno, docente y aula) nos detendremos previamente en cómo la legislación vigente tiene en cuenta la creatividad en la etapa de Educación Infantil.

1. CREATIVIDAD EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

En las siguientes páginas vamos a descifrar cómo se ha entendido la Educación Infantil en España desde la Ley Moyano hasta la actual L.O.E. Este resumido estudio permitirá conocer los márgenes en los que los docentes pueden trabajar y el papel que se le da, y se le ha dado, a la creatividad en esta etapa.

Pero antes de abordar la legislación mencionada comenzaremos interesándonos por los precursores que han asentado las bases de la actual normativa. Una vez llegados a la LOE nos detendremos en ella de forma más extensa al ser ésta la que rige el actual sistema educativa español, para posteriormente incidir en los aspectos más relevantes y el tratamiento que cada una de estas leyes confiere a la creatividad.

1.1. Precursores de la creatividad en Educación Infantil

El siglo XX pasará a la historia como el siglo de la infancia. En él se asentaron las bases de la escuela que conocemos y los apoyos legales que han facilitado el derecho de la educación como un derecho básico, así la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, de 10 de diciembre de 1948 (citado por Carbonell, 1995, p. 17), dice en su artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Se habla por primera vez de la gratuidad, obligatoriedad y, más importante aun, del derecho a la educación de toda persona sin distinción alguna. Se acentuaba de esta manera las bases de la escuela que hoy día conocemos y que está al alcance de todos. Derecho que se veía complementado con el apartado dos del mismo artículo:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Se subrayan principios como los de tolerancia, comprensión, amistad con el objeto de la paz. No olvidemos que dicha declaración surge después de la Segunda Guerra Mundial, lo que marca un contexto socio-político concreto. Estos derechos conllevaron un cambio en las políticas de la infancia que provocó el auge que merecían las escuelas infantiles (ese mismo año se funda la O.M.E.P.: *Organización Mundial para la Educación Preescolar*), y con esto la necesidad de una formación específica del personal encargado de estos niños.

Previamente al reconocimiento institucional que hemos reseñado, en el que se recoge la importancia de la escolarización de los más pequeños, nos encontramos con diferentes pedagogos, filósofos y movimientos culturales que no sólo han defendido la importancia de la educación de los niños desde su más tierna infancia sino también del fomento de la creatividad como hecho indiscutible.

Ya Platón, en la Grecia Clásica, hace ver el valor pedagógico del juego desde la primera infancia y la importancia de un equilibrio armónico entre la educación física e intelectual, evitando cualquier exceso en una u otra dirección (Delgado, 1998). El juego empieza a tener un papel central como medio de desarrollo temprano y de la creatividad (Gutiérrez y Pernil, 2004, pp. 22-23).

En el Renacimiento Comenius (1592-1670), figura de amplia relevancia en los precedentes teóricos de la Educación Infantil, fue el primero en hablar de *escuela maternal* en su archiconocida *Didáctica magna*²⁴ (Comenius, 1986, p. 277). De todas formas cuando hablaba de escuela maternal no se refería a una institución escolar como tal, sino que indicaba un marco de aprendizaje en el seno familiar para niños menores de seis años. Para este autor la primera escuela del niño sería la propia habitación de la madre, siendo el objetivo básico de ésta el atraer su mirada sobre los objetos que le rodean y trabajar las intuiciones. Tan importancia tiene la infancia para Comenius que llegó a decir que *sólo es firme lo que en la primera edad se aprende* (Comenius, 1986, p. 64). Para Comenius el objetivo de la educación era una formación *humana* que siguiera el orden de la naturaleza para que el niño se convirtiera en hombre, haciéndole ver la importancia de la aplicación de lo que aprende en la vida cotidiana (Comenius, 1986, p. 156).

Toda la esencia de la planta radica en la semilla. Luego lo que sea ésta, lo será la planta. Un ejemplo ilustrativo de esta verdad está en el arte recientemente descubierto de abonar las simientes donde los campos son arenosos y para abonarlos no bastan la paja o el estiércol... De esto se infiere por comparación: 1. Que elaborar bien los primeros fundamentos y haberlos inculcado con previsión en los ingenios constituye un increíble ahorro de trabajo y posteriormente la cosecha es más productiva; 2. La primera formación de los ingenios, cuando las facultades están latentes, como encerradas en las semillas, tiene más posibilidades educativas que todo lo que se haga en el resto de los estudios y de la vida... La infancia es la

²⁴ Publicada en checo en 1632. También es el autor de *Orbis Pictus* (*El mundo en dibujos*) considerado el primer libro de dibujos para niños (Morrison, 2005, p. 59).

primavera de la vida, durante la cual no debe descuidarse la ocasión de preparar el campo del ingenio (Comenius, 1992, pp. 184-185).

Mientras en Inglaterra Locke (1632-1704) rompía también con las ideas doctrinales medievales, al entender la mente del niño como *tabla rasa* (es el medio y no las características innatas las que determinan lo que será el niño) y proclamando la experiencia externa como esencial en el proceso de aprendizaje (a través de la asociación y la reflexión), dándole importancia al razonamiento sistemático y surgiendo el *empirismo* como criterio para probar el valor del conocimiento. Para Locke la educación requiere de un diálogo entre la realidad del niño y el aprendizaje, siendo la propia curiosidad, base de la creatividad, el motor de su motivación hacia el propio aprendizaje.

La curiosidad en los niños no es sino el apetito de conocimiento, y por consiguiente, deber ser estimulada, no solamente como un buen signo, sino como el gran instrumento que ha proporcionado la naturaleza para remediar la ignorancia con que nacemos, y sin ese espíritu de investigación seríamos criaturas torpes e inútiles (Locke, 1982, pp. 115-117).

Para fomentar esta curiosidad, ese espíritu investigador, Locke apostaba por responder seriamente las preguntas de los niños al mismo tiempo que instruirles en lo que deseaban saber; considerando inadecuado desatender las preguntas de estos y el dar respuestas engañosas (Locke, 1986).

Posteriormente Rousseau (1712-1778), en su manuscrito *El Emilio*, fija su mirada en el valor intrínseco de la infancia, no como etapa transitoria a otras. Ve al niño como centro y fin de la educación y defiende la actividad creadora del niño en su infancia, poniendo la creatividad en un lugar importante en la educación (Gutiérrez y Pernil, 2004).

Volviendo a hablar del juego como instrumento esencial en el desarrollo de la creatividad nos encontramos a Pestalozzi (1746-1827). Para este pedagogo era esencial evitar que el juego del niño cayera en la *excesiva uniformidad*, siendo necesario incluir variaciones evitando la monotonía; *con esto se avivará su interés, se moverá su fantasía y se afinará su capacidad de observación* (Pestalozzi, 1988, p. 96). Es a través del juego como se desarrolla la fantasía y con ella la creatividad.

Froebel (1782-1852), considerado el iniciador de la educación de los párvulos y de las bases de la moderna concepción de infancia, lleva a la práctica e incluso mejora y transforma las ideas de su maestro Pestalozzi. Para Froebel el proceso de creación de sí mismo requiere del juego, de la propia actividad y de la curiosidad, ya que sino se tomaría *una dirección falsa, opuesta a su naturaleza* (Froebel, 1900, p. 48). Para él la acción y la manipulación son ejes de su propuesta didáctica, incluyendo el juego, la libertad, la creatividad, la reflexión y los ejercicios sensoriales en la Educación Infantil (Froebel, 1900, p. 57-59). Froebel basó sus planteamientos didácticos en el juego. Consideraba el juego como la actividad por excelencia del niño y *el germen de la facultad creadora que posee el hombre* (Froebel, 1900, p. 28).

Durante esta época en España podemos destacar la figura de Mariano Carderera el cual también secundó la idea de que la etapa infantil era trascendental en la vida del hombre, ya que según él: *el desarrollo del hombre se realiza por pasos y cada estadio es tanto más seguro cuanto mejor se ha desarrollado el anterior* (Delgado, 1998, p. 184). Para él la educación requiere de pasión tanto por parte del maestro como del propio niño y, en contra de la educación autoritaria, apuesta por dejar al niño desarrollar su fantasía a través del juego. Pero si tenemos que hablar de una figura española que influyera fervientemente en esta época no podemos dejar de mencionar a Montesino (1781-1849; maestro de Carderera), el cual en 1839 crea en Madrid la primera escuela parvulista para los más pequeños llamada *Juan Bautista Virio*, viéndose replicada la experiencia en 1863 por López Catalán en Barcelona y seguida por otras similares en Granada (1864) y Cádiz (1865) e inspiradas en los principios didácticos del propio Froebel. Para Montesino una de las cualidades del maestro de párvulos es la *buena imaginación y buen juicio para discurrir juegos, cuentos o historietas útiles con que entretener a los niños, excitar con oportunidad y satisfacer su curiosidad* (Montesino, 1992, p. 89). Lo que podríamos decir que sería una buena definición del maestro creativo.

En 1900 Key publica *El siglo del Niño*. Esta obra se convertiría en el estandarte de la lucha por los derechos de la infancia y de la defensa de la mejora de las condiciones de dicha etapa. Key llega incluso a criticar las escuelas de párvulos al afirmar que en las primeras edades, concretamente hasta los nueve años, era mejor que la educación se llevara a cabo en el hogar, sustituyéndose así por *cursos en el hogar*. Esto le hizo escribir en uno de sus *Libros de pensamientos: La escuela de párvulos es una locura; se obliga a jugar de forma organizada y se mata la fantasía* (citado por Lengborn, 1993, p. 883). Se hace explícita la inadecuación de la sistematización estricta del juego y de la estereotipación de los mismos como limitación a las posibilidades de éste como medio de desarrollo de la fantasía y la creatividad.

Esta idea del individuo libre pensador de Key puede verse en Ferrer Guardia (1859-1909). Ferrer Guardia en la Barcelona del siglo XX, más concretamente en 1901, funda la primera Escuela Moderna. En ésta se suprimen los premios y castigos, así como los exámenes y concursos, se apuesta por la coeducación de clases sociales y de sexos, bajo una pedagogía racional y científica basándose en unos valores de libertad, de creatividad, de voluntad (criterio) libre y autónomo, de ayuda mutua, etc. Desde esta escuela se apostaba por...

...una sociedad en la que la expresión creativa a través del juego (de gran importancia en el proceso educativo) tendrá su continuación natural en el trabajo, es decir, en la actividad manual e intelectual que culmina en la realización de obras en las que el niño-hombre se reconoce (Solà, 2001, pp. 88-90).

Dentro del movimiento de la *Escuela Nueva* es destacable la labor que, al otro lado del Atlántico, Dewey (1859-1952) hizo a favor de la creatividad. Dewey defendía una premisa que hoy día sigue vigente y que consideramos fundamental en la comprensión de la Educación Infantil. Este pedagogo y filósofo pensaba que la vida y el currículum debían ser

sinónimos. No entendía la idea de escuela transmisora de un aprendizaje académico para la vida del aula separado de la realidad social y que no tuviera en cuenta la vida diaria. Es curiosa la idea que Dewey tenía de la educación, según él el fin de la educación no podía ser otro que más educación, es decir, siguiendo la teoría evolucionista de Darwin, entendía que el propósito de la educación no podía ser otro que el crecimiento, por lo que el desarrollo del niño y del propio hombre no podía tener un fin estático, sino dinámico. De esta forma planteaba: *1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas* (Dewey, 1998, pp. 46-55). Este crecer depende de la plasticidad y de la propia creatividad.

Estas ideas hacen que Dewey criticase el método Montessori y los Kindergarten. Para él ambos se basaban en una visión intelectualista que rechazaba hechos inherentes al niño como puede ser el dibujo libre, criticaba la artificialidad del material de aula propuestos por estos y consideraba como una gran equivocación el que se fomentara una metodología en la que se imposibilitara el cometer errores; consideraba que estas directrices restringían la iniciativa del propio niño y le obligaba al uso de métodos que estaban alejados de lo que él consideraba las situaciones complejas de la vida, provocando que lo aprendido fuera de poca utilidad. Todo esto provocó que los tachara de ejemplos poco creativos. Para él era más importante *mantener despierta la actitud creadora y constructiva que alcanzar una perfección externa empleando la actividad del alumno en obras demasiado minuciosas y estrictamente reguladas* (Dewey, 1998, pp. 171-172), que coartaran el desarrollo creativo.

Dewey ve la necesidad de plantear el aprendizaje como una actividad de investigación, la cual no sería individual sino grupal, orientada por el maestro que es el responsable de sacar partido de las oportunidades que se dan en la escuela. Este acto de investigación se apoyo en el *pensamiento reflexivo* que, como hemos visto en el Capítulo 1, es el reflejo de lo que serían las etapas de la solución de problemas en la que se basaría más tarde la técnica de Osborn; al mismo tiempo que es considerado como una de las primeras divisiones de las fases del proceso creativo. Consta de cinco fases (Dewey, 1989, pp. 102-110):

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia, es decir, un obstáculo en la experiencia sobre el cual habremos de trabajar para intentar estudiarlo y dar respuesta.
3. El uso de una sugerencia tras otra como idea conductora o hipótesis para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo.
4. Formulación de la hipótesis de solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.

5. Comprobación de la hipótesis por la acción real o imaginada, pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba del valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema.

De esta forma Dewey planteaba el desarrollo de un pensamiento reflexivo complejo y un currículum abierto en el que se tenía en cuenta la realidad natural, social e histórica.

Otra figura de la que no podemos dejar de hablar es de Freinet (1896-1966). Su visión del mundo educativo hace que el profesor sea una figura esencial como transformador de la escuela a través de su quehacer diario en busca de la creación de una escuela para el pueblo.

Para Freinet el niño tiene la necesidad de crear. Para él *es necesario que el niño pueda llegar a crear una obra majestuosa de la que esté orgulloso, por sí mismo, primero, y también a los ojos de los demás, que le dé la primera cualidad de maestro en la materia, al igual que los otros productores en cualquier disciplina* (Freinet, 1982, p. 46) y es el papel del maestro y de la familia aprender a conmovirse con el espectáculo de esa creación. Para él la escuela moderna *sólo puede ser cooperativa* (Op. cit., p. 58), ir más allá de las palabras y buscar una verdadera cooperación; por lo que podemos decir que Freinet simboliza el paso de la Escuela Nueva a una Escuela Moderna y Cooperativa.

1.2. Desde la Ley Moyano a la L.O.C.E.

Antes de empezar a leer este apartado, es importante tener en cuenta el contexto histórico en el que nace cada una de las leyes de las que vamos a hablar para así poder valorar y extraer sus repercusiones reales. Logros anteriores nos podrán parecer poco relevantes hoy día pero cuando surgieron pudieron ser un revulsivo para el mundo de la educación.

La Ley Moyano (llamada así por ser propuesta por el ministro de fomento Claudio Moyano), *Ley de Instrucción Pública* de 1857, estabilizó en el siglo XIX legalmente la enseñanza que antes sólo había estado regulada por decretos y normas, por lo que podemos decir que se trata más de un texto recapitulativo que una ley innovadora (Vega, 1995, p. 23). Estableció como obligatoria la enseñanza primaria de 6 a 9 años, al mismo tiempo que, para la formación de maestros, creó la *Escuela normal* en cada una de las provincias (las cuales tendrían una escuela de prácticas aneja y establecida una Central en Madrid²⁵). En esta ley no se recoge la gratuidad de la enseñanza al completo, ya que en su artículo 9 afirma: *La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo*; por lo que podemos hablar de

²⁵ Así en el capítulo segundo aparece el artículo 200 por el que regula que: *Para ser Maestro de Escuela normal de provincia, se requiere haber aprobado los estudios necesarios para obtener el título de Maestro superior, y estudiado posteriormente en la Escuela normal central el curso propio de los Maestros normales.*

una gratuidad relativa. En dicha ley no se recoge en ningún momento el término creatividad, al no pautar ninguna recomendación metodológica sino más bien organizar del sistema educativo. Tampoco reguló la enseñanza de niños menores de seis años, dejando delegada la misma a los municipios tanto legal como económicamente. La Ley Moyano marcó un siglo educativo y no fue remplazada por ninguna otra hasta el año 1970, año en el que se aprobaría la *Ley General de Educación* (LGE), conocida como la Ley Villar Palasí (también debido al primer ministro encargado de su elaboración y puesta en marcha).

En la *Ley General de Educación* se dio un paso adelante al establecer la enseñanza desde los 6 a los 14 años como obligatoria y gratuita, se suprimió la distinción entre ciencias y letras en la enseñanza secundaria y se creó una norma con rango de ley de la autonomía universitaria. En ella se habló por primera vez de educación preescolar, la cual tendría carácter voluntario y gratuito. Ésta se encontraría dividida en dos etapas teniendo como objetivo fundamental *el desarrollo armónico de la personalidad del niño* (art. 13.1.). La primera etapa comprendía a niños entre los dos y los tres años, se caracterizaba por una formación *semejante a la vida del hogar* (art.13.2.a) y se llevaba a cabo en los *Jardines de la Infancia*. Mientras que la segunda etapa comprendía desde los cuatro a los cinco años y en ella se apostaba por la formación de las *virtualidades* del niño, impartándose en las *Escuelas de párvulos* (art. 13.2.b).

En esta ley se hace por primera vez una alusión explícita a la creatividad. De esta forma al hablar de la Educación Preescolar²⁶ el artículo 14.2. determinaba que: *Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo, la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad*. En la introducción a su vez recogía también la importancia de la función creadora en el desarrollo social y cultural al mencionar que: *Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual*. Se empieza a hablar del acto creador como un motor social y económico (factor que también recogerán las posteriores leyes educativas).

Pero esta ley no se quedaba ahí. Al centrarse en la Educación General Básica (EGB), cuya finalidad era la formación integral del niño, la igualdad para todos y una formación adaptada, en medida de lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno, recogía en el artículo 18.1 lo siguiente: *Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y la creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos*. Se habla del alumno creativo, el cual también será mencionado en la etapa de Bachiller en el artículo 27.1, al afirmar que:

La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia.

²⁶ Aunque no es hasta 1977 cuando se crea la especialidad o título de preescolar en las escuelas de formación del profesorado, es decir, una titulación específica para el desempeño de la docencia en estas escuelas preescolares (Viñao, 2004).

Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.

Se busca un alumno creativo con iniciativa, utilizando para ello el trabajo individual y en grupo, a su vez se tienen en cuenta otros pilares de la creatividad como es la imaginación, afirmando en el artículo 16: *En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de capacidades de imaginación, observación y reflexión.*

Esta ley recoge también, en su introducción, la importancia de la innovación para dar respuesta al dinamismo social y al cambio que se produce en el momento histórico en el que se aprueba, así como la flexibilidad de la misma:

Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la Educación. [...] Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda la actividad educativa, pues es responsabilidad del mismo, y así se destaca en esta Ley la función esencial de formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y Centros.

Huye por tanto del uniformismo y habla de la *flexibilidad* de la propia reforma con el objeto de ponerla en práctica en su totalidad pasados diez años, debido al impulso económico que requería. Al mismo tiempo recoge la posibilidad de la introducción de la *lengua nativa* (artículo 14.1.) desde la Educación Infantil, por lo que el catalán, el euskera y el gallego empiezan a hacerse hueco en la educación desde un punto de vista legal.

Aparte de estas leyes, otro impulso que dotó a la educación del lugar que se merecía fue, con la llegada de la democracia la *Constitución Española* (aprobada en diciembre de 1978). En ella en el artículo 27 aparece:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca.

No se recogía sólo el derecho a la educación sino también la participación de los padres y la implicación de los alumnos en la vida escolar (a través de los órganos de control y gestión de los centros). Posteriormente y hasta 1990 se aprueban diferentes leyes orgánicas con el fin de dar respuesta a los diez puntos mencionados de la constitución, de esta manera se aprueban la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) en 1983, la *Ley Orgánica de Derecho a la Educación* (LODE) dos años después y en 1990 la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

La LOGSE fue otro paso importante en la construcción de un sistema educativo más igualitario. En ella, más concretamente en su preámbulo, se habla del pleno desarrollo de la personalidad del alumno, de la educación integral, del uso de una metodología activa que asegurase la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la importancia de tener en cuenta el contexto sociocultural, a la vez que cobra una mayor relevancia la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, hablándose por primera vez de normalización e integración²⁷. La Educación Infantil se organiza en dos ciclos, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6; habría que destacar que pasa de ser una etapa asistencial a cobrar un carácter educativo y voluntario, ampliando dos años su duración.

A la hora de incluir la creatividad esta ley, en su artículo 2.3., establecía como uno de los principios bajo los que se tenía que desarrollar la actividad educativa: *d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico*. Se empezaba a hablar abiertamente de capacidades creativas en el currículo como principio básico de la educación. Además recogía en su preámbulo la importancia de la formación permanente del profesorado como derecho y obligación debido sobre todo al *carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro*. Se reconocía la importancia del profesorado, así como su papel y el de la administración educativa *en el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo*. De ahí la importancia que para nosotros tiene la formación inicial y permanente del profesorado. Este perfil, por el que apostamos, favorece los principios metodológicos que aparecían en el artículo 9.5. en el que se decía: *La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego*,

²⁷ El artículo 36.3. de la LOGSE dice: *La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar*.

en un ambiente de afecto y de confianza. En cuando a los contenidos educativos en el artículo 9.4. se recogía que el aprendizaje se llevaría a cabo a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

El *Real Decreto 1330/91 de 6 de septiembre (B.O.E. 7-09-91) por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil* también recogía la importancia de la creatividad. En la introducción del área de comunicación y representación nos decía cómo a través del trabajo educativo de la comunicación se puede potenciar la comprensión del mundo que rodea al niño, así como su *expresión original, imaginativa y creativa*; incluyendo el juego simbólico como medio a través del cual se trabaja abiertamente tanto la imaginación, la creatividad y la espontaneidad del niño.

Posteriormente, en 2002, se lleva al parlamento la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*. Dicha ley recogía que el primer ciclo de Educación Infantil volvería a llamarse preescolar asignándole un carácter educativo y asistencial volviendo de esta manera a la ley de 1970. La LOCE se vio frenada con la llegada del PSOE al gobierno en 2004 al modificar su calendario de aplicación y presentar un nuevo proyecto de ley, concretamente la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, que ha ido entrando en vigor desde el curso 2006-2007.

De todas formas la LOCE también recogía la importancia de la creatividad en el sistema educativo y como medio de progreso de la sociedad. En la exposición de motivos de dicha ley se afirmaba:

En una sociedad que tiende a la universalización, una actitud abierta, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro.

Se tiende por tanto a seguir viendo la creatividad como herramienta para dar respuesta a los desafíos de la sociedad del siglo XXI. En el artículo 1.i del capítulo primero al referirse a los principios de calidad aparece como uno de estos principios: *La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.*

Para ver la importancia que se le da a la creatividad tenemos que ir a los objetivos de la educación primaria, donde en el artículo 15.i. nos dice: *Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal*; desarrollando los principios de calidad expuestos en el artículo primero y que también se verá en el artículo 24.1., por el que se regula la metodología en la enseñanza secundaria, en el que se apuesta por favorecer el trabajo individual y en equipo para fomentar la creatividad y el dinamismo y en el artículo 34.2.j. de los objetivos del bachillerato por el que establece como capacidades a desarrollar en estos alumnos: *Afianzar el espíritu*

emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, confianza en uno mismo, sentido crítico, trabajo en equipo y espíritu innovador. En el marco de la educación preescolar y en la Educación Infantil habla del fomento de la creatividad como objetivo de dicha etapa.

A continuación, vamos a analizar más metódicamente la legislación vigente hoy día en el sistema educativo español centrándonos posteriormente en la etapa de Educación Infantil.

1.3. L.O.E. y creatividad

Como hemos mencionado, la LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) se publica en el BOE número 106 de 4 de mayo de 2006. En ella podemos encontrarnos con 155 artículos (cuatro de ellos dedicados a la Educación Infantil y por los que se establecen: los *principios generales, objetivos, ordenación y principios pedagógicos* y la *oferta de plazas y gratuidad*), 31 disposiciones adicionales, 18 disposiciones transitorias y 8 disposiciones finales, en la que se regulan la totalidad del sistema educativo a excepción del universitario.

Al igual que en algunas leyes anteriores, la LOE recoge la importancia de la creatividad como fin propio de la educación. Concretamente en el capítulo primero en el que se desarrollan los *Principios y Fines de la educación* se establece en el artículo 2.f. el siguiente fin educativo: *El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.* Además, en el artículo 2.k. se ve la realidad de la que hemos hablado desde el comienzo del Capítulo 1 de esta tesis referente a la situación cambiante y dinámica de la propia sociedad ante la que tenemos que hacer frente tanto como profesores como ciudadanos del siglo XXI: *La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.*

Tal como defendemos desde esta tesis, se confía en el alumno como agente de su propio desarrollo y como protagonista principal en la construcción de su conocimiento, así como en su espíritu emprendedor y creativo. Se considera, en el propio preámbulo de la ley, como la educación es el medio más adecuado para *construir su personalidad, desarrollar sus capacidades y conformar su identidad personal.* Además incide en la importancia de la riqueza del entorno en el que se desarrolla el alumno y de la propia escuela para la construcción de una educación de calidad: *Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.* Otro de los principios de la educación por los que apuesta esta ley y que se encuentra relacionado estrechamente con la creatividad es el de la innovación educativa, así en el artículo 1.n. nos plantea la

importancia del [...] *fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.*

En esa línea constructiva y para la construcción de una verdadera sociedad del conocimiento que permita afrontar los retos venideros, en el preámbulo de la misma se recoge tres objetivos expuestos por la UNESCO y la Unión Europea, siendo uno de ellos, el *construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.* Por lo que para que se de lugar a una verdadera ciudadanía activa es necesario seguir la siguiente dirección: concebir la formación como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida, proporcionar a los jóvenes una educación completa que abarque los conocimientos y las competencias básicas, enseñar a hacer y enseñar a aprender, y ofrecer posibilidades a personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral y otras actividades (Escamilla, Lagares y García Fraile, 2006, p. 45). Pero no sólo es necesario la construcción personal sino también la social haciendo que:

La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos (Preámbulo de la LOE).

Volvemos a mencionar la importancia de las redes en la educación y de cómo sin su apoyo y sin su existencia cae al vacío el trabajo realizado en la escuela por profesores, alumnos y el resto de la comunidad educativa. Además se habla de un *esfuerzo compartido*, de un esfuerzo equitativo, por lo que la calidad de la educación no sólo recae en el alumno sino también en el resto de agentes sociales²⁸. Siendo también la *participación* un valor básico para la formación de ciudadanos, ciudadanos *autónomos, libres, responsables y comprometidos.*

En cuanto a la educación primaria, el artículo 16.2. toma como principios generales de dicha etapa el proporcionar a todos los alumnos...

una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Principio que se ve reflejado otra vez en los objetivos de la educación primaria donde en el artículo 17.b:

²⁸ Así en el preámbulo de la LOE se dice: *Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. [...] Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.*

Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

En el bachillerato la LOE no olvida tampoco la creatividad y nos dice en el artículo 33, como uno de los objetivos de esta etapa: *k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*

Centrándonos en la Educación Infantil, la LOE considera a este periodo como una etapa dividida en dos ciclos, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años de edad, reconociendo el carácter educativo de cada uno de los ciclos. En ambos las áreas se abordarán a través de actividades globalizadas, teniendo como requisito que éstas tengan interés y significado para el alumnado (repetiendo de esta manera los principios de la LOGSE); a su vez los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego, desarrollándose estos en un ambiente de afecto y confianza, con el fin de potenciar su autoestima e integración social, haciendo referencia a la necesidad de esa confianza de la que ya hemos hablado. Una de las novedades es que a los cinco años se da una primera aproximación a una lengua extranjera.

En el artículo 12 de la LOE se exponen los principios generales de la Educación Infantil:

1. La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La Educación Infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos.

En el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, al igual que en la LOGSE, se puede ver cómo la creatividad tiene su máxima representación en el área de *Lenguajes: Comunicación y representación*, tal como se puede ver en el anexo de dicho decreto; en el que nos encontramos con otras dos áreas: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, y *Conocimiento del entorno*. En esta área se ve la necesidad de la creatividad para potenciar la capacidad comunicativa del niño, así nos dice:

Trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, y las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa [...]. De esta manera se facilitará que acomoden los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

Además, como ya mencionábamos, se refiere al lenguaje artístico, al plástico y al musical, como medios para adquirir nuevas habilidades y destrezas, al mismo tiempo *despertar la sensibilidad estética y la creatividad*. Se ven estos lenguajes como modo de construcción de su propia identidad y como modo de expresión creativa. *A través de los lenguajes desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones, su conocimiento del mundo, su percepción de la realidad*. Todo esto hace que se subraye la importancia de la creatividad en el ámbito comunicativo como medio de desarrollo creativo y personal. Así se enfatiza en la *Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender*. Esto conlleva que el apartado de evaluación de este área se contemple y se valore:

[...] el interés y el gusto por la utilización pertinente y creativa de la expresión oral para regular la propia conducta, para relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás.

Es evidente que al hablar de la educación como etapa educativa con *identidad propia* se consigue una conquista que hasta hoy ha perseguido dicha etapa. Como veíamos anteriormente, la educación de los niños más pequeños surgió en un principio con una función asistencialista de guardia y custodia del infante, con un personal no cualificado pedagógicamente, sin un control estatal y en unas condiciones espaciales claramente mejorables. Esto, aunque parezca mentira, ha formado parte de la tradición y valoración social y familiar, lo que ha hecho que hasta hace poco se considerara a dicha etapa, sobre todo a su primer ciclo, como un periodo trivial encargado de la alimentación, higiene y cuidado de los más pequeños, aunque esta visión se ha ido superando con el paso del tiempo. Podríamos decir que ahora nos encontramos en un momento mejor pero mejorable hacia la construcción de una Educación Infantil, como se ha referido, con identidad propia. Esto es reseñable por esa otra imagen que tiene la Educación Infantil de etapa preparatoria para el paso al nivel obligatorio, una función propedéutica, lo que ha provocado que en multitud de ocasiones se insista en el aprendizaje de técnicas instrumentales como leer, escribir, contar..., a pesar de que tal y como se puede observar en la normativa que hemos visto hasta ahora (e incluso en los principios metodológicos de ésta), dichas exigencias van en busca de que el niño adquiera cierto dominio pensando en la educación primaria más que en el niño con el que nos encontramos en el aula. Incluso a veces se puede apreciar cierta presión mediática por la cual el niño pase a la etapa obligatoria dominando estos conocimientos, sobre todo la lectura y la escritura, lo cual lleva a que el centro de Educación Infantil se convierta, erróneamente, en una temprana escolaridad básica.

A la hora de hablar del papel del docente nos llama gratamente la atención, tal como presentaremos en el punto dedicado al perfil del maestro de Educación Infantil, que desde la LOE se apueste por el fomento de una autonomía pedagógica y organizativa de los centros en los que se favorece no sólo el trabajo en equipo del profesado, sino también su actividad investigadora partiendo de la propia práctica docente; recogiénose de la siguiente forma en el artículo 9.1. de la autonomía de los centros: *Las administraciones educativas fomentarán la*

autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo del profesorado y su actividad investigadora a partir de la práctica docente. Al mismo tiempo en su preámbulo afirma la importancia que tiene la participación del entorno y de las familias en el desarrollo del propio niño.

Por último detendremos nuestra atención en la *Ley de Educación de Andalucía (LEA)*. Esta ha sido aprobada los días 21 y 22 de noviembre de 2007. Sobre ella podemos decir que aparece el término creatividad sólo una vez, y más concretamente, en el artículo 79 apartado 3 en el que se hace mención a los *principios generales de las enseñanzas elementales de música y danza* y el cual nos dice: *Los programas educativos darán prioridad al desarrollo de las aptitudes rítmicas y auditivas de las personas, fomentando tanto su creatividad como su capacidad de acción y transformación de los conocimientos.* No aparece ni una sola vez en Educación Infantil ni en las enseñanzas obligatorias. Levemente se puede observar en el artículo 38, en el que se hace mención a las *competencias básicas de las enseñanzas obligatorias*, lo cual excluye a la Educación Infantil al ser una enseñanza voluntaria, en el apartado h:

Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Podemos ver esa leve mención en la *capacidad emprendedora*, aunque para nosotros no es suficiente.

En cuanto a la Educación Infantil no aparece nada nuevo que no aparezca en la LOE. Se vuelve a hacer mención a la importancia de la implicación de las familias en la vida escolar, al estudio de una lengua extranjera en el último año de esta etapa, la aproximación a la lectura, etc. La única variación reseñable aparece en el artículo 44 en el que se fomenta la *Coordinación entre los centros de Educación Infantil y los de educación primaria*, con el objeto de garantizar una adecuada transición de una etapa a otra.

2. EL NIÑO DE 3 A 6 AÑOS

El apartado anterior ha servido para situar al niño dentro de un sentido del tiempo, en una relación con el pasado, el presente y el futuro como sujeto histórico. Esta concepción histórica hace que emanen distintas formas de pensar sobre el niño, verlo, sentirlo y actuar con respecto a él (Popkewitz, 2003a).

Toda práctica pedagógica tiene anexionada una imagen de niño, imagen que cambia y modifica la pedagogía y la propia concepción de escolarización. En la Figura 5 exponemos

que aspectos abordaremos en este apartado para comprender mejor la figura del alumno de Educación Infantil, los cuales a su vez nos ayudarán a situarnos con respecto a él.

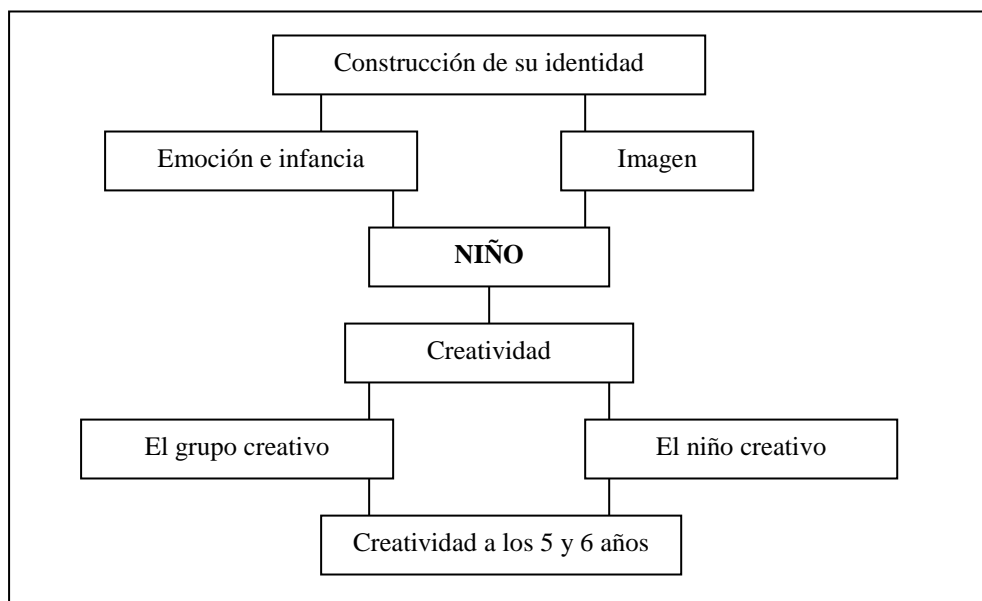


Figura 5. El niño como centro de comprensión

2.1. Imagen de infancia

El alumno, al igual que el niño o la infancia, es una construcción social, una invención del adulto que proviene y construimos con discursos que se relacionan con la forma de estar con ellos y tratarlos (Gimeno, 2003). Entender al niño de Educación Infantil requiere situarse primeramente en la concepción que de éste se tiene. Pero ¿qué queremos decir con esto?

Debemos posicionarnos en la línea continua que representa las diferentes imágenes según las cuales se comprende qué es y qué puede ser el niño. Como hemos visto anteriormente, han existido diferentes concepciones de la figura del niño: como adulto en miniatura, propia de la era medieval, en la que la única diferencia entre el adulto y el niño era el tamaño y la edad, ya que se esperaba que actuaran como adultos en los distintos campos de la vida, sobre todo el laboral²⁹; como tabla rasa, aún vigente hoy día desde la enseñanza tradicional; la visión de los niños como plantas, promulgada por la mano de Froëbel (aunque mencionada antes por Comenius), en la que se ve al niño como planta que florece bajo condiciones naturales; etc. En esa línea continua existen dos extremos. En uno estaría la imagen del *niño vacío*, desprovisto de conocimientos, unificado y expectante como receptor, es el niño caracterizado, como nos decía Locke, por una *tabula rasa* que hay que ir llenando

²⁹ Hay que decir que aunque esta visión parece superada hoy día en Occidente, por desgracia siguen existiendo otros países tercermundistas o en vías de desarrollo, en los que los niños son obligados, por circunstancias concretas, a trabajar o incluso a combatir en guerras.

poco a poco hasta “completarlo”. En el otro extremo nos encontramos con el niño de los *cien lenguajes* que nos propone Malaguzzi³⁰.

Concurren múltiples niños y múltiples infancias, el niño no es único ni se puede explicar linealmente, es complejo y lleno de vida. Nuestra concepción del niño como ser entero no es receptor pasivo, pero tampoco simplemente activo... es activo y transmisor y, por supuesto, creador. Creador de emociones, deseos, curiosidades, dudas, inquietudes, dolor, emoción, alegría... La concepción vacua del niño es en sí no sólo un insulto al niño y sus posibilidades, sino la pérdida de la oportunidad de conocernos mejor y conocer a esos niños.

Esto implica una escuela constituida como una comunidad educativa en la que *nos educamos* más que se educa, en la que todos los implicados sin excepción (profesores, padres, etc.) son educadores y educados a la vez, y donde la inteligencia, la creatividad y los sentimientos de unos son interdependientes de la inteligencia, la creatividad y los sentimientos de los otros (Escuelas infantiles de Regio Emilia, 1995, p. 11). Dewey en 1894 decía a su mujer en una carta:

Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima. En teoría puedo ver cómo, por ejemplo, el trabajo de carpintería necesario para la construcción de una maqueta será el centro de una formación social por una parte y de una formación científica por otra, todo ello acompañado de un entrenamiento físico, concreto y positivo de la vista y la mano (citado por Westbrook, 1993, p. 294).

El conocer al niño implica ir junto al niño haciendo que lo conozcamos, que ellos nos conozcan y que nos conozcamos a nosotros mismos. En definitiva, acompañarnos mutuamente.

A continuación vamos a centrarnos en cinco perspectivas que coexisten en la actualidad y con las que nos acercaremos al concepto de cómo es y cómo se entiende al niño de Educación Infantil (Dahlberg, Moos y Pence, 2005).

³⁰ *En cambio el cien existe. /El niño/está hecho de cien./El niño tiene/cien lenguas/cien manos/cien pensamientos/cien maneras de pensar/de jugar y de hablar/cien siempre cien/maneras de escuchar/de sorprenderse de amar/cien alegrías/para cantar y entender/cien mundos/que descubrir/cien mundos/que soñar./El niño tiene/cien lenguas/(y además cien cien cien)/pero le roban noventa y nueve./La escuela y la cultura/le separan la cabeza y el cuerpo./Le hablan:/de pensar sin manos/de actuar sin cabeza/de escuchar y no hablar/de entender sin alegría/de amar y sorprenderse/sólo en Pascua y en Navidad./Le hablan:/de descubrir el mundo que ya existe/y de cien le roban noventa y nueve./Le dicen:/que el juego y el trabajo/la realidad y la fantasía/la ciencia y la imaginación/el cielo y la tierra/la razón y el sueño/son cosas/que no van juntas./Le dicen en suma/que el cien no existe./El niño dice:/en cambio el cien existe. Malaguzzi (citado por Hoyuelos, 2006, p. 12).*

El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura

Desde este extremo (caracterizado por la concepción de Locke), los esfuerzos de la escuela y el fin de la Educación Infantil estaría en proporcionar al niño de conocimientos y habilidades que le sean útiles para la siguiente etapa educativa.

Desde esta perspectiva, la primera infancia es el cimiento sobre el que se fundamenta el éxito del progreso en la vida posterior. Es el principio de un viaje de realización desde lo incompleto de la infancia hasta la madurez y hasta el estatus humano pleno que representa la adultez (Dahlberg, Moos y Pence, 2005, p. 78).

Esta concepción responde a una idea delimitada del niño caracterizada por ser mero reproductor de conocimientos y habilidades y sujeto a los valores dominantes del capitalismo, los cuales fomentan el individualismo, la competitividad, la especialización frente a la flexibilidad y el consumo como motor económico.

Se ignora que el niño sabe. Es la escuela la que en muchas ocasiones le dice al niño que *no sabe nada* lo que provoca que el crecimiento intelectual que ha ido forjándose y construyéndose desde el primer día de vida (e incluso antes) sea ignorado por completo (Tonucci, 1975, p. 37). Se ve al niño como un *menor*, lo que conlleva un sentido de inferioridad (Gimeno, 2003, p. 51). Un menor que es inferior, débil, pequeño, por lo tanto el niño y los jóvenes son los que *aún-no* son: adultos; y entendiendo la niñez como una etapa sin sentido que sólo busca una meta: ser mayor. Todo ello hace que se pierda un tiempo maravilloso al mirar al niño como futuro adulto y no como lo que es ahora: un niño.

El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida

Esta perspectiva tendría como máximo exponente al niño de Rousseau. Un niño inocente, bueno por naturaleza, que vive su edad dorada en la infancia y donde el adulto cree en la capacidad del niño para autorregularse y en su voluntad innata de buscar la virtud, la verdad y la belleza. En este caso es la sociedad la contaminadora de esa virtud lo que lleva al adulto a la protección extrema del niño construyendo un mundo artificial a su alrededor de protección, continuidad y seguridad. Esto, por su parte, imposibilita al niño conocer la realidad alejándolo *de un mundo del que ya forman parte* (Dahlberg, Moos y Pence, 2005, p. 79), lo que hace que les engañemos, e incluso, nos engañemos a nosotros mismos, convirtiéndolo en un ser inseguro e independiente que ve impedido su desarrollo autónomo.

La sobreprotección, como dice Palou (2004), influye directamente en la insatisfacción del niño consigo mismo y en la propia autoestima, ya que éste se siente dependiente, tal como le hemos hecho sentir. Esta situación bloquea lo que para nosotros es crucial: la independencia del niño y el permitirle interactuar con el mundo libremente para favorecer su crecimiento personal y creativo.

El niño como naturaleza o como científico con sus estadios biológicos

Aquí nos encontraríamos, aunque no del todo, al niño de Piaget³¹. Se entiende el niño más como un fenómeno natural que como un ser social en el que los estadios y la madurez del mismo lo definen priorizando *lo biológico*³² (Burman, 1998, p. 44).

No se tiene en cuenta la influencia cultural, ni social, ni la propia acción de los niños, arrebatándole de esta manera al niño de su contexto tanto social como histórico. Aquí *las clasificaciones psicológicas asignadas a los niños no tienen un continuo temporal o espacial concreto: la autoestima, la competencia y la creatividad parecen existir fuera de la historia y de los contextos sociales* (Popkewitz, 1997, p. 33)³³.

Nos encontramos con un entendimiento del niño como ser individual en el que la importancia del contexto se olvida con el fin de buscar el conocimiento y funcionamiento biológico del mismo. Se ve la infancia como una prescripción evolutiva carente de interacción y, como hemos mencionado antes, de transmisión con el entorno. El niño seguirá unos estadios en los que se construirá en categorías separadas y mensurables: desarrollo social, intelectual y motriz; todo ello desde la sencillez y los compartimentos estancos que no tienen en cuenta la complementariedad, interrelación y complejidad de estos, ni tampoco los factores emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje, así como el aspecto motivacional del que aprende haciendo hincapié en el desarrollo biológico (Landau, 1987).

El niño como factor de la oferta del mercado de trabajo

La escuela infantil surgió como demanda de los cambios producidos por la revolución industrial, este efecto tuvo su réplica en los años sesenta en Europa con la inmersión de la mujer en el mercado laboral lo que provocó que esta demanda se hiciera más patente y necesaria. Como dicen Dahlberg, Moos y Pence (2005), esto ha conllevado que surja *una atención infantil alternativa (no materna) para que las madres de esos pequeños puedan tener un empleo* (Op. cit., p. 82), hecho que ha llevado a los empresarios a invertir en atención infantil con el fin de atraer y retener la mano de obra.

³¹ Criticado por el carácter estructuralista que le da al desarrollo, debido sobre todo a delimitar el desarrollo del niño de forma lineal y universal para todos por igual y el considerar insuficiente dichos estadios para la planificación educativa. Es considerado muy mecanicista y rígido el adaptarse estos estadios, teniendo en cuenta que hoy día es admitido que cada individuo puede seguir diferentes caminos para construir cada concepto y que a su vez puede tener conceptos manejados simultáneamente en diferentes etapas (Bustos, 2002, p. 206; Enesco, 1996, p. 180; Martín y Marchesi, 1996, p. 158 y Delval, 1996, p. 58). Aunque el basarse solamente en estos estadios lo consideramos una visión simplista de toda su prolífica aportación de Piaget.

³² Esta concepción del niño esta ligada a la teoría de la evolución de Darwin, entre finales del siglo XIX y principios del XX, en el que el niño era equiparado con el salvaje o el subdesarrollado, ya que ambos se consideraban como intelectualmente inmaduros, por lo que se estudia al niño como a los propios primitivos con la intención de aclarar las etapas necesarias del desarrollo posterior (Burman, 1998, p. 23). Si importa conocer al niño es por que así conocemos al adulto, siendo por tanto una visión egocéntrica del propio adulto como tal.

³³ Lo que hace que se piense en la creatividad como un concepto individualista lejano a la interacción y construcción social ignorando las teorías actuales de la creatividad que hablan de la importancia del contexto social.

Tonucci en su libro *La ciudad de los niños* (1997a) hace ver hasta donde es necesario hacer llegar la voz de los niños (y estamos hablando de niños de todas las edades). Para él es vital que escuchemos no sólo al niño, al educando, de la escuela, sino también al niño de la ciudad. Una ciudad que ha olvidado que en ella viven niños que como ciudadanos tienen derecho a formar parte de ella³⁴, por lo que insta a repensar la ciudad reflexionando sobre las exigencias de las distintas edades de la vida (Tonucci, 1997a), pero no sólo es necesario dar la palabra a los niños, es también vital *poner al niño en la cabeza de los adultos* para que así estos cambien su actitud hacia los pequeños (Tonucci, 1996, p. 134).

El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura

Desde esta perspectiva, al contrario de las anteriores, se entendería al niño como “rico”. Un niño distinto, al cual nos acercamos desde el constructivismo social que tiene en cuenta la realidad social, cultural y económica de Europa y donde existe un triángulo formado por padres, niño y Estado. A su vez este Estado forma parte de la realidad del niño, en la responsabilidad compartida del niño y en el que estos son vistos como *grupo social* con entidad propia (Mayall, 1996, p. 56).

Esta nueva concepción hace que se entienda la Educación Infantil desde una perspectiva que ve más allá del modelo segmentario del entendimiento del niño y en la que el medio juega un papel esencial (Zabalza, 2006). Cuando el niño empieza su escolaridad lleva en sí cuatro *impulsos innatos*, *el de comunicar*, *el de construir*, *el de indagar* y *el de expresarse de forma más precisa* (Dewey, 1899, p. 30). Impulsos que no se pueden dejar fuera de la escuela e ignorarlos, ya que de estos depende el crecimiento y construcción activa del niño.

Cuando el niño entra en la escuela parece que le decimos *deja fuera todo lo que sabes, aquí dentro no te hará falta, no se te tendrá en cuenta* o simplemente se presenta ese saber como un estorbo; *entra que nosotros sabemos lo que tú necesitas*. Parece como si no interesasen sus inquietudes, sus miedos y sus gustos, qué sabe o deja de saber. Hacemos que dejen fuera lo que realmente lo hace niño para nosotros hacerlo autónomo.

La escuela comprendida como aquella que dota de todo lo que necesita el niño sin tenerlo en cuenta no es una escuela, es simplemente un edificio al que llaman escuela.

³⁴ Al igual que, según Tonucci, se han olvidado de las mujeres, los jóvenes y los ancianos y sólo se tiene en cuenta al carácter productivo y comercial de la vida adulta. Esta idea ya fue expuesta en 1945 por la revista italiana *Urbanística*, y que Frabboni y Guerra (1990) también defienden al hablar de la importancia y la puesta en práctica de una auténtica *ciudad educativa* en la que se valoren los derechos de los niños.

2.2. Construcción de la identidad del niño

Como hemos visto, la identidad del niño no se construye de la noche a la mañana de forma espontánea como fruto de la maduración, es un proceso más complejo y rico que requiere de (Zabalza, 2006, pp. 5-6): a) la relación yo-yo, de esta relación consigo mismo emergerá el concepto y sentimiento de sí mismo; b) la relación yo-tú, yo-otros, de la cual emerge el sentimiento de seguridad y la propia construcción del yo y c) la relación yo-medio, que requiere de relación e interacción. Estos tres ejes se necesitan entre sí y no pueden verse como entes aislados o yuxtapuestos. El propio Tonucci dice (1975, p. 29):

Desde su nacimiento, el niño conoce el mundo que le rodea, lo conoce todo y de manera adecuada, es decir, funcional respecto de sus exigencias [...]. Al principio sólo lo que está al alcance de sus manos, luego lo alcanzable a gatas, por último la casa entera... Pero lo que más nos interesa es observar de qué manera el niño, en cada momento, conoce con la corrección de un investigador.

El niño es pura curiosidad y ésta le lleva a investigar su contexto y a sí mismo; formula hipótesis que ira contrastando como si de un *investigador* se tratase convirtiendo la investigación en el método natural para la construcción de sí mismo y su conocimiento³⁵. El niño de infantil lleva consigo una gran cantidad de información y experiencias, llegando a ofrecer teorías y explicaciones ordinarias de los mundos de la mente, de la materia, de la vida y de sí mismo las cuales son intuitivas pero a su vez profundas e incluso bastante útiles (Gardner, 1996). El niño cuando llega a la escuela no llega vacío sino que llega en plena efervescencia.

Esta concepción del infante hace que la infancia sea vista con otros ojos y se le incluya el reconocimiento de que (Dahlberg, Moos y Pence, 2005, p. 85):

- La infancia es una construcción social dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales. Esta construcción social requiere ver más allá del egocentrismo con el que se define, en muchas ocasiones, al niño de infantil³⁶. Esta imagen de niño egoísta que sólo es capaz de verse a sí mismo lleva a una acción docente individualizada que ignora las aportaciones vygotskianas acerca de la zona de desarrollo potencial, referentes a lo que es capaz de hacer el niño, lo que es capaz de hacer con ayuda de los adultos y otros compañeros (Vygotsky, 1984).

³⁵ Tonucci (2001) ve la investigación como la actividad natural del niño para aprender, la cual no debe ser interrumpida por ningún modo al entrar en la escuela.

³⁶ Esta visión biológica choca frontalmente con la apuesta que Maturana y Varela (1996, p. 171) hacen al defender el carácter altruista de todo animal, incluido en ella el ser humano, así dicen: *Esta visión de lo animal como lo egoísta es doblemente falsa. Primeramente es falsa porque la historia natural nos dice por donde quiera que queramos mirarla que no es así, que las instancias de conductas que pueden ser descritas como altruista son cuasi universales. Es falsa, en segundo lugar, porque los mecanismos que se pueden postular para entender la deriva animal no requieren en absoluto esa visión individualista en que el beneficio de un individuo requiere de daño de otro, por el contrario, sería inconsciente con ellos.*

Acciones que conllevan empatía, cooperación, aceptación y escucha del otro y, de esta manera, la propia construcción social de sí mismo.

- La infancia, como construcción social que es, se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura. No existe, pues, una infancia natural o universal como tampoco existe un niño natural o universal sino múltiples infancias y niños. El niño tiene que incorporarse a la cultura en la que vive para socializarse, interiorización que requiere de una ruptura con la evolución biológica para adentrarse en la evolución histórica (Vygotsky, 1990).
- Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, al mismo tiempo contribuyen al aprendizaje como agentes que se basan en el saber experimental. Existe en la infancia una *interacción*, que va más allá de la propia socialización, viva entre el propio niño con los objetos y con las personas y por consiguiente bidireccional y significativa (Hoyuelos, 2004, pp. 113-114).
- Vale la pena estudiar por sí las relaciones sociales y culturales de los niños, ya que éstas harán conocer mejor a los mismos.
- Los niños tienen voz propia y ésta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, siendo necesario para ello comprender la infancia y confiar en ella.
- Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción sociales y no son mero coste o carga.
- Las relaciones entre adultos y niños conllevan un ejercicio de poder (y de amor). Eso hace necesario tener en cuenta la forma en que se mantiene y se emplea el poder adulto, como la capacidad de resistencia de los niños a ese poder.

El niño es por tanto un co-constructor de conocimiento, de cultura y de su propia identidad desde el inicio de su vida. Esto hace comprender al niño como singular y complejo. El problema que se nos plantea es que el sistema educativo puede convertirse en traba de ese niño “rico” que se construye y reconstruye, y a su vez el propio maestro sea la mano autoritaria de ese sistema que frena y anula la realidad del niño complejo y lleno de vida; un niño capaz cuya mente lucha sin duda alguna, por salir y expresarse (Gardner, 1996; Tonucci, 1997b y Rinaldi, 1998).

El niño forma parte de la sociedad desde que nace interactuando activamente con él. *Si no os volvéis como niños... no entraréis en el reino encantado de la pedagogía* (Freinet, 1982, p. 66)³⁷. Esta afirmación de Freinet no conlleva caer en el infantilismo sino comprender que es necesario pensar en el niño para saber sobre él y acercarnos a él.

³⁷ Esta frase es una modificación que Freinet hace de un texto bíblico: *Si no cambiáis y os hacéis como los niños, no entraréis en el reino de los cielos* (Mateo 18,3).

En esta misma línea Tonucci (1990, p. 23 y 1996, p. 68), al hablar de escuela constructiva, nos plantea una escuela que parte de los siguientes presupuestos:

- El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo. Hay que decir que Tonucci aclara esta afirmación diciendo que no se trata del niño rousseauiano, sino que más bien es una cuestión metodológica, es decir, *no sé qué sabe, ni cómo sabe, pero sé que sabe*.
- El maestro garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, operativos), con la participación y contribución de todo el mundo.
- La inteligencia (manteniendo la imagen ya utilizada) es un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración. Lo que conlleva que hay que confiar al niño su propio aprendizaje.

2.3. Creatividad, emoción e infancia

Hoy día se entiende al niño como *educando*, incluso es difícil no verlos así, pero la constitución del niño como tal conlleva, tal como hemos visto, un cambio no sólo escolar, sino social y cultural, incluso económico. Este niño como educando surgió en el siglo XIX como parte de un sistema de ideas que intentaban revisar la propia individualidad, de esta manera en esa época se hablaba de escolar y no de alumno o estudiante, esto provocó que se pasara de ver al niño en relación con la *tarea profética de “profesar” la fe cristiana* relacionado con el concepto de escolar, a una visión racional y moderna de la infancia. Esta visión moderna implica un niño que se comprende a sí mismo como una persona racional que soluciona problemas y que está en desarrollo (Popkewitz, 2003a, pp. 151-152). Un niño que potencialmente es creativo.

Este proceso constructivo, al que hemos hecho referencia, necesita: a) volver la mirada al niño como seres en su totalidad y no como mero tránsito hacia la adultez y b), utilizando términos de Maturana y Varela (1996, pp. 36-37), que estos se *produzcan*, se construyan continuamente a sí mismos, en una real *autopoiesis*³⁸, en interacción continua con la sociedad y los otros. Sin este contacto con los demás, sin esta *red de interacciones*, las cuales estos autores las comprenden como un acoplamiento social en el que se ven involucrados, de forma recíproca en la realización, de sus respectivas autopoiesis, no será posible esa co-construcción.

³⁸ El término *autopoiesis*, acuñado por Maturana y Varela (1973), está formado por dos expresiones griegas, *auto* (por sí mismo) y *poiesis* (hacer); vendría a ser la capacidad de producirse a sí mismo. Esta afirmación nace desde el punto de vista biológico de los seres vivos pero, para estos autores, es aplicable a cualquier sistema y, por ende, fenómeno social.

En este sentido, tal como dicen Maturana y Varela (1990), *lo que es peculiar en ellos [los seres vivos] es que su organización es tal que su único producto son ellos mismos, donde no hay separación entre productor y producto. El ser y el hacer de una unidad autopoiética son inseparables, y eso constituye su modo específico de organización* (1996, p. 41). Por todo ello nuestra concepción del niño de Educación Infantil es de un niño enteramente vivo en su totalidad y social, donde la aceptación del otro, así como su convivencia, es esencial. El amor, que propugnan Maturana y Varela, es el que estimula en los primeros meses la inventiva y la creatividad, ya que la felicidad por el acogimiento positivo de éstas y el vínculo afectivo entre los padres y el propio hijo son los que dan raíces al comportamiento creativo (Heinelt, 1992 y Parra Rodríguez, 2010)³⁹. Sin estas redes de interacción la construcción del niño como ser creativo sería imposible.

La creatividad es entendida entonces como un fenómeno intrínsecamente humano, cultural (Torre, 1989, p. 15) y emocional⁴⁰. Esta construcción del conocimiento requiere de la creatividad ya que el niño construye su propio conocimiento, a través de una reconstrucción creativa.

Los niños son capaces de construir imágenes e imaginarios mientras exploran e investigan –con alegría– los acontecimientos de la vida. Se trata de una creación y de una recreación inventiva que parte de los intereses infantiles relacionales, motores, perceptivos, corpóreo-sensoriales, emocionales, fantásticos, estéticos, simbólicos y cognoscitivos (Hoyuelos, 2006, p. 235).

Para que esto sea posible requiere de la acción y la investigación, pero al mismo tiempo debemos aprovecharnos de esa curiosidad (de la que nos hablaba Locke) y del asombro que muestran en estas primeras edades para que se facilite el que transformen y reconstruyan el conocimiento.

Freinet (1982, pp. 131-133) hace una metáfora en la que compara al niño con un constructor, el cual construye su mundo apostando a que esa construcción se dé dentro de la escuela: *El hombre que ya no construye es un hombre vencido por la vida y que sólo aspira a llegar al final contemplando el pasado difunto [...]. No hay nada tan exaltante como un lugar de trabajo, sobre todo cuando en él se construyen hombres*. Desde el paradigma constructivista se ve al niño (al igual que al docente) como individuo capacitado, que soluciona problemas y que es capaz de responder con flexibilidad a problemas que no tienen respuestas claras. Se habla por ello de estrategias de enseñanza destinadas a hacer participar a los niños en *problemas desafiantes* en los que el conocimiento se ve como provisional e incierto, que tiene múltiples construcciones y se forma mediante negociaciones (siguiendo la línea de Vygotsky) dentro de los límites de la comunidad y en el que mente y ambiente son uno (Popkewitz, 2003b, pp. 373-374).

³⁹ Incluso Heinelt habla de que éstas son las primeras incursiones hacia una real creatividad grupal (1992, p. 27), entendiendo la familia como grupo creativo primigenio.

⁴⁰ *Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana* (Vygotsky, 1990, p. 25).

Estamos hablando de una creatividad constructiva. Rogers (1954) nos dice que esa voluntad de realización del ser humano, esa construcción, es el origen propio de la creatividad. A su vez esa creatividad constructiva muestra las siguientes características:

- Apertura hacia la experiencia. La cual requiere de un estado de conciencia que libere al niño de comportamientos rígidos y estereotipados cuya base son los mecanismos de defensa y no el pensamiento riguroso de orden superior.
- Escala interna de valores. Con ello el ser humano, el niño, no se sometería de forma dócil y heterónoma a las normas de la sociedad, sino que construye dichas normas que le permitirán a su vez autorrealizarse como ciudadano.
- Capacidad de *jugar* con elementos y conceptos. Con una actitud positiva la persona se desprende de la presión de la vida diaria e instala el humor en su quehacer, lo cual favorecerá la expresión creativa.

Para que esto sea posible es necesaria una *seguridad psicológica* que se traducirá en: a) sentirse aceptado, mediante la confianza; b) evitando la evaluación negativa y c) sentirse comprendido por los demás en su esfuerzo por la creatividad; a la vez que requiere de *libertad psicológica*, la cual se refiere a la libertad de expresarse, pensar, sentir, ser quien uno quiere ser.

Esta aceptación, la confianza, el sentirse comprendido por parte del alumno a través de la libertad de expresar, pensar y sentir nos hace ver cómo las emociones, el amor, son un ingrediente esencial en el desarrollo creativo. No sólo facilita que la creatividad fluya, sino que además hace que lo creado forme parte de nosotros, hable de nosotros y nuestras emociones, de lo que somos e incluso de lo que queremos ser⁴¹. *Cuando amor y creatividad trabajan juntos, es fácil esperar un impacto esencial, una huella indeleble, una obra maestra...*⁴² (Torre, 1999, p. 197). Como dice Averill (1999 y 2005)⁴³, y siguiendo la afirmación de Torre, estas emociones son construidas tanto individual como socialmente y están sujetas a reconstrucciones y transformaciones las cuales tienen la capacidad de facilitar el pensamiento, la toma de decisiones, la solución de problemas y, por supuesto, la creatividad, pero al mismo tiempo puede perjudicarla encontrándonos con bloqueadores emocionales como pueden ser: la ansiedad, el miedo... (Salovey y Mayer, 1990 y Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Como ejemplo podemos recoger los estudios realizados por Fernández y Ramos (1999, p. 251), en los que se puede observar como el afecto positivo, al contrario del negativo, conduce a un pensamiento menos convencional y más creativo, lo que

⁴¹ Para Maturana (2008, p. 2) son las emociones las más importantes a nivel educativo, ya que son los deseos y las emociones las que hacen que podamos aprender algo o no.

⁴² Esta relación creatividad, amor o emoción se puede ver en Peirce en su obra *Evolutionary Love* de 1893: *Supón, por ejemplo, que tengo una idea que me interesa. Es mi creación. Es mi criatura; [...] es una pequeña persona. La quiero; y moriría por perfeccionarla. No es aplicando la fría justicia al círculo de mis ideas como las haré crecer, sino queriéndolas y cuidándolas como lo haría con las flores de mi jardín* (Peirce, 2006, p. 114).

⁴³ Averill (2005) comprende las emociones como mediadores de la creatividad, ya sea facilitándola o inhibiéndola.

facilita la selección de información relevante que es requerida en tareas de razonamiento inductivo y la creatividad. En la tabla 4 (en el que se disponen, de izquierda a derecha, los componentes de la inteligencia emocional desde los niveles más elementales a los más elevados; de modo similar, de arriba hacia abajo, se ordenan las habilidades en cada dimensión) podemos observar como una de las dimensiones de la inteligencia emocional es la facilitación emocional del pensamiento, siendo una de las habilidades de dicha dimensión el empleo de los estados emocionales con el fin de estimular la resolución de problemas.

Percepción, Evaluación y Expresión de Emociones	Facilitación Emocional del Pensamiento	Comprensión y Análisis de las Emociones; Empleo del Conocimiento Emocional	Regulación Reflexiva de la Emoción a fin de promover el crecimiento Emocional e Intelectual
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para identificar emociones en los propios estados físicos, en los sentimientos y en los pensamientos. • Habilidad para identificar las emociones en otras personas, en los trazados, obras de arte, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento. • Habilidad para expresar las emociones de manera acertada y para expresar las necesidades relacionadas con esos sentimientos. • Habilidad para discriminar entre las expresiones correctas e incorrectas, u honestas y deshonestas de los sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento sobre las bases de asociación de sentimientos, dirigiendo la atención hacia la información importante. • Habilidad para generar emociones vividas, que estén disponibles como medios de apoyo al acto de discernimiento y a la memoria. • Habilidad para sacar ventaja de estados de ánimo que hagan virar las perspectivas del individuo de las pesimista a lo optimista, promoviendo la consideración de múltiples puntos de vista. • Habilidad para emplear los estados emocionales de modo que estimulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para rotular las emociones y para reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tal como la relación entre la atracción el amor. • Habilidad para percibir las causas y consecuencias de las emociones. • Habilidad para interpretar los significados que las emociones transmiten respecto a las interrelaciones, tal como aquél en que la tristeza a menudo le sigue a una pérdida • Habilidad para comprender los sentimientos complejos; por ejemplo, los sentimientos simultáneos de amor y odio, o mezclas como el sobrecogimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para permanecer abierto a los sentimientos, tanto a aquellos que son agradables como desagradables. • Habilidad para conectarse o desconectarse de ciertos estados emocionales de manera reflexiva, dependiendo de su valor informativo o utilidad. • Habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en relación con uno mismo y los demás, como cuando se reconoce cuán claros, típicos, influyentes o razonables son. • Habilidad para manejar las emociones en uno mismo y los demás por medio de la moderación de las emociones negativas

	diferencialmente variadas aproximaciones específicas de resolución de problemas, como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.	como una combinación de miedo y sorpresa. • Habilidad para reconocer las probables transiciones entre emociones, como la transición de la ira hacia la satisfacción o de la ira hacia la vergüenza.	y de la intensificación de aquellas agradables, sin reprimir o exagerar la información que las mismas conllevan.
--	--	--	--

Tabla 4. Modelo de Habilidad Mental de Salovey, Mayer y Caruso; las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional (condensado de Mayer y Salovey, 1997 y Salovey, Mayer y Caruso, 2001).

Pero el alumno que nos encontramos en la escuela del siglo XXI es diferente al de décadas pasadas. No es raro que cuando un alumno entra por la puerta de la escuela a los tres años haya estado antes escolarizado en guarderías o escuelas infantiles de ocho de la mañana a ocho de la tarde. Pero no sólo eso, muchos, o la gran mayoría, han tenido las nuevas babysitter del siglo XXI: la televisión, Internet y otras nuevas tecnologías, que hacen que el niño de hoy esté más familiarizado con estos medios que con la naturaleza o sus propias familias, algo que verían los pedagogos naturalistas como la propia deshumanización del individuo y, por tanto, de la infancia. También nos topamos con un niño que se encuentra privado de una familia extensa, ya que la figura del hijo único está creciendo y convirtiéndose en la norma. Esto hace que sea necesario llevar esta realidad a las escuelas para su reflexión y que el maestro dé respuestas creativas a la misma.

El niño es nuestro pasado; un pasado que a menudo se olvida demasiado pronto, pero que nos ayudará a vivir mejor con nuestros hijos y a cometer menos errores si conseguimos mantenerlo vivo en nosotros. El niño es nuestro presente, porque a él está destinada la mayor parte de nuestros esfuerzos y de nuestros sacrificios. El niño es nuestro futuro, la sociedad de mañana, el que podrá continuar o traicionar nuestras opciones y nuestras expectativas. Por estas razones el niño es fuerte, a pesar de que hoy nacen menos niños, aunque parezca que los adultos les temen, o tal vez incluso por ello (Tonucci, 1997a, p. 45).

Maturana (1992, pp. 34-35) propone como medio para evitar la deshumanización del niño y la sociedad postmoderna el amor⁴⁴. Amor como emoción, que conlleva la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y que es necesario para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y ético del niño. Todo ello hará que se construya las bases de una sociedad tolerante y respetuosa dando paso el homo sapiens (homo biológico) al homo amans (homo cultural) –tal como llama este autor al hombre que debemos aspirar.

⁴⁴ Para Morin (2001b, p. 27), la inteligencia es inseparable de la afectividad, y más concretamente de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, fruto de la capacidad de la investigación filosófica o científica. Y esta afectividad puede tanto asfixiar como fortalecer el conocimiento.

Al igual que Maturana afirma que no se ha de enseñar valores, sino que hay que vivírlas; para nosotros, no hay que enseñar creatividad, hay que vivirla; dejarla fluir. El hecho de querer enseñarla puede dar por sentado que el niño no es capaz de crear, lo cual choca con la idea que defendemos de un niño que es potencialmente creativo desde su nacimiento y que lo que realmente necesita para desarrollarla y cultivarla es vivenciarla a través de un currículum creativo. Es necesario que la escuela se convierta en un espacio de relaciones en el que estos puedan crecer como ciudadanos capaces de *reflexionar sobre cualquier cosa, de hacer cualquier cosa que hagan como un acto consciente socialmente responsable* (López Melero, Maturana, Pérez Gómez y Santos Guerra, 2003, p. 12).

La imagen del *niño* es una construcción que se apoya en nuestras creencias y en los valores que le concedemos e incluso el futuro o destino que entendemos que tiene que tener (Gimeno, 2003). Si creemos como docentes que los niños no son creativos, no dejarán por ello de serlo, pero no dejaremos de ponerles piedras en el camino dificultando el fluir de la creatividad como acto individual y colectivo.

2.4. Creatividad y el alumno de Educación Infantil

Son varias las investigaciones que han centrado su mirada en conocer a qué edad se llega al máximo potencial creativo. Nos encontramos que según el campo de estudio se llegaría a ese potencial a diferentes edades, por ejemplo, en el ámbito literario se llegaría al máximo esplendor entre los cuarenta y los cuarenta y cinco años, en el mundo de los matemáticos entre los veinticinco y los treinta y cinco años (Monreal, 2000).

Como se puede deducir de lo escrito hasta ahora a nosotros no nos interesa saber en este momento cuándo se llega a un mayor potencial creativo, sino más bien qué hay que hacer para no ahogar y hacer fluir la creatividad en la escuela. Nos interesa el ahora del niño y no ponemos la mirada en el futuro que, aunque nos importe, nos ciega en lo que creemos más importante: el niño.

Esta tesis surge por el interés en el niño y por el niño. Los primeros años de edad son los más adecuados para el desarrollo de la creatividad y no sólo eso además es muy creativo en este periodo (Heinelt, 1992), aspecto que hay que tener en cuenta en la escuela. Podemos decir que la actividad creadora es visible a cualquier edad pero que, como afirman varios autores (Menchen, 1989 y Marín Ibáñez, 1998), es más frecuente en el niño de 3 a 5 años, ya que todavía no está atado a esquemas y hábitos estereotipados, al mismo tiempo que es más libre y abierto.

Podemos decir entonces que infancia y creatividad son *inseparables* (Heinelt, 1992, p. 21); siendo el acto creativo una contribución del propio individuo desde su comportamiento creativo y constructivo (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 65).

Cuando hablamos del alumno creativo no podemos dejar de hablar de Csikszentmihalyi como uno de nuestros pilares teóricos para comprender mejor las características de dicho perfil y su complejidad. Estas mismas bases teóricas están relacionadas con este punto, pero al hablar del alumno creativo emana a la luz una de las confrontaciones más controvertidas de la propia creatividad, a la que nosotros no somos inmunes (y que influye en cómo se trate ésta): ¿el creativo, el alumno creativo, nace o se hace?

Podríamos dedicar un capítulo entero o incluso esta tesis a intentar dar respuesta a esta “batalla” genético-ambientalista, pero no es el interés que nos ocupa en estos momentos (son muchos los teóricos e incluso filósofos que han dedicado su vida literaria -y personal- a dilucidar un poco esta pregunta casi existencial), aunque desde nuestro punto de vista se hace vital al menos el situarnos en el continuo que marca dicha controversia. Si establecemos como realidad absoluta que el niño creativo, el alumno creativo, nace estaríamos ante una complicada paradoja: ¿es útil el objeto de nuestra tesis? A nosotros nos parece claro que la creatividad forma parte de toda persona y que es educable; podríamos mencionar todos y cada uno de los programas que fomentan la creatividad, pero sería una empresa hartamente compleja (y pesada para el lector), además de que ya en el Capítulo 1 hemos expuesto cómo las teorías actuales que explican la creatividad ven ésta como una característica propia del ser humano.

Llegados a este punto no hay duda en afirmar que todos somos creativos, aunque claro está, de diferente forma y en grados distintos y que a su vez necesitamos de esa creatividad para completarnos como hombres y niños completos (Rodari, 2007, p. 234)⁴⁵.

Uno de los pasos esenciales para fomentar la creatividad en el aula es conocer y reconocer el potencial creativo del propio alumno⁴⁶; pero no como fin sino como diagnóstico en busca de un contexto educativo autotélico. El acto creador en sí se encuentra estrechamente vinculado con el sentido de belleza, deleita al propio creador, lo conmueve y le facilita el gozo que dicha experiencia autotélica despierta en sus sentimientos y emociones hacia el propio acto creador, entrando así en un círculo vicioso. *Su identificación nos ayudará a reconocerle y estimarle, en lugar de marginarle como indisciplinado o indeseable* (Torre, 1995, p. 86). Es necesario reconocer y alabar (no en demasía) el trabajo creativo. Aunque de nada nos sirve saber si nos encontramos con un aula más o menos creativa si nos quedamos

⁴⁵ *El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras figuran a la vez entre las más susceptibles de cultivo, las más capaces de desarrollo y de superación y las más vulnerables, las más susceptibles de retroceso y de involución. La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propias sin fomentar su egoísmo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo* (Faure, 1973, pp. 228-229).

⁴⁶ Aunque como veremos posteriormente, también el del propio profesor y el del aula como contexto social.

en el dato y no empezamos a trabajar mediante un currículum abierto y flexible que responda a las necesidades e inquietudes de los alumnos, en sí en un currículum creativo.

Como nos recuerda Alonso Monreal (2000, p. 146), una alta creatividad no aparece de manera súbita sino que forma parte de un proceso largo donde el individuo se encamina siempre hacia su potencialidad máxima y en la que influye no sólo *sus capacidades personales y sus genes* sino, tal como defendemos desde este estudio, también de la interacción con el ambiente, el contexto social y su propia capacidad constructiva. Un ambiente restrictivo, un aula restrictiva, puede influir negativamente en el desarrollo de la creatividad. Esta afirmación nos hace ver la importancia de comprender al individuo no sólo como tal sino como miembro activo de una comunidad, siendo por lo tanto necesario el estudio al menos del microsistema donde se desarrolla. Tal como recordaba Dewey, el individuo resulta de un proceso social, no preexiste sino que resulta de la interacción social, lo que hace que la conducta humana sea siempre un acto social (Ibáñez, 2005); y lo mismo ocurre, para nosotros, con la creatividad. Creatividad que hace que el niño sea capaz de tomar juicios autónomos e independientes (tanto de padres, como de profesores), como diría Rodarí (2007, p. 235), un niño que no se deja manipular y que no se ve inhibido por conformismos, y que a su vez se siente a sus anchas en las *situaciones fluidas* en las que otros sólo ven peligros.

A) Características del niño creativo

A Malaguzzi le preguntaban en una entrevista si eran los niños creativos, este contestó:

No debemos dejarnos engañar por los cuentos de hadas y la lírica orgásmica de los idealismos que hacen que toda la infancia sea de oro. Nadie lo es en nombre del Señor. Pero si la creatividad es un valor, un bien (y los niños la sienten mejor que los adultos) hay que buscarla y cultivarla para tenerla (alguna vez al menos) a nuestra disposición. Pero nuestro intento no seguiría en pie si no estuviéramos convencidos de que los niños, todos los niños, tienen una gran capacidad (de acuerdo con Vigotsky) para ser candidatos a la creatividad: entre otras razones porque todavía no pertenecen a ese tipo de individuos, citados por Claude Bernard, que al tener un excesivo apego a sus ideas no son muy apropiados para tantear y hacer descubrimientos (Entrevista de Enzo Catini a Malaguzzi, 1995, p. 91).

Si hablamos del alumno creativo en la etapa de Educación Infantil nos encontramos muchas veces con ciertas afirmaciones banales que simplifican la personalidad de dichos alumnos con la imagen encasillada del alumno conflictivo e introvertido (que podría valer para cualquier etapa educativa), y que deja encorsetada la propia creatividad ante la propia realidad que nos habla de todo lo contrario: de complejidad. En el libro coordinado y dirigido por Torre y Violant, *Comprender y evaluar la creatividad* (2006), nos encontramos con una interesante contribución en la que se aborda la creatividad atendiendo a la edad y desarrollo de la persona. Madrid (2006, p. 245) afirma que es la etapa de 0 a 6 años uno de los periodos

más importantes al ser en él donde se inician todos los aprendizajes y con ellos el de la creatividad.

A pesar de la importancia de esta afirmación son pocos los estudios que han definido al niño creativo en su edad más temprana. Logan y Logan en su libro *Estrategias para una enseñanza creativa* (1980, p. 46), establece diez características principales que definen a estos niños:

- Expresa ideas con fluidez y antes que otros niños de su edad.
- Demuestra habilidad para narrar cuentos que había oído cuando era más pequeño.
- Demuestra tener agudeza de percepción, observación y retención de lo que ha visto, oído y observado.
- Demuestra un interés absorbente por los libros cuando tiene menos de un año. Se divierte con atlas, diccionarios, enciclopedias mucho antes que otros niños.
- Se interesa en aprender a decir la hora, leer y comprender el calendario antes de tener tres o cuatro años.
- Tienen la capacidad de concentrarse en un grado considerable o durante un periodo de tiempo más prolongado de lo acostumbrado a niños de su edad.
- Demuestra un talento poco usual para el arte, la música, el teatro, el baile y otras formas artísticas relacionadas con ello.
- Parece comprender las relaciones causa-efecto, aun siendo muy pequeño.
- Lee antes de ir a la escuela. Muchos niños superdotados y/o creativos ven relaciones que les permiten leer libros de una forma simple y satisfactoria antes de los cuatro años.
- Muestra interés en muchas y variadas actividades y experiencias.

Características muy cercanas a la definición de un niño con altas capacidades, por lo que creemos que Lagemann (1983, pp. 28-29) se acerca más a nuestro concepto de niño creativo al hablarnos de siete signos claves (basándose en los estudios de Torrance):

1. Curiosidad. El niño formula preguntas de manera persistentes no se muestra satisfecho con explicaciones superficiales, sino que trata de profundizar. La curiosidad no siempre se manifiesta verbalmente. Un bebé manipula objetos, los sacude, retuerce y da vueltas de un lado al otro. Un jovencito despedaza los objetos, pero no de manera destructiva sino para ver *cómo funcionan* o qué tienen dentro. El niño creativo experimenta con palabras, objetos e ideas, tratando siempre de extraer de ellos significados nuevos. Es esta curiosidad la que le lleva a interesarse por la investigación del mundo que le rodea y al facilitar los medios necesarios para alimentar y satisfacer esa curiosidad estamos contribuyendo a su desarrollo como personas creativas (Csikszentmihalyi, 1998 y González Álvarez, 2003).

2. Flexibilidad. Si un método no da resultados piensa de inmediato en otro.
3. Sensibilidad ante los problemas. Visualiza con rapidez las lagunas en la información, las excepciones a las reglas y las contradicciones en lo que oye o lee. No sólo son conscientes de ellos, sino que además intentan resolverlos aceptando puntos de vista distintos a los suyos con el fin de encontrar su propia solución. Esto implica que los maestros no sólo deben hacer ver los problemas sino que deben fomentar que además los niños formulen sus propios problemas.
4. Redefinición. Puede ver significados ocultos en manifestaciones que los demás dan por sentado, descubrir nuevos usos para objetos familiares y visualizar conexiones nuevas entre objetos que parecen no guardar ninguna relación con otros.
5. Conciencia de sí mismo. Tiene conciencia de ser alguien en particular. Se orienta y maneja por sí mismo y puede trabajar sólo durante períodos prolongados siempre que se trate de su propio proyecto. El simple hecho de seguir instrucciones lo aburre.
6. Originalidad. Sus ideas son interesantes, poco comunes, sorprendentes. Sus dibujos y cuentos poseen un estilo propio que los distinguen.
7. Capacidad de percepción. Accede con facilidad a esferas de la mente que las personas no creativas sólo visualizan en sueños. Juega con ideas que se le ocurren espontáneamente o que son muy elaboradas.

Vemos entonces que la creatividad no nos viene de fuera *es un valor* intrínseco al niño que debemos alimentar partiendo de sus potencialidades como son la curiosidad, la imaginación, su capacidad de investigar, su infatigable energía, el no rendirse ante el fracaso, su constancia, etc⁴⁷. Incluso aquellos niños en los que no vislumbramos creatividad la poseen, aunque como plantea Thorne (2008, p. 29), no la veamos debido a que no somos capaces, como docentes, de llegar a ellos; lo que hará que no sepan cómo dejarte entrar.

Como vemos una de las características o rasgo del niño en su infancia es la curiosidad. Una curiosidad sin límites anexa a la creatividad y que busca con asombro respuesta a todos sus porqués intentando, como de un filósofo se tratase y con *espíritu científico*, dar respuestas a lo que le rodea (Dewey, 1989, p. 13). Pero esta curiosidad, al igual que la creatividad, no es reforzada siempre desde las escuelas, ni tenidas en consideración por la propia comunidad educativa.

Ya no se acepta el mito del individuo altamente creativo como una persona retraída, con un comportamiento, indumentaria y aspectos excéntrico, incapaz de comunicar con el hombre corriente. La idea de que el individuo creativo es un neurótico y un introvertido, apartado de la

⁴⁷ Torrance (1976, pp. 265-266) hace referencia al estudio en el que pidió a ochenta y siete profesores, psicólogos y directores escolares que nombraran cinco indicadores del talento creativo, siendo la categoría más señalada la curiosidad, definida como espíritu inquisitivo, afán de investigación, formulación de preguntas agudas, etc.; y seguida de la originalidad, la independencia, imaginación, no-conformista, rebosante de ideas, experimentador nato, flexibilidad, persistencia, constructor, preferencia por lo complejo y soñador.

sociedad ha sido abandonada. Ni aceptamos el concepto de que el individuo creativo es emocionalmente inestable, de ideas fijas, al borde de la locura (Logan y Logan, 1980, p. 19).

El niño creativo ve más allá que otros niños e incluso que el propio profesor. El problema está en que esa concepción negativa, de la que nos habla Logan y Logan, se debe en muchos casos a que ésta ha sido entendida como la estimulación de unos pocos niños de altas capacidades y no como una realidad humana a desarrollar en todas las personas (Garaigordobil, 1995 y Sternberg, 1997).

Otras de las características del niño creativo serían: el *asombro*, la *actitud interrogante* y la *duda* (Heinelt, 1992, pp. 25-26). El asombro se vive como un interés despierto y vivo por todo lo que le rodea, parece un niño plenamente despierto en un estado de maravillada curiosidad y esa curiosidad es la que le hace, le impulsa, le estimula a pensar, a hablar, a preguntar y a crear y recrearse. La actitud interrogativa parece mostrarse como un acto espontáneo en el propio niño, también tiene su nacimiento en la curiosidad y donde los “por qué” empiezan a aflorar en busca de respuestas o de incluso más dudas e interrogantes. Este preguntar fomenta la sensibilidad a los problemas, perfecciona las técnicas interrogativas y la capacidad de comunicación. Por último, la puesta en duda, se encuentra sujeta a la construcción de un pensamiento, una actitud crítica e investigativa, que surge cuando nos encontramos ante un problema cuya solución nos es necesaria, utilizando para ello los conocimientos anteriores de forma nueva y creativa.

B) El grupo creativo

Una mención especial al hablar del alumno creativo merece el grupo como tal. La concepción del grupo de aula como grupo creativo requiere de nuestra atención para comprender mejor las condiciones reales del desarrollo creativo que se dan dentro de la escuela, al mismo tiempo que queremos romper con la concepción individualista y pobre de la creatividad abriendo la posibilidad de ver la importancia de generar actividades creativas en el grupo.

Es cierto que un grupo de personas que coinciden en un mismo espacio y tiempo no tienen porque considerarse necesariamente como un grupo, es necesario responder a ciertos requisitos. Entendemos el grupo como un conjunto de personas con una meta en común, que interacciona entre sí y que funciona como medio de satisfacción de necesidades y cuyo crecimiento y creatividad (grupal e individual) se favorece por distintas razones: el carácter social del aprendizaje humano, la multiplicación de las relaciones interpersonales y la complementariedad y enriquecimiento que se da entre sus integrantes.

Heinelt (1992, pp. 90-93) nos habla de tres tipos de grupos que se pueden dar en el aula: el *grupo destructivo*, el *grupo crítico competitivo* y el *grupo creativo de nosotros*. El primero, se caracteriza por ser el resultado de una actitud educacional autoritaria o

antiautoritaria. En ella sus miembros establecen contactos de rechazo, negativismo, además se producen tensiones emocionales y afectivas, aflorando egoísmos y provocando que se destruya la estructura del grupo. El segundo, se caracteriza por una gran distancia social y la conciencia crítica de sus miembros, es un grupo que se encuentra en continuo conflicto al darse exigencias y controles de rendimiento que perturban fuertemente el clima social del mismo. El tercero, y último, el grupo creativo de nosotros, se caracteriza por una fuerte integración de sus miembros, tanto interna como externa, ya que no sólo existe una buena relación de los miembros consigo mismo sino también externa, es decir con el resto de grupos y el maestro. La aceptación interna se da por la mutua aceptación y por la crítica constructiva que lo enriquece, desapareciendo las tensiones destructivas, liberándose el potencial del grupo y facilitándose la personalidad creativa. Mientras que a la integración externa se llega a través de la apertura del propio grupo al resto de figuras externas.

Este último grupo es el que se debe fomentar desde la escuela, teniendo en cuenta que nadie crece como ciudadano sin los demás y es el grupo quien en muchos casos puede favorecer o paralizar lo creador. Para Matussek (1984, pp. 227-233) lo que distingue a un grupo creador de otro que no lo es son las siguientes características:

- Los miembros de un grupo creador se identifican más fuertemente con el objetivo común que un grupo no creador. Un mayor interés en la consecución del objetivo del grupo lleva a un mejor aprendizaje, mientras que un grupo no creativo se contentaría con el primer peldaño del proceso de un mutuo conocimiento.
- El grupo no creativo suele dejarse llevar por una figura dirigente que impide que cada uno se muestre cómo es y hace que se presenten rivalidades. En el grupo creador al contrario se debe manifestar abiertamente los pensamientos y sentimientos, ya que esta interacción dialógica muchas veces evita y elimina la mayoría de conflictos que pueden darse en un grupo; de esta forma, por ejemplo, el descontento en un grupo puede convertirse en un arma destructora del mismo. Matussek (1984, p. 199) nos hace ver también la importancia de armonizar las tendencias individuales⁴⁸ y de grupo para que ni uno ni otro se silencie.

Este grupo creativo que se co-construye requiere de una interacción viva de sus miembros entre sí y de estos con el maestro. El maestro debe facilitar los procesos de dinámica grupal y la creación de estructura grupal diferenciada, es decir, que sea lo menos homogéneo posible. Los factores que hacen posible la creatividad grupal son (Heinelt, 1992, pp. 85-87):

- La motivación social. Cada miembro del grupo ha de estar altamente interesado en hacer valer sus propias necesidades sociales en el ámbito grupal. Para ello es necesario limitar sus propios egoísmos ya que pueden afectar al grupo.

⁴⁸ Para que este grupo exista es también necesario tener en cuenta la creatividad individual que se integra en el microsistema (familia, entorno de la escuela) y que a su vez esté liberado de tensiones.

- La comunicación. Con la intención de que se dé un conocimiento mutuo los miembros deben saber los unos de los otros.
- La aceptación de todos los miembros. Esto implica respetar, recibir y tolerar al otro incluso su peculiaridad y sus defectos.
- Objetivos comunes. Estos deben convertirse en preocupación personal de todos los miembros del grupo.
- Creación de roles. El grupo deseable sería aquel que muestra un gradiente equilibrado en el que se encuentren pocas estrellas y pocos marginados destacados.
- Las normas grupales. Se debe reconocer, aceptar y prestar atención al comportamiento creativo.
- El desarrollo de imágenes de sí mismo y de los demás. Se debe fomentar la búsqueda de la identidad del grupo, la cual hablará del grupo como tal.
- La atmósfera grupal. Representará el grado de bienestar de los miembros del grupo, la integración lograda o fracasada, el estilo de liderazgo y la intensidad de las tensiones conflictivas. Por ello es necesario afrontar todos los conflictos que surjan ya que estos pueden influir negativamente en la creatividad del grupo, siendo resuelto por el grupo en sí y no por el maestro únicamente.

Pero, ¿cómo podemos hacer que fluya la creatividad en un grupo? Rodríguez (1985) nos habla de cómo optimizar el desarrollo de esta creatividad en el grupo, para ello cree conveniente: a) sensibilizar las dificultades de la comunicación, para no caer en que todo lo que exprese uno de los miembros del grupo sea tomado como verdad única e indiscutible por el resto del mismo, tendiendo al diálogo y a la interacción dialéctica de sus miembros y no al monólogo de uno de ellos; b) tener en cuenta el plano afectivo en el trabajo del grupo; c) crear un clima no valorativo entre los miembros del grupo, con el fin de que emerja la cooperación a la vez que la creatividad y d) fomentar una actitud de diálogo para incentivar la apertura mental y la escucha mutua. Además de esto, creemos necesario que todos los miembros del grupo confíen no sólo en sí mismos, sino también en el resto de compañeros y en el propio grupo; se debe favorecer una interacción intragrupo que enriquezca al grupo aula al completo, así como fomentar un clima en el que tenga cabida distintos puntos de vista y desavenencias entre los miembros del mismo. Es necesaria la mutua aceptación y una tensión dialéctica que permita el intercambio de puntos de vistas, al mismo tiempo que cierto desacuerdo entre los miembros de un grupo estimula la mente creativa, llevando a mejores replanteamientos y a mejores soluciones. También se hace necesaria la libre espontaneidad de los miembros del mismo, expresándose tal y como son.

El maestro de Educación Infantil debe conseguir que el grupo se convierta en un marco rico y constructivo para el desarrollo de la imagen que el niño hace de sí mismo, mostrándole confianza, comprensión y haciéndole ver que escucha y presta atención a sus necesidades. Esta comunicación hará posible también que a su vez el niño y el propio grupos se haga consciente de sus posibilidades, preferencias y frustraciones.

C) La creatividad a los 5 y 6 años

En el desarrollo de la creatividad, al igual que en la bolsa (utilizando la metáfora de Sternberg y Lubart), existen caídas y subidas, es decir, podemos encontrarnos con alumnos que atraviesan etapas de pleno florecimiento creativo y que de repente caigan en una etapa no creativa para posteriormente reaparecer. Muchas veces esto ocurre por la motivación o más bien por las satisfacciones que aportan dichas etapas creativas. Sternberg y Lubart (1997) afirman que es la naturaleza de la creatividad la que cambia con la edad, pasando de las etapas tempranas caracterizadas por su tosquedad y atrevimiento a lo que denominaremos como la búsqueda de la perfección creativa y llegando a una senectud más aplacada. La conclusión, que podríamos extraer de esta aportación, sería que las contribuciones creativas variarían desde la infancia hasta la vejez, pero más en el modo de expresión que en el valor en sí de ésta.

Dentro de la etapa de Educación Infantil nos vamos a detener en el último curso de dicha etapa: los niños de 5 y 6 años. Siempre que se habla de escuela y creatividad se suelen escuchar voces de protesta hacia la primera defendiendo la idea del entorpecimiento que ésta ofrece al desarrollo de la creatividad, convirtiéndose la escuela en el primer escollo para la “aniquilación” de la creatividad. Esta perspectiva da un poder inusitado a la escuela como institución, aunque en este caso un poder negativo.

Beetlestone (2000, pp. 126-127) considera importante ver la creatividad en las escuelas en un sistema de tres niveles o estratos. En el primer nivel nos encontraríamos con que todos los niños tienen el derecho a expresar sus pensamientos y sentimientos internos, para crear ideas, productos y formas de trabajo que sean únicas, y habilidad para ello. En el segundo nivel los niños empezarían a establecer conexiones diferentes e inusuales entre unos y otras cosas, podemos decir que empiezan a tener un estilo propio. En este estrato la reflexión y la discusión producen nuevas respuestas a los problemas, asociaciones originales, etc.; conlleva por lo tanto el encontrarse con lo desconocido. En el tercer nivel, nos encontraríamos con asociaciones verdaderamente novedosas para la propia sociedad y que debido a la habilidad técnica y otros factores se alcanzan niveles de genialidad. Este tercer nivel puede ser alcanzado por cualquier niño siempre y cuando las condiciones sean adecuadas. Podremos, por lo tanto, encontrar en el primer nivel a niños que producen algo absolutamente nuevo para ellos, una vez logrado esto se debería facilitar el paso al segundo nivel, haciendo ver las nuevas posibilidades y estableciendo nuevas asociaciones, para posteriormente llegar al tercero. Tal como defendemos, es importante el estimular la creatividad desde la más tierna infancia, ya que desde que el niño nace se siente provocado por lo desconocido, tiene necesidad de producir ideas y pensamientos, de buscar diferencias y semejanzas, de concebir ideas singulares y originales.

Ciertamente existe una escuela que inhibe, o al menos no fomenta, el desarrollo de la creatividad pero también existe otra escuela que no sólo la fomenta sino que además la hace

fluir en plena libertad⁴⁹. Esta tesis es un primer escalón para poder ver *desde arriba* lo que ocurre en el aula, si es en verdad la escuela un laberinto para la creatividad o un ambiente responsivo donde la creatividad puede fluir. Para comprender mejor lo que ocurre en la escuela veremos primero que nos dicen de esta institución diferentes autores.

Dentro del estudio de la creatividad existen autores que certifican la edad comprendida entre los cinco y los siete años como la etapa en la que los niños alcanzan más expresividad y riqueza creativa, llegándola a llamar la *edad de oro* del dibujo infantil (Gardner, 1987 y Solar, 2006). Después de este periodo parece ser que se produce cierto cambio debido al comienzo de la escolarización obligatoria que a veces se adelanta al último año de Educación Infantil por el carácter propedéutico que se le quiere otorgar a este curso.

Este cambio hace que los niños puedan sentirse inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a sí mismos, llegando a limitarse a copiar e imitar mecánicamente, adoptar estilos de otros, pedir ayuda constantemente o seguir los ejemplos de trabajo de sus compañeros, tal como ocurre en la enseñanza tradicional y tecnológica (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 49). Es por ello que esa *etapa dorada* puede verse apagada por algunas prácticas educativas⁵⁰.

En muchos casos esta parada creativa se debe a que los maestros consideran oportuno suprimir, en este último curso, la metodología lúdica y activa característica de dicha etapa, para apostar por el fomento tanto de la disciplina mental, como física, el mimetismo y la pasividad (cuanto más tiempo sentados mejor) con el objeto de ir encaminándolos a la educación primaria; en vez de ejercitar el pensamiento creativo y presentar a estos los retos necesarios para estimular y fomentar la curiosidad, la espontaneidad, la riqueza de ideas y la imaginación del niño (Heinelt, 1992). Incluso parece que la escuela se encuentra incómoda al hablar de creatividad, ya que la ve como algo incontrolable que se enfrenta a la disciplina y al orden preestablecido (Hoyuelos, 2006).

Torrance y Myers (1986, p. 99) citan como Andrews en 1930 documenta el descenso de la creatividad a la edad de cinco años perdiendo mucho de su curiosidad, imaginación y entusiasmo para aprender. Dato que volvía a producirse a los nueve años y a la entrada del bachiller. Estos achaques de la creatividad los relacionaba con dos posibilidades: a) un fenómeno del desarrollo, encontrándonos por tanto con “baches” de la creatividad y b) al afrontamiento de las características de la escuela. La primera explicación tuvo bastantes defensores hasta mediados del siglo pasado cuando se empezaron a analizar la segunda explicación. En 1963 Susan Nichols Pulsifeer (citado por Torrance y Myers, 1986, p. 99), detractora de la primera explicación, defendió que el descenso creativo producido a los cinco

⁴⁹ Los estudios demuestran que lo que se había justificado como descensos inevitables de la creatividad en ciertas etapas, parecen ser ahora fenómenos culturales (Logan y Logan, 1980, p. 43).

⁵⁰ Como posteriormente veremos, en muchas ocasiones la falta de creatividad se debe a inhibidores que subsisten con nosotros en el aula y a los que apenas prestamos atención.

años se debía a cambios que a esta edad se daban al tener que seguir las normas y regulaciones más estrictas al entrar en el mundo escolar. Hipótesis que Torrance (1968) secundo sin dilaciones afirmando que al igual que el abandono de la escuela y los problemas escolares el descenso de la creatividad tenía también relación con la rigidez educativa.

Según Gervilla (1980) el noventa por ciento de los niños con edades inferiores a cinco años son altamente creativos, mientras que solamente el diez por ciento lo son a los siete años descendiendo a partir de esa edad. Incluso Lowenfeld y Brittain (1980, p. 66) nos hablan de que el momento más crítico para el estímulo del pensamiento creador es cuando el niño empieza a asistir a la escuela primaria, ya que según estos: *no siempre se comprende [hablando de la escuela primaria] que la escuela puede ser un lugar agradable, donde se recibe de buen grado la contribución individual y donde se buscan cosas nuevas y se realizan.*

La actividad del alumno creativo para con el maestro suele depender de si éste es creativo y sabe apreciar correctamente la creatividad. Si algunos estudios hablan de una relación “aislada” entre alumno y maestro, se sospecha que el maestro brinda poca comprensión y atención a ese tipo de alumno. Es de esperar, pues, que el alumno salga de su aislamiento frente al maestro y establezca un contacto positivo con él, si éste sabe identificar, aceptar y fomentar el comportamiento creativo (Gervilla, 2006, p. 290).

Pero ocurrirá todo lo contrario si este docente no aprecia esa creatividad, ya sea porque no es capaz de hacerlo, por desconocerla o simplemente porque no le interesa ya que para algunos, como hemos mencionado, les pueda parecer incómoda.

Como dice Palou (2004, p. 63) el niño requiere de: a) un pensamiento abierto, lo que necesita que se alimente su curiosidad para poder encontrar información, ordenarla, criticarla y crear otra nueva, valorando lo que sabemos y lo que no sabemos; b) acomodarse en la incertidumbre, aceptando la complejidad de la vida y las posibilidades de cambio o no de las cosas que nos rodean; c) sentirse seres sociales, ello conlleva saber que todo lo que hacemos tiene una repercusión en la comunidad, existen derechos y deberes sociables ineludibles que nos hacen formar parte de la comunidad y d) reservar momentos para pensar, para reflexionar, para contemplar o sencillamente no hacer nada. El tiempo, el silencio, la inactividad les permitirá tomar consciencia de lo que hacen, dónde están y hacia dónde van. No hay que vivir en la prisa sino en el momento, pararse para pensar que hacemos. Y eso no lo permite un currículum cerrado e impersonal como puede ser el establecido por un libro de texto.

Para nosotros el descenso que han mencionado diferentes autores de la creatividad en estas edades se debe a dos motivos:

- Por un lado, el olvido o ignorancia de que el ser humano, como unidad compleja, es multidimensional, es decir, el niño es biológico, psíquico, social, afectivo y racional; por lo que es necesario, en palabras de Morin (2001b, p. 46), reconocer esta multidimensionalidad y tener siempre presente que no podemos aislar

solamente una parte del todo. No podemos centrarnos sólo en el desarrollo intelectual y dejar abandonados el resto de ese poliedro que es el niño. Esa visión monodimensional empobrece a éste y lo limita como persona, como veíamos al principio de este punto, la imagen como maestros que del niño tengamos hará de la escuela un lugar donde la creatividad tenga o no su espacio.

- Y, por otro lado, a que simplemente no sea objetivo del propio docente, al verse cargado en ocasiones de otras tareas dirigidas a la lectura y la escritura o a tratar la Educación Infantil únicamente como paso a la educación primaria, ignorando esa *identidad propia* que tiene esta etapa⁵¹.

Podemos finalizar diciendo que lo que diferencia al niño creativo en esta etapa, y en otras, se debe sobre todo a la experiencia y la forma de expresar su creatividad. Experiencia que es limitada (por su corta edad obviamente) pero, como nos dice Tonucci, rica a su vez. De ahí la labor de la escuela de proporcionar situaciones estimulantes y provocadoras, nutriendo esta curiosidad que les define.

Si ser un prodigio no es requisito para la posterior creatividad, sí parece serlo una curiosidad mayor de lo habitual por los propios entornos. Prácticamente todos los individuos que han hecho una aportación novedosa a un campo recuerdan sentir temor reverencial ante los misterios de la vida y pueden contar sabrosas anécdotas acerca de sus esfuerzos por resolverlos (Csikszentmihalyi, 1998, p. 187).

Tal como decía Franklin (citado por Torrance, 1983, p. 104): *cuando un hombre deja de ser creativo, deja de vivir realmente*, pero cuando un niño pierde su curiosidad, su creatividad pierde, en cierta forma, algo de su infancia.

3. EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Hasta ahora hemos podido comprobar como el papel del maestro es esencial en el desarrollo de la creatividad, pero ¿cómo debe ser un maestro de Educación Infantil? ¿qué características tiene que tener y en qué se diferencia al de otras etapas educativas? ¿cómo puede fomentar la creatividad en la escuela?

⁵¹ El artículo primero del real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, en sus principios generales nos dice: *La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años. No es una etapa preparatoria, tiene identidad propia y abarca desde los 0 a los 6 años, no sólo desde los 3 años*

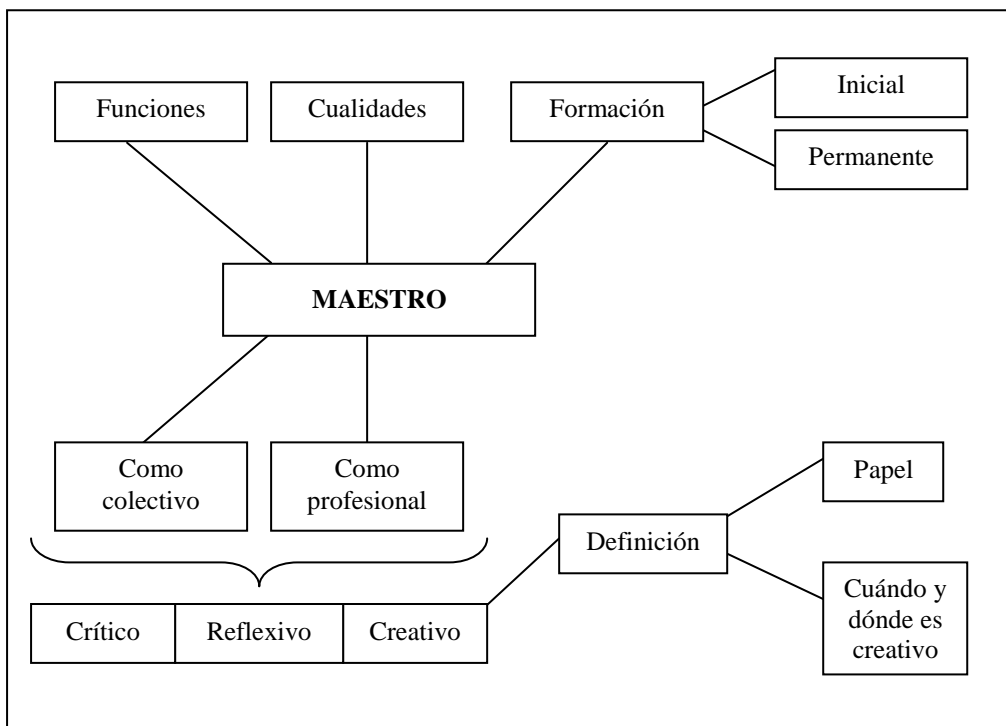


Figura 6. Cuadro conceptual del maestro de Educación Infantil

En el *Primer encuentro estatal de docentes e investigadores universitarios en creatividad* (Romo y Sanz, 2000) se expuso la creciente necesidad de favorecer el nacimiento de un marco estable de intercambios para el desarrollo de la investigación y la docencia en creatividad en el ámbito universitario ya que, tal como se expuso en las conclusiones del mismo, la creatividad no sólo es importante como contenido curricular sino como metodología didáctica. Metodología que tiene que estar presente en todos los niveles educativos haciendo partícipes a todos los profesionales de la educación. De aquí se advierte la importancia de educar en y para la creatividad no sólo en las etapas infantiles y obligatorias, sino también en las propias universidades con el objeto de favorecer la construcción del docente creativo.

La profesionalización de los maestros encargados de la educación de los más pequeños no surgió hasta finales del siglo XIX y principios del XX, desde ese momento cada vez que se define la figura del maestro de Educación Infantil estamos con ello definiendo un concepto de escuela y una forma de comprender la educación. Para Martín y Thió de Pol (2007) son dos los parámetros que tenemos que fijarnos para dibujar dicho perfil: el de los requisitos (cualidades humanas y actitudes profesionales, y formación inicial y permanente) y el de las funciones (respecto a los niños, a las familias, a la escuela y al equipo educativo).

En cuanto a las cualidades humanas y actitudes profesionales Martín y Thió de Pol mencionan aquellas que para ellas dan calidad a la intervención educativa (2007, pp. 22-23):

- *Curiosidad intelectual*, la cual le permitirá mantener una observación atenta, hacerse preguntas, entender, comprender, relacionar, reflexionar, formular hipótesis y avanzar en el conocimiento y la cultura.
- *Espíritu crítico*. Éste conlleva no aceptar de forma conformista cualquier idea o explicación, sin llevarla al campo del razonamiento libre, sabiendo argumentar las concepciones y opciones tomadas.
- *Responsabilidad*, para asumir las consecuencias de los propios actos y actitudes y los acuerdos llevados con el equipo, e intentar estar al día en la renovación psicopedagógica.
- *Iniciativa*, para no depender de las demás personas y poder proponer, intervenir, actuar y solucionar con criterio propio y crítico.
- *Madurez y estabilidad psicoafectiva*, lo que conlleva que el docente se conozca a sí mismo y al mismo tiempo que se perciba con una imagen positiva de la propia persona. Esto facilitará actuar reflexivamente, dominando los impulsos, emociones y frustraciones, y a su vez ser capaz de recoger, contener y canalizar los impulsos, emociones y frustraciones de los pequeños.
- *Respeto*, hacia los demás teniendo en cuenta su forma de ser, de pensar y de sentir.
- *Sensibilidad*, para poder percibir manifestaciones sutiles de la cotidianidad, tanto de los niños como del ambiente, actuando con delicadeza y empatía.
- *Accesibilidad*, para facilitar y permitir que los niños se acerquen, toquen y traten a la persona como alguien próximo. Ponerse a la altura de los niños y facilitar el contacto y relación con las familias.
- *Flexibilidad*, para ajustar la intervención educativa a las necesidades concretas del grupo clase.
- *Afectividad*, para establecer vínculos sólidos con cada uno de los niños del grupo, así como con el resto de la comunidad educativa.
- *Comunicación*, como habilidad social, para establecer relaciones fluidas con los niños, los compañeros y las familias, que les permita saber expresar lo que se piensa y siente, a su vez que animar y gestionar la comunicación de la escuela con la comunidad educativa.

Aunque no podemos olvidar que *el profesor ideal... es un profesor creativo* (Torrance y Myers, 1986, p. 361). Para hacer posible esto se requiere vencer dificultades como la rutina, entendida ésta como lo monótono y repetitivo, y a su vez creer en dicha creatividad, buscando la construcción del aprendizaje y no la transmisión.

Si nos detenemos en las funciones del profesor éstas podemos dividir las en: respecto a los niños, las familias y a la escuela y el equipo educativo (Martín y Thió de Pol, 2007, pp. 25-26).

Respecto a los niños

- Ser punto de referencia afectivo, emocional y cultural.
- Observar atentamente a cada niño, al grupo que se tutoriza, las cuestiones organizativas y la propia intervención.
- Apreciar y respetar la diversidad.
- Hacer de vehículo de comunicación.
- Organizar el contexto para hacerlo educativo: condiciones de vida, de relación y convivencia, de aprendizaje...
- Hacer de mediador entre los niños y el conocimiento.
- Evaluar: contrastar los procesos con los objetivos, no para emitir juicios, sino para optimizar las condiciones.
- Innovar: interrogarse sobre la acción educativa, reflexionar, contrastar los puntos de vista, formular hipótesis y abrir nuevos caminos.

Respecto a las familias

- Corresponsabilizarse de la educación de sus hijos.
- Facilitar la comunicación escuela/familia y de las familias entre ellas.
- Intercambiar información con las familias acerca de sus hijos.
- Facilitar la formación como educadores a los padres que lo deseen, proponiendo reuniones, charlas, lecturas...

Respecto a la escuela y al equipo educativo

- Participar activamente en la vida de la escuela corresponsabilizándose de lo que en ella sucede.
- Intervenir en el diseño, la organización, la puesta en marcha y la revisión de los proyectos de la escuela, haciendo propuestas y comprometiéndose en las decisiones.
- Facilitar la comunicación entre los compañeros.
- Evaluar los programas y proyectos de escuela junto con los otros miembros del equipo educativo.
- Investigar, lo cual conlleva plantearse dentro del equipo nuevos temas sobre los que profundizar e innovar más allá del propia aula.

Para poder hablar de una comunidad educativa sana es necesario que se fomente la confianza entre sus miembros para permitir decir lo que se piensa y lo que se siente en todo momento desde el respeto, mediante el diálogo y una comunicación clara y constructiva; hacer ver que la construcción del grupo clase es parte de todos y no sólo de los maestros y, al mismo tiempo, compartir una idea de escuela y de educación que defina a la comunidad

educativa. Esto obliga al docente a ser coherente con lo que dice y hace, a la vez que tiene que tener claras las respuestas a las cuestiones esenciales, que ya hemos mencionado y repetimos, acerca de los alumnos y su papel en la escuela, el del profesor, la idea de escuela e incluso la de sociedad.

Para nosotros educar no es un proceso de instrucción sino de construcción. El reto del maestro del siglo XXI es tener la responsabilidad de formar parte en la construcción de la personalidad de los alumnos e incluso de ellos mismos. El profesor entonces no es el saber, sino un mediador del saber, el cual sabe donde encontrarlo, contagia y aviva la curiosidad de los niños, la necesidad de discutir, profundizar, hallar soluciones, buscar caminos nuevos y ponerlos en práctica. Para ello es esencial cambiar la mirada con la que ven a los niños (Tonucci, 1990). En función de cómo los vean actuarán de una forma u otra. Si son conscientes que deben cambiar y transformarse será más fácil que dicha mirada cambie de verdad; pero para que eso ocurra son ellos los que tienen que cambiar. Son los maestros quienes facilitan un tipo de educación u otra, lo que los obliga a conocer y confiar en el niño que aprende, hacer que el alumnado disfrute de la práctica del día a día y prestándoles el cuidado que requieren.

El niño desde pequeño da pistas al adulto para que pueda interpretar lo que necesita. De esta forma Malaguzzi (2001) dice que la actuación del adulto, del maestro, es una metainterpretación de lo que ha hecho el niño, es decir, una interpretación de su interpretación. El tiempo, la espera, se convierte en una variable esencial en la labor docente. El maestro debe respetar los ritmos de estos niños, lo que implica saber esperarlos, respetando y escuchando su propio tiempo. Además de este saber ver, esperar y escuchar, es necesaria la transparencia en la relación profesor-alumno, así como con el resto de la comunidad educativa como con ellos mismos.

Palou (2004, pp. 67-73) también nos habla de esta transparencia y de otras actitudes que debe tener un profesional de la Educación Infantil y que se suman a las cualidades antes expuestas: transparencia, confianza, tacto, paciencia, responsabilidad, elasticidad y armonía.

- La transparencia, tal como hemos mencionado, es el ser honestos con ellos mismos y los demás. El reconocer a los niños, y a las familias, sus dificultades, errores, dudas, inquietudes, no nos pone en una situación arriesgada sino que al contrario les acerca a ellos; esto conlleva el compartir lo que sienten, piensan y razonan; lo que hará que la comunicación fluya; pero para ello debemos ser valientes y enfrentarnos a la temida crítica.
- La confianza es esencial para hacer ver a los niños que saben que son capaces, lo cual no debe ir acompañado siempre de verbalizaciones, algo tan sutil como una mirada o un gesto puede hacer comprender al niño, o a los padres, que confía en ellos al igual que una ovación, lo único necesario es que sea sincera. Deben hacer que confíen en ellos y para lo cual tienen que confiar en ellos.

- El tacto conlleva el tener en cuenta a la otra persona, lo que siente; se refiere a una actitud de hacer llegar al otro lo que se cree, se piensa de forma sincera y respetuosa. Esto conlleva encontrar la distancia justa, que les hará y nos hará sentir cercanos, sin invadir sus espacios; siendo necesario para ello la empatía, y reconocer sus errores y aciertos.
- La paciencia también se convierte en un elemento básico en su peregrinar como profesional y profesionales de la educación. Paciencia para *esperar* a que el otro encuentre su propio camino, pero también tener perseverancia y constancia para encontrar ese camino, lo que requiere escuchar sus necesidades y la de los otros, y ser tolerantes ante cualquier situación aun sea complicada⁵².
- La responsabilidad de saber cual es su papel en el aula y fuera de ella, que necesita de proponerse metas, el respetar las responsabilidades de los demás, y el aceptar errores como parte del proceso.
- La elasticidad, se refiere, en palabras de Palou (Op. cit., p. 71), a...

...tender a adquirir una actitud elástica, que nos permita lograr, en parte, la forma, el volumen, la textura o la fuerza que requiere la situación, la vivencia, la relación sin que esa deformación nos transforme de tal modo que ya no podamos recuperar nuestra identidad o eje es, seguramente, una de las mejores cualidades para dejar fluir la comunicación y las emociones, y encontrar el canal de conexión con los demás.

- La armonía les permite adaptarse justamente a las situaciones ante las que se encuentran aportándoles tranquilidad por el camino escogido; por lo que armonía podría ser sinónimo de tranquilidad, calma y serenidad estática.

4.1. El maestro en el aula

Sánchez Blanco (2001) nos previene de uno de los peligros educativos más replicados en las aulas de Educación Infantil: el *infantilismo*. Para esta autora en esta etapa se suele filtrar, tanto en la educación inicial como permanente del profesorado, la idea según la cual este profesional tiene que asumir características tradicionalmente infantiles como si de una segunda infancia se estuviera viviendo, considerándose esa apariencia de adulto infantilizado como prototipo ideal de docente de dicha etapa.

Cuando nos referimos desde estas páginas a la importancia de ponernos a la altura del niño no debemos confundirnos con ser uno de ellos, cayendo en un infantilismo que provoca que la labor del maestro de Educación Infantil se confunda más con la de los payasos de la tele (sin animo de ofender), que con la de un profesional de la educación. ¿Qué imagen tenemos de infancia y de niño cuando actuamos así? ¿la de un niño *pobre* que hay que

⁵² El maestro, y en general los adultos, deben saber escuchar y no solo oír. Con el fin a veces de retroalimentar sus pensamientos e ideas y otras para conocer el resultado del proceso creativo y darlo a conocer.

hiperestimular para que preste atención o la de un niño investigador desbordante de curiosidad e imaginación, al que hay que saber escuchar?

En el aula la función del profesor será la de facilitar la aparición de un contexto de comprensión común, aportando instrumentos y realidades procedentes de la ciencia, la cultura y las artes con el propósito de enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, sin sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio por la imposición de las propias representaciones del maestro. Esto requiere la creación de un espacio común de comprensión sustentado por un compromiso de participación por parte de los alumnos y el maestro en un proceso abierto de comunicación. Para esta construcción es necesario que los alumnos participen en el aula aportando sus conocimientos -que los tienen- y sus concepciones, así como sus intereses y deseos. Esto será imposible llevarlo a cabo cuando la programación de aula se vea supeditada por un libro de texto, ya que deja de lado la construcción y co-construcción del conocimiento así como las tareas que realmente merecen la pena llevar al aula.

A) Educación inicial y permanente del maestro de Educación Infantil

En cuanto a la formación inicial del profesorado de Educación Infantil nos encaminamos hacia una titulación de grado que conllevaría cuatro años de estudios universitarios unificando la titulación en un marco de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* (E.E.E.S.). Pasaríamos, por lo tanto, de los tres años de diplomatura actuales a aumentar esta formación inicial a un año más, al mismo tiempo que se apostaría por el aumento de una formación tanto teórica como práctica.

Vemos necesario y esencial que esta nueva titulación tenga en cuenta las características del niño de Educación Infantil, así como los retos ante los que se encuentra, y se encontrará, esta etapa educativa (al igual que las posteriores). Para ello no podemos pretender que el maestro novel dé respuesta a los retos de la sociedad del siglo XXI si no damos cabida a la creatividad en las aulas universitarias; con ella el futuro maestro podrá responder creativamente a los problemas y retos que aparecen y aparecerán a lo largo de su carrera como docente. También habría que abarcar aspectos, hasta ahora olvidados en algunos curriculums de la diplomatura de Educación Infantil, como son: la educación de las emociones, las dinámicas de grupo, la dinamización de las relaciones escuela y contexto, así como las relaciones internas de toda la comunidad educativa y la búsqueda y construcción de un profesional crítico, creativo y reflexivo; todo ello en pro de una enseñanza que apueste por la creatividad y el mundo de las emociones. Pero para fomentar la calidad de la enseñanza se debe incidir también por una formación permanente de calidad.

Vivimos en una sociedad que se transforma y construye día a día a pasos agigantados en campos como la ciencia y la tecnología (hecho que como hemos visto se recoge en la

L.O.E. y en la L.E.A.). Esto nos obliga a un reciclaje continuo que no deje de lado dichos avances acortando así las distancias, hoy día existentes, entre escuela y la sociedad. Pero esta formación permanente requiere de una reflexión. Una reflexión que queda lejos de la recolección de recetas prácticas y que va encaminada a una reflexión crítica y creativa sobre la idea de escuela, sociedad y de la figura del niño y del docente. Esto supone el establecer puentes de reflexión entre la teoría y la práctica y entre los propios maestros, construyéndose redes de reflexión que den sentido a esa formación permanente cuyo objetivo principal sea la reflexión personal y colectiva. Esta colectividad es la que a su vez se convierte, en palabras de Perrenoud (2004, p. 60), en *una baza para crear sentido*; es la forma de dar sentido a nuestro trabajo, a lo que hacemos en el día a día y a la escuela y a la concepción que de ella tengamos; permitiéndonos de esta manera *nadar* en la complejidad de la educación.

B) El maestro como colectivo

Parafraseando a Freire, en *Pedagogía del Oprimido, los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra...* (1979, p. 101); pero en la palabra como colectivo. Una de las respuestas que el profesorado puede dar a la necesidad del desarrollo de la creatividad, tanto suya como en la escuela, es la creación de grupos de discusión o, lo que nosotros llamamos, redes creativas de formación.

El trabajo cooperativo entre docentes es vital para apostar por la mejora de la calidad de la educación (tanto a nivel de centro como intercentros). La actuación aislada e individual rompe con el espíritu de creatividad que creemos que se debe fomentar, ya que las dificultades que emergen al querer llevar al aula una enseñanza creativa son difícilmente abarcables por un único profesional. Tal como nos recuerda Stenhouse (1987, p. 223): *El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados.*

Esta red de profesores puede paliar la inseguridad o el miedo a la incertidumbre que surge cuando se intenta ir más allá del uso de un libro de texto⁵³, a la vez que fomentará la discusión y la reflexión profunda (y necesaria) de los principios que sustentan la Educación Infantil, favoreciendo el proceso de co-construcción de la práctica profesional y asentando las bases de una cultura de la cooperación reflexiva, crítica y creativa.

La búsqueda de consenso puede hacer caer al docente en la pertinencia de una respuesta real unívoca alejándose de lo que para nosotros es esencial: la construcción continua

⁵³ Este trabajo en equipo es llevado a la realidad en las escuelas italianas de Reggio Emilia donde se trabaja a partir de *parejas educativas*, lo que conlleva que en cada aula trabajen dos maestros de forma conjunta, lo que permite que se profundice y se enriquezca dichas prácticas educativas.

(y en espiral) del saber pedagógico y su propia complejidad. En este sentido Pozuelos (1997, p. 148) defiende la postura de que esta colaboración no puede ser en ningún caso sinónimo de homogeneidad y consenso absoluto, afirmando que: *Colaborar es poner en común, participar de otras ideas y de expresar las nuestras, pero no la aplicación uniforme de un repertorio por muy compartido que este sea. Colaborar es dimensionar desde la creatividad e idiosincrasia personal el debate colectivo.*

Otro aspecto que se enfrenta a la idea del maestro como colectivo es el individualismo.

El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. Los profesores recluidos en sus aula reciben muy poca información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia. (Hargreaves, 1996, p. 192).

Este individualismo y aislamiento del docente es a veces enmascarado con palabras tales como: libertad de cátedra o autonomía del profesorado. Ambas, en verdad, no tienen nada que ver con el individualismo, éste suele ser fruto de la ansiedad y/o la incertidumbre del docente por “el qué dirán”.

Se teme la crítica y la evaluación, y de esta manera se viaja al campo del aislamiento como sinónimo falso de una autonomía. Autonomía que puede esconder la inseguridad y la ansiedad que provoca el temor a ser expuesto al resto de la comunidad educativa. *El individualismo es, ante todo, una limitación, no un refuerzo; un problema, no una posibilidad; algo que hay que eliminar, en vez de respetarlo (Hargreaves, 1996, p. 197).*

El individualismo puede llevarnos a la soledad, pero también hay que tener en cuenta que en ocasiones nos vemos empujados a ella por ser una herramienta que facilita el salirse de caminos repetitivos y de prácticas tradicionales⁵⁴. En ese caso esa soledad es sinónimo de virtud creativa que no puede, ni debe, ser ahogada por la búsqueda forzosa de la norma colegial. De ahí la importancia de la búsqueda en estas redes creativas de formación de profesionales que tengan inquietudes y dudas en torno la educación, para que así esa virtud se vea alimentada y no discriminada.

Estas redes creativas deberían tener las siguientes características y funciones:

- Responder a la formación permanente del profesorado. Una de las funciones principales sería la necesidad de una reinterpretación de los principios que

⁵⁴ Como hemos mencionado, es esencial el huir del individualismo que aísla al docente, pero a su vez hay que evitar que la colaboración entre el profesorado pueda *degenerar hacia formas envaradas e improductivas de colegialidad artificial. Puede ocurrir que los administradores se opongan a la cultura restrictiva del aislamiento e individualismo del maestro, erradicando al mismo tiempo con ello toda sombra de creatividad e individualidad (Hargreaves, 1996, p. 21).*

sustentan a la educación teniendo en cuenta la realidad sociocultural en la que nos encontramos, además de desaprender para volver a aprender la práctica y teoría educativa, desde un espíritu reflexivo, crítico y creativo. En esta misma línea Stenhouse defiende que el profesor tiene que buscar *un aprendizaje basado en la discusión y la comprensión* (citado por Martínez Bonafé, 1991, p. 19), comprendiendo, cambiando y haciendo suyos y de la comunidad los conceptos de educación y de aprendizaje.

- Facilitar el intercambio de experiencias. Hay que romper con el *círculo vicioso* en el que se ve inmerso el profesor (Tonucci, 1988, 1990)⁵⁵, ya que desde que entra en el sistema educativo como estudiante, no sale hasta que se jubila como profesor, lo que implica que no vea a veces desde fuera y críticamente el proceso educativo y los “vicios” que en ella se dan. Parece necesario que la profesión docente se abra y se empiece a crear una *tela de araña* que permita una afluencia de experiencias creativas que faciliten y provoquen el debate y la reflexión. Se debe facilitar a los maestros la oportunidad de dedicarse a la investigación con otros compañeros –si es necesario sin ejercer la docencia–, visitar en otros países nuevas experiencias educativas (facilitando su movilidad), etc. A su vez es necesario que estas contribuciones se den a conocer para conseguir transformaciones no sólo locales, sino también globales, facilitando así la transformación del propio campo y haciendo de sustento a un currículum alternativo. El proceso nos llevaría a estimular, evaluar y dar a conocer aquellas prácticas que se consideren más significativas como puede ser la publicación de dichas experiencias.
- Esta colaboración precisa honestidad. Ser transparentes para que el diálogo cristalice en actuaciones y prácticas posteriores. Esto hace preciso que no se *maquillen* las prácticas educativas como si de hechos idealistas se trataran. Esto invita a plantear las dificultades, las fisuras, lagunas, inquietudes y errores que han surgido durante las experiencias y no sólo el carácter idealizado de las mismas. Requiere de la dialéctica crítica del trabajo realizado para así poder verlo desde fuera permitiendo el paso de la inmersión, durante la práctica, a la crítica, durante su evaluación. Ello implica asumir riesgos.
- Reflexionar sobre qué merece la pena tratar en el aula, teniendo en cuenta los retos reales ante los que nos encontramos y las necesidades imperantes en la sociedad del siglo XXI. Dando así significado a la acción educativa.
- Deben tener un compromiso pedagógico y social, sin dar por supuesto nada que no haya sido antes confrontado con una práctica reflexiva y crítica, sin olvidar el sustento teórico. Debe buscar la creación de una escuela comprometida con la

⁵⁵ Para Tonucci (1990, p. 38) y Martín del Pozo (1994, p. 33) aunque en las facultades se enseñen las nuevas pedagogías éstas se enseñan desde la propia práctica transmisiva, lo que hace que el joven maestro sólo repita lo que ha vivenciado como alumno desde la infancia e incluso durante su formación como futuro docente, convirtiéndose así en un modelo inconsciente. El profesor de universidad enseña a enseñar y esto lo hace enseñando, convirtiéndose en un modelo, de ahí la importancia de que estos hagan vivir en el aula los diferentes modelos didácticos.

realidad social y los retos de su tiempo (tanto morales, sociales, éticos como científicos), lo que implica conocer lo que sucede en otros campos.

- Deben ser espacios democráticos y, por lo tanto, abrir las puertas a todos los implicados en la educación (instituciones sociales y educativas que tengan algo que decir en el proceso de socialización del conjunto de la ciudadanía). La divergencia forma parte de la creatividad y la diferencia de la propia divergencia, sin ella la creatividad pierde un motor básico para su propio crecimiento y el de los integrantes de estos grupos. Es primordial apostar por la inserción e implicación (activa) de otros sectores sociales en el debate del cambio educativo. Apostando así por la cooperación y la confianza mutua.
- No debe quedarse en lo establecido como lo correcto pedagógicamente hablando, debe reflexionar y criticar cada una de sus actuaciones y verlas, comprenderlas, desde arriba. Ese adjetivo de red *creativa* se debe por tanto a la necesidad de ir siempre más allá y de convertirse en espacios de co-construcción creativa y transformación. Transformación que debe apostar por cambios continuos y graduales. Como decía Rodari, desarrollemos *la creatividad de todos, para que el mundo cambie* (2007, p. 234). Se busca la innovación, no la adaptación.
- Desde ese matiz reflexivo y crítico de dichas redes parece esencial que se haga explícito lo implícito⁵⁶; es decir, plantear el qué hacemos y cómo lo hacemos y porqué lo hacemos, sacar fuera las hipótesis de nuestra labor como docentes para poder indagar más en la propia práctica desde la teoría, y viceversa (no sólo la teoría debe cambiar la práctica, sino que la práctica puede cambiar la teoría). Permitiéndonos así hacer emerger nuestras lagunas, conflictos e ignorancias.
- Deben convertirse en un centro dinamizador en el que confluyan inquietudes, opiniones, preocupaciones, prácticas, teorías, etc. Teniendo como propósito la creación de redes de trabajo conjunto, ya sean coordinando personas, centros como otras redes o colectivos.

El profesor creativo debe ser *un investigador, un teórico, un práctico reflexivo, un deliberador, un estratega crítico, un artista creador y un político* (Martínez Bonafé, 1998, pp. 42-43). Podríamos decir que debe convertirse en un filósofo de su tiempo⁵⁷ y en un facilitador de democracia dentro y fuera del aula; siendo coherente con los principios e ideas que defiende tanto dentro como fuera de la institución escolar. Para ello, es necesario tiempo y

⁵⁶ Esto nos recuerda lo que Maturana y Varela (1996, p. 19) nos dice: *Esta situación especial de conocer cómo se conoce resulta tradicionalmente elusiva para nuestra cultura occidental centrada en la acción y no en la reflexión, de modo que nuestra vida personal es, en general, ciega a sí misma. En alguna parte pareciera haber un tabú: "Prohibido conocer el conocer". Pero en verdad el no saber cómo se constituye nuestro mundo de experiencias, que es de hecho lo más cercano a nuestra existencia, es un escándalo. Hay muchos escándalos en el mundo, pero esta ignorancia es uno de los peores.* Este conocer el conocer da pie a la incertidumbre y al miedo a salirse de la propia certidumbre.

⁵⁷ Ortega y Gasset decía: *Nada es tan necesario al maestro como la independencia de espíritu, y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña a sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía* (1964, p. 103).

dedicación, toparse más de una vez con el fracaso y el error y comprometerse con una enseñanza en y para la creatividad que cambie la forma de comprender la educación y la práctica educativa, ya que *la practica se modifica cambiando la manera de comprenderla* (Carr y Kemmis, 1986, p. 106).

Como dice Freinet en *Consejos a los maestros jóvenes* (Freinet, 1976. pp. 73-75):

Examinad lealmente cada una de las actividades que preparáis para vuestra clase. Eliminad los trabajos de soldado, y si estáis obligados a hacerlos, sabed que no son más que trabajos de soldado, sin objeto ni resultado (...) Entusiasmad a vuestros niños para que vayan cada vez más deprisa y más lejos. Os bastará con prever suficientes actividades (...) para fomentar la necesidad de crear y de realizar.

El profesor tiene que revisar el camino que sigue para no convertir su actuación en un “sin sentido”. Los cambios científicos, sociales y culturales en los que nos vemos inmersos requieren de una continua formación profesional, lo que a su vez provoca que cada día el docente se encuentre con más trabas o dificultades a las que debe enfrentarse fuera y dentro del aula y que no puede soslayar. Es por esto que la formación en y para la creatividad da las herramientas necesarias para hacer hábil al docente ante estos cambios tan vertiginosos y que requieren siempre de una respuesta creativa y útil para el aula. Esto también implica hacer hablar a los niños y que se escuchen, lo cual significa *educarlos a escuchar*, lo que necesita de un clima de respeto y de interés donde la comunicación y la discusión se hagan posibles (Tonucci, 1990, p. 33).

El ser creativo le ofrecerá dominar más situaciones sintiéndose más seguro y realizado, le permitirá no caer en la aburrida repetición de siempre la misma dinámica de clase una y otra vez.

El profesor debe evitar caer en los obstáculos educativos que ponen punto final a la actividad científica e investigadora del niño. Estos son según Vicens Arnaiz (1997, p. 10): a) el creer que para que el niño piense hay que situarlo en contextos muy estructurados, esto provoca que al estar todo pensado el niño no tenga nada que descubrir quedándole sólo hacer lo que el adulto ha planificado que haga; b) el dar por sentado el objeto como materia fija con un uso asignado, impidiendo pensar en actuar sobre él de distinta forma y de modo diferente a las que tiene asignadas; c) el entender que todas las actividades que precisan de las manos son manualidades, limitando la experimentación a ello; d) el pensar que el profesor debe organizar y dirigirlo todo; e) la búsqueda de la eficacia a través de lo visible (por ejemplo, las fichas) olvidando las inquietudes, la curiosidad... ya que éstas no se ven y no pueden llevarlas físicamente a casa; f) creer que la originalidad y la creatividad sólo se pueden desarrollar por medio de la expresión plástica, siendo este un error muy generalizado y que empobrece al propio concepto; g) el pensar que la construcción del aprendizaje sólo tiene que ver con los contenidos escolares *de siempre*, los que las editoriales ofertan unidos a una visión de un niño vacío.

Habría que apostar por un modelo de investigación-acción donde el propio profesor analice su práctica a través de la reflexión y la investigación, teniendo en cuenta la situación y contexto en el que se encuentra. Esto a su vez debería dotar al profesorado de las herramientas necesarias para conocer y reconstruir el conocimiento, partiendo de la acción y uniéndola con la teoría y la investigación y, por supuesto, la práctica diaria (es el profesor desde abajo el que tiene que hacer el esfuerzo de comprender qué ocurre en su aula). Para Contreras (1997c, p. 228), *ningún planificador de currículum puede detallar totalmente de forma creíble lo que debería hacer un profesor y mostrarle como hacerlo adecuadamente en su propia clase*, si hacemos esto sólo conseguiremos coartar su autonomía. Todo ello hace necesario evitar una práctica separada de la teoría y viceversa; y, a su vez, que la teoría se convierta en una *aliada* de los expertos y la práctica lo que el profesor lleva a cabo en el aula. Debería ser un proceso continuo y en espiral (de acción –observación–reflexión–nueva acción, etc.), además de ser un proceso público, que facilite la transparencia; transparencia que es necesaria en una enseñanza creativa.

3.2. El maestro creativo

¿Puede un profesor ser creativo en su trabajo? Mucho se ha hablado de músicos, pintores, escultores, arquitectos y demás creativos del mundo de las artes, campo que siempre ha estado vinculado a la creatividad, e incluso a veces ha parecido que era el único al que se le podía dar el adjetivo de creativo. Es a partir de mediados del siglo pasado, al reconocer la importancia del estudio de la creatividad, cuando se empieza a hablar con más insistencia de la creatividad en otros campos como pueden ser: las matemáticas, la política, la economía, la educación... Se empezaba a plantear dudas sobre la creatividad y dónde se encontraba ésta, lo que favorecía el surgir de estudios como los de Torrance, Logan y Logan o Lagemann, estudios donde se empezó a hablar del maestro creativo. Al mismo tiempo que surgían estos estudios la labor docente se ha ido sobrecargando con más demandas y complejidad que en etapas anteriores. Esto no ha cambiado hoy día y nos encontramos con que estas demandas son en ocasiones contradictorias, suelen cambiar con rapidez y dotan a la profesión docente y a la escuela de cierta incertidumbre (Hargreaves, 1996). Se le añaden nuevas tareas administrativas y burocráticas a su perfil, tanto individuales como colectivas, que implican mayor tiempo y esfuerzo.

En el último Informe P.I.S.A. (*Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* de 2006) Andalucía sufría un suspenso rotundo obteniendo resultados por debajo del promedio de la O.C.D.E. (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), del resto de comunidades españolas evaluadas y de la media española en general en las tres materias evaluadas: lectura, ciencias y matemáticas (teniendo en cuenta que dicho promedio también se encontraba por debajo del promedio de la O.C.D.E.). No entraremos a discutir si no sería más enriquecedor la evaluación de otros indicadores de la calidad educativa, como pueden ser las infraestructuras, la participación de la comunidad escolar en la vida de la

escuela o incluso analizar cómo se evaluaron dichas materias, lo que sí es verdad es que estos resultados conllevaron un debate mediático y social que dio lugar al nacimiento del *Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros docentes públicos* (Orden de 20 de febrero de 2008), con el que se perseguía además de mejorar el rendimiento escolar del alumnado, fomentar las buenas prácticas docentes y la preocupación por la innovación y la formación permanente por parte del profesorado, diciéndonos en su preámbulo:

Para poder alcanzar estos objetivos y mejorar la calidad del sistema educativo andaluz, se debe partir del compromiso de los equipos docentes en la mejora del rendimiento escolar. Es necesario destacar que en educación, además de los resultados, los procesos son también importantes. Tratando de atender a esta complejidad inherente al hecho educativo, se han incluido en este programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos diversos indicadores que pretenden valorar las actuaciones del centro, el clima de convivencia y la implicación de las familias.

De aquí podemos extraer la importancia que la figura del maestro tiene en la respuesta de esa complejidad y de las nuevas demandas de la sociedad.

Como ya hemos visto en páginas anteriores, la importancia de la búsqueda de un maestro creativo es esencial. Torre (2006d) describe al profesor que necesita la escuela del siglo XXI como un profesional *innovador y creativo*, pero no sólo requiere de él la creatividad únicamente, sino que además sea un profesional: capaz, competente, colaborador, creativo y con calidad (las cinco *c*) y que promueva el desarrollo de todas las potencialidades humanas.

Nos enfrentamos a un reto. La búsqueda de lo que puede convertirse en un ideal, ideal que podría llegar a ser inalcanzable si no se hace algo.

Otra de las razones por las que es fundamental nuestra actuación como docentes es que nos convertimos en modelos para los niños, sobre todo a estas edades⁵⁸ (querámoslo o no). Un modelo que muchos niños no olvidarán convirtiéndose en muchos casos en modelo de rol, de ahí la importancia de proporcionar un modelo creativo a estos, al mismo tiempo que es esencial no hacerles caer en la dependencia, estimulando su propia independencia y autonomía.

En este apartado dedicaremos nuestro tiempo a: esclarecer si es o no posible definir al maestro creativo, ver cuándo y dónde es creativo el maestro y puntualizar el papel del mismo.

⁵⁸ Cuantas veces no hemos escuchado decir que los niños a estas edades son como *esponjas* que todo lo aprenden y lo hacen suyo.

A) Cómo definir al maestro creativo

Creatividad y persona creativa van siempre unidos, son realidades inseparables. Al hablar de creatividad nos sobreviene la persona que hace posible la misma o, en otros casos, el conjunto o red de personas. Como afirma Gardner (citado por Goleman, Kaufmann y Ray, 2000, p. 37): *Una persona no es creativa en general, no se puede decir que una persona sea “creativa”. Debemos decir que es creativa en x cosa, ya sea en escribir, enseñar o dirigir una organización. La gente es creativa en algo, y ese algo puede ser la enseñanza, como no.* Por ello cuando hablamos de creatividad en la escuela aparece en nuestro pensamiento la figura del maestro creativo. Si queremos saber como la creatividad tiene cabida en la escuela y como fomentarla es necesario no abandonar al docente como profesional creativo.

Gervilla (2003 y 2006) habla del educador *pensante-creativo* que sería aquel que no sólo piensa sino que hace, ayuda, a pensar bien a otros; lo cual es complementado con la definición de Torre (2000c y 2006c) en la que ve la necesidad de preparar al docente que no sólo piense y haga pensar sino que sienta y que a su vez haga sentir y pensar a los alumnos (sentipensar). Pero también es necesario que actúe creativamente y que se convierta en un creador de ambientes, climas, situaciones, contextos, entornos estimulantes; transformándose en un facilitador del aprendizaje y la creatividad.

Logan y Logan (1980, p. 23) lo identifican como *una persona capaz de realizar un trabajo continuo e intensivo; es muy abierto y flexible. Es una persona impredecible, pero con gran valor y fe en sí misma y en la importancia de la profesión que ha elegido. Es capaz de organizar, sintetizar, modificar y actuar.* Es sin duda un profesional abierto a la experiencia y que disfruta y hace disfrutar con su trabajo. Caracterizándose por ser sensible, enérgico, flexible, imaginativo y con un deseo continuo de salirse de los caminos trillados. A su vez se caracteriza por su buen humor. Su capacidad de buscar las partes positivas, agradables y bellas que la vida nos ofrece, el saber reírse de uno mismo y de las situaciones, lo que hace acercarse a la realidad desde otras perspectivas. Como decía Malaguzzi (2001): *nada sin alegría.* Este maestro hace del aprendizaje una actividad placentera y llena de gozo y emociones. Como defiende Maturana (López Melero y otros, 2003), el niño aprende de los maestros y no de los temas de los que habla el maestro, por lo que si el docente disfruta con lo que hace y convierta en interesante lo que lleva al aula el alumnado lo verá interesante.

El maestro creativo podría verse como aquel profesional que facilita el fluir de la creatividad en el aula y, utilizando el término utilizado por Csikszentmihalyi, Torre y Gardner, deja huella en sus alumnos y, por que no, en los padres de estos e incluso en sus propios compañeros. Pero ser creativo en esta profesión, como en muchas otras, también puede acarrear “problemas”, al ser percibidos, sobre todo por compañeros, como presumidos y/o arrogantes, debido a su carácter transgresor e inconformista.

Zirbes (citado por Logan y Logan, 1980, p. 65) también nos habla del maestro creativo como aquél que demuestra las siguientes cualidades:

- Utiliza sus problemas como un desafío para ir más allá de sus caminos habituales y experiencias precedentes.
- Está abierto a las nuevas ideas y posibilidades de una forma exploratoria, experimental, pero evaluadora.
- A su debido tiempo aspira a experimentar algunas nuevas ideas que ha estado considerando.
- Demuestra con su acción que espera aprender de la experiencia y no quiere un modelo “preparado” con el que conformarse.
- Hace algo con sus ideas e intenta realizar sus sueños o poner en práctica sus anhelos.

En definitiva, un maestro creativo es aquel maestro que desarrolla un estilo propio y se caracteriza por lo que hemos denominado como un eterno cuestionamiento. Es un profesional que no deja de preguntarse el porqué de las cosas, su práctica educativa, cómo mejorar y lo establecido como pedagógicamente correcto (lo obvio), busca ir más allá desde el punto de vista ético y transformador. A su vez es capaz de contagiar su gozo y amor por lo enseñado y el aprendizaje (no puede ser un profesor pasivo) y fomenta el espíritu investigador en los niños, usando la curiosidad como semilla estimuladora.

Los niños necesitan una oportunidad de ver maestros que admitan que no saben, que están dispuestos a aceptar las ideas de los demás, que sepan gozar de la vida y gusten de que los demás gocen de la suya, que tengan gran cantidad de ideas y la flexibilidad necesaria para permitir que los niños tengan las suyas, que acepten a cada niño según sus propios méritos (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 81).

B) Cuándo y dónde es creativo un maestro

Un aspecto muy interesante a tratar es: ¿cuándo y dónde un docente es más creativo? El cuándo se refiere a la experiencia y el dónde a la etapa educativa. Pero amplíemos mejor esta idea.

Para Sternberg y Lubart (1997, pp. 212-217) los profesores de cursos más básicos tienden a tener estilos de pensamiento más legislativos⁵⁹ y menos ejecutivos, que los que

⁵⁹ El estilo legislativo se caracteriza por las siguientes frases: 1) cuando trabaja en un proyecto, le gusta planificar qué hacer y cómo hacerlo, 2) le gusta aquellas tareas que le permiten hacer las cosas a su modo y 3) le gusta realizar tareas o abordar problemas que tienen poco estructura. Es el estilo que mejor conduce a un modo de pensamiento creativo. El estilo ejecutivo: 1) le gustan las situaciones en las que quede claro qué papel debe interpretar o de qué modo debe participar, 2) le gusta seguir las instrucciones para resolver un problema y 3) le gustan los proyectos que proporcionan una serie de pasos a seguir a fin de alcanzar la solución. Caracterizado porque le gusta que le digan qué hacer en lugar de descubrirlo por sí mismo. El estilo judicial: 1) le gusta analizar la conducta de las personas, 2) le gusta los proyectos que le permiten evaluar el trabajo de otras personas

enseñan en cursos posteriores. Lo que puede traducirse diciendo que los primeros fomentan más la creatividad que los segundos. Sternberg y Lubart (1997) dan la razón de esto a dos posibles interpretaciones (siendo uno o ambas correctas). La primera es que las personas con estilos más legislativos y menos ejecutivos se ven atraídas por los cursos más básicos y la segunda es que en los cursos superiores los profesores no se pueden permitir el lujo de ser creativos, ya que se ven “obligados” a preparar a los estudiantes para exámenes estatales o nacionales.

Para Sternberg y Lubart (1997) los profesores mayores tienden a ser más ejecutivos, locales y conservadores⁶⁰ que los más jóvenes, caracterizándose también por una actitud rígida y por lo general no creativa. Lo cual se debe a dos posibles factores. El primero sería que cuanto mayor se hacen los maestros más autoritarios se vuelven. Y el segundo es que el efecto de la edad se debe a un efecto de cohorte, por el cual los que se formaron en la primera mitad del siglo veinte son más autoritarios que los que se formaron en la segunda mitad (Op. cit., p. 213).

En esta misma línea Gervilla (2006) señala que a comienzos de su carrera todo maestro es creativo y que poco a poco cae en la actitud de pura rutina, a lo que la autora lo achaca al estrés cotidiano. Aunque si tenemos en cuenta la *regla de los diez años* expuesta por Gardner, no podemos pasar de largo que el aprendizaje de un campo aumenta la probabilidad de un avance importante (la experiencia es un grado).

En un estudio elaborado por Chambers (Sternberg y Lubart, 1997) en los que se escogieron a 670 profesores universitarios por sus características de influencia, ya fueran positivas como negativas, sobre la creatividad de los estudiantes, estos autores comprobaron cómo los profesores que impartían las clases de forma informal, interactuando con los alumnos y tomando en cuenta las propuestas de trabajo de estos, promovían la creatividad. Las características principales de estos docentes era que trataban a los alumnos como personas, propiciaban la independencia y servían como modelos para roles creativos; mientras que los profesores que inhibían la creatividad no tomaban en cuenta nuevas ideas, se basaban en el aprendizaje repetitivo y eran inseguros o rígidos.

Algunas investigaciones han centrado su interés en cerciorarse de la influencia de la creatividad del profesor en la creatividad de los propios alumnos y en la propia vida del aula. Turner y Denny (citado por Logan y Logan, 1980, p. 60) fueron en 1969 unos de los pioneros en investigar dicha relación, estudiaron la relación que existía entre cinco factores del perfil creativo del maestro y la creatividad del alumnado. Estos factores eran: 1) cordial espontaneidad, 2) compromiso, 3) punto de vista educativo centrado en el niño (y

y 3) le gusta seguir las tareas que le permiten expresar sus opiniones a otras personas. Es una persona que le gusta evaluar las cosas y las personas pero necesariamente creativa, aunque Sternberg y Lubart mencionan su importancia para complementarse con el legislativo para el desarrollo de la crítica (1997, pp. 193-199).

⁶⁰ Estilos que en combinación dan lugar a lo que llaman *triángulo autoritario* (Sternberg y Lubart, 1997, p. 213).

contracentrado en la materia), 4) organización y 5) estabilidad. Los resultados dieron a conocer que los maestros espontáneos y centrados en el niño tendían a lograr más cambios positivos en la creatividad del alumnado, mientras que el alto grado de organización tendía a inhibir la creatividad de los mismos. Parece ser, por lo tanto, que la rigidez es una variable inhibidora de la creatividad mientras que el centrarse en el alumno, el escucharlo fomenta la creatividad en el mismo.

Podemos decir que el mejor modo de fomentar la creatividad es proporcionar modelos de rol creativos, ya que en muchas de las ocasiones las cosas más importantes que aprendemos son aquellas que no se enseñan directamente. Lo que implica que es necesario medir en todo momento nuestra actuación y convertirnos, como decíamos al principio, en un modelo a seguir, pero no a imitar. Para ello el profesor debe cultivar su propia creatividad.

C) El papel del maestro creativo

Csikszentmihalyi (1998) en su estudio a casi un centenar de, lo que él denomina, *individuos excepcionales* pudo comprobar como dos de las características principales de los profesores que habían influenciado positivamente en los entrevistados eran que: a) los profesores se fijaron en ellos como estudiantes, creyendo en sus capacidades y les prestaron atención y b) el profesor mostró atención dando al alumno trabajo extra para hacer como reto (Op. cit., p. 205). Por lo que queda en la mente de los alumnos más el profesor que la propia escuela. Siendo, tal y como se recoge sobre estos párrafos, esencial el reconocimiento del docente creativo.

El papel del profesor en el aula es esencial en el reconocimiento de la necesidad y la importancia de educar en y para la creatividad (Olaves Rios, 2009). Lo importante es darse cuenta de ello y, en cierta forma, ha de ser creativo o preocuparse por serlo (Sternberg, 1997, Navarro, 2003, Giraldo, Rubio Ortiz, Fernández Ortega, 2009 y Gil Frias, 2009). Para que todo esto se convierta en una realidad se requiere de la autocrítica y la reflexión diaria, tanto a nivel individual como colectivo (con técnicas tan simples como puede ser el diario de campo); todo ello en un estado de distensión donde el estrés no merme el proceso de crecimiento personal y profesional.

La tarea del profesor creativo consistirá en ser capaz de combinar todos los principios que considere válidos en una nueva combinación que se acomode a las circunstancias del grupo, así como a sus necesidades y aptitudes, con el fin de facilitar y procurar que la capacidad creativa del niño se vea estimulada (Lowenfeld y Brittain, 1980 y Calzabilla, 2009), al mismo tiempo que reconocida. Si el profesor no valida esa innovación poco ayuda prestará al fomento de la creatividad⁶¹.

⁶¹ Como hemos visto en el primer capítulo, y siguiendo a Csikszentmihalyi, la creatividad se entiende como el resultado de tres elementos: el campo, la cultura que contiene reglas simbólicas; la persona, que aporta la

El reconocimiento es una pieza esencial en la búsqueda de potenciar la creatividad en el alumnado. Reconocimiento que tiene que salir de las paredes del aula si queremos que dicha contribución creativa adquiera el potencial que se merece y haciendo comprender la labor que conlleva como acto creativo social, el cual ha sido posible gracias a un complejo trabajo sistémico. Ese propio reconocimiento social incidirá en el apoyo de la comunidad inmediata canalizando apoyos (lo que requiere de su interconexión con dicha comunidad).

Para ello es necesario (López Melero y otros, 2003, p. 67) *abrir la mirada para saber que se tiene*. Como nos dice Maturana, el saber es enemigo de la reflexión, aunque ciertamente el que no sabe no reflexiona, pero a veces este saber se convierte en su enemigo al dar por sentado que lo sabemos todo, ya que si sé como es para que voy a pensar cómo es. Por ello la reflexión se nos hace esencial en el docente. El querer conocer las recetas o manuales de cómo se enseña hace que éste no reflexione y se convierta en el esclavo de métodos y libros de texto, siendo estos los que usan al docente y no al contrario; e igual ocurre cuando decimos basarnos en un paradigma o una teoría de la enseñanza, si no reflexionamos sobre sus principios y sobre su propia filosofía esa teoría nos usará a nosotros o simplemente haremos cualquier cosa menos lo que decimos que hacemos⁶².

Debemos evitar que la formación del profesado, retomando la reflexión que hacíamos sobre la importancia de la formación permanente, se convierta en la copia de actividades sin reflexión crítica sobre la práctica y la teoría que las sustenta. Es esencial conocer buenas prácticas educativas y darlas a conocer como modo incluso de reflexión personal y profesional, además es una forma de confrontar ideas y cooperar en el ámbito educativo, pero *las experiencias no se copian, son irrepetibles, se viven íntegramente en el lugar de trabajo* (Tonucci, 1977, p. 5).

El actuar en el aula requiere por parte del profesor una actitud heurística que busque las claves que caracterizan al aula. De esta manera el maestro debe actuar como...

... el clínico que diagnóstica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando la reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia (Gimeno y Pérez Gómez, 1992, p. 100).

Esto le obligará a interpretar la riqueza educativa de la vida del aula que se produce por las propuestas del propio docente como las del grupo clase, observando cuales son las reacciones, sentimientos y creaciones que se ponen en juego.

novedad al campo y el ámbito de expertos. En este caso el docente juega este último papel, que se encarga de validar o no dicho producto o idea creativa.

⁶² Kaufmann (1999, p. 88) en un estudio realizado en una escuela de Educación Infantil de Sevilla para constatar que pautas eran las usadas en la enseñanza de las ciencias en este nivel inicial, nos hace ver la diferencia existente muchas veces entre lo que decimos que hacemos y lo que realmente hacemos, al comprobar como las pautas de *metodología activa, alegre, partir de la experiencia del niño...* se alejaban mucho de lo que realmente ocurría durante el transcurso de las clases.

La enseñanza debe ir ligada a un profesorado comprometido con su profesión, que investiga y reflexiona sobre su práctica, que la teoriza y actúa de manera activa y creativa en determinado contexto de gran complejidad (Ministerio de Educación y Ciencia., 2005, p. 96). De esta manera en el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, donde se habla sobre la profesionalización y el nuevo perfil del profesor, el Ministerio de Educación y Ciencia invitó a toda la comunidad educativa a reflexionar y debatir sobre el sistema educativo.

Esto sólo contribuye a afirmar que vamos en buen camino cuando hablamos de la importancia del profesor reflexivo, crítico y creativo. Sin olvidar las palabras de Morin *conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre*⁶³ (2001b, p. 76). Requiere por lo tanto que el profesor conviva con esa incertidumbre para de esta manera sea capaz de conocer y dialogar con la complejidad.

El profesor creativo debe generar climas que estimulen no sólo la creatividad sino también el aprendizaje. Para ello es necesario, además de tener en cuanto todo lo dicho hasta ahora:

- Reconocer al alumno creativo por su curiosidad, inquietud...
- Fomentar y crear un clima creativo.
- Creer en las posibilidades creativas de todos los alumnos.
- Crear experiencias ligadas al goce tanto en el proceso como en el momento de creación.
- Hacer gozar con el esfuerzo creativo, como nos relata Csikszentmihalyi (1998, p. 16).
- Estimular a los alumnos a que investiguen y experimenten.
- Alimentar la creatividad espontánea individual y grupal.
- Reconocer y recompensar las manifestaciones divergentes y creativas.
- Fomentar la comunicación, intercambio y ayuda entre compañeros (tanto la de los alumnos inter/intra-aula, como entre otros maestros).
- Ser un facilitador y dinamizador (del aprendizaje, de las relaciones interpersonales, de la comunicación y la información, de la interacción escuela-medio y medio-escuela, etc.).
- Saber ver, esperar y escuchar.
- Mostrarse tal y como es. En palabras de Rogers (1982, p. 91), el maestro debe ser *auténtico*⁶⁴.

⁶³ Para Gimeno y Pérez Gómez (1992, p. 101): el profesor y los alumnos se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuanto más rica y profunda sea. Por lo que cuanto más cerrada y previsible sea menos rica y profunda será.

⁶⁴ Para Rogers (1982, pp. 91-96) tres son las cualidades que facilitan el aprendizaje: a) la autenticidad en el facilitador del aprendizaje, que consiste en presentarse ante el alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona, b) aprecio, aceptación y confianza, consiste en apreciar al

- Convertir el aprendizaje en emoción y en un reto (sin el estímulo de un reto difícilmente el proceso creativo se ponga en marcha). En definitiva, entusiasmar a los niños⁶⁵.
- Que sea creativo y se interese por fomentar esa creatividad en sí mismo.
- Que sea un modelo creativo, crítico y reflexivo.
- Conoce sus potencialidades y sus puntos débiles, y sabe hacer un uso *económico* del mismo.
- Va a la escuela, al igual que el alumno, para aprender.
- Y, utilizando la terminología empleada por Giroux (1990, p. 175), debe ser un *intelectual transformativo*, entendiéndolo como un profesional que tiene mucho que decir en la escuela a través de un rol comprometido, al cual no hay que ignorar.

Pero no sólo eso. La función de un maestro creativo es la de formarse. Si el maestro desconoce las *reglas* de su propio campo será difícil que encuentre inspiración para ir más allá. Todo esto requiere de un esfuerzo y desgaste de energía personal y profesional que se verá con creces recompensado con la gratitud y satisfacción que produce el aportar algo nuevo al campo educativo.

No sé puede transformar un campo a menos que primero se entienda perfectamente cómo funciona [...] No se puede ser creativo sin aprender lo que saben los demás, pero tampoco se puede ser creativo sin sentirse insatisfecho con ese conocimiento y sin realizarlo (al menos en parte) en beneficio de un camino mejor (Csikszentmihalyi, 1998, p. 115).

Terminaremos dando respuesta a la pregunta que nos surgía al principio: ¿pueden los profesores ser creativos? Realmente no sólo pueden ser creativos, sino que deberían serlo. Con ello daríamos las herramientas necesarias a los alumnos para que puedan enfrentarse a los retos que la sociedad del siglo XXI les presentará. Una sociedad de continuo cambio, caracterizada por la era de la globalización y las NN.TT. Nos encontramos ante una realidad cada vez más cambiante y compleja que requiere de personas cada vez más creativas y no olvidemos que *la enseñanza es una profesión muy creativa* (Fryer, 1996, p. 72).

Nos gustaría terminar este punto con una reflexión de Maturana y Varela (1996), la cual suscribimos, en la que podemos determinar como ética y conocimiento se dan la mano, a la vez que nos hacen apreciar la importancia del maestro en lo que sucede en las escuelas:

alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Preocuparse por el alumno pero sin ser pasivo. Esta apreciación o aceptación del alumno es la expresión de confianza del maestro en las capacidades del alumno y c) comprensión empática, se da cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo. Consiste simplemente en comprender al alumno (sin evaluarlo, ni juzgarlo), desde su propio punto de vista y no desde el del maestro.

⁶⁵ Normalmente los profesores creativos suelen focalizar y tener en cuenta las sensaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la satisfacciones que esta provocan en niños y en el propio docente, además que suelen ser cercanos a sus alumnos, incluso demostrando *amor hacia ellas* (Hargreaves, 1996, p. 41).

Nosotros afirmamos que en el corazón de las dificultades del hombre actual está su desconocimiento del conocer.

No es el conocimiento, sino el conocimiento del conocimiento lo que obliga. No es el saber que la bomba mata, sino lo que queremos hacer con la bomba lo que determina el que la hagamos explotar o no. Esto, corrientemente, se ignora o se quiere desconocer para evitar la responsabilidad que nos cabe en todos nuestros actos cotidianos, ya que todos nuestros actos, sin excepción, contribuyen a formar el mundo en que existimos y que validamos, precisamente, a través de ellos, en un proceso que configura nuestro devenir. Ciegos ante esta trascendencia de nuestros actos pretendemos que el mundo tiene un devenir independiente de nosotros que justifica nuestra irresponsabilidad en ellos, y confundimos la imagen que buscamos proyectar, el papel que representamos, con el ser que verdaderamente construimos en nuestro diario vivir. Hemos llegado al final. No busque aquí el lector recetas para su hacer concreto. La intención de este libro ha sido invitarlo a la reflexión que le lleva a conocer su conocer. La responsabilidad de hacer de este conocer carne y hueso de su acción queda en sus manos (p. 210).

4. FAMILIA Y CREATIVIDAD

Aunque la familia no es el contexto al que va dirigida nuestra investigación hemos introducido algunos aportes básicos ya que es el seno donde el niño tiene el primer contacto con el mundo que le rodea y por jugar un papel crucial en la construcción de la persona.

En cuanto a la relación existente entre familia y creatividad Barcia (2006, p. 511) nos presenta nueve variables que han sido estudiadas en diferentes investigaciones.

- **Tamaño familiar.** La creatividad se ve favorecida en las familias pequeñas, aunque si el nivel socioeconómico es alto las correlaciones entre creatividad y tamaño familiar también se ven favorecidas.
- **Lugar entre hermanos.** Parecer existir una mayor creatividad en los hermanos mayores. Cuando el intervalo de edad entre hermanos es grande se ve favorecida la del más pequeño.
- **Sexo.** Los estudios nos presentan cierta controversia en cuanto al sexo, aunque parece que no existe una diferencia comparable.
- **Status socioeconómico.** Tampoco parece clara la relación pero se apuesta por una relación positiva entre los niveles medios y medio-altos y la creatividad. Aunque pesa más los estilos educativos de la familia.
- **Relaciones familiares.** Si se promueve la flexibilidad la creatividad se verá favorecida, al igual cuando la libertad y respeto son base del seno familiar lo contrario que ocurre si se apuesta por un clima de obediencia, conformismo y rutina.
- **Actitud paterna “abierta”.** Existe una relación directa con la independencia y libertad en contra de la sobreprotección y control riguroso. Es deseable entonces dejar que el niño experimente y juegue, fomentando una actitud crítica de estos.

- Comunicación. La comunicación abierta con los hijos juega un papel muy importante en el desarrollo creativo. Un clima donde se escuche y se deje expresar favorece la creatividad.
- Tolerancia parental al desorden. Esta tolerancia, según las investigaciones, se hace esencial en los primeros años de vida. Una insistencia y preocupación extremada por el orden puede inhibir la creatividad, ya que se puede negar al niño que experimente.
- Actitud no autoritaria. El autoritarismo inhibe la creatividad al contrario que una actitud flexible.

Diez, Mateos y Menchén (1980) tras estudiar la relación entre hijos creativos y sus familias encontró lo que podríamos denominar como las características de una familia que fomenta la creatividad:

- Dan independencia a sus hijos.
- Respetan su voluntad y libertad.
- Creen en el derecho de sus hijos a estar en desacuerdo con ellos.
- Buscan el respeto de sus hijos por su actuación y no de manera impositiva.
- Son menos protectores.
- Dejan que sus hijos se enfrenten a pequeñas dificultades de la vida sin su ayuda.
- Animan a sus hijos a defender sus propias opiniones.

Zabalza (2005, p. 29) afirma que las mejores experiencias infantiles que existen en el mundo son las que implican a las familias en la acción educativa de sus hijos. Esa complicidad familia-escuela es la que se hace necesaria no sólo que funcione realmente la escuela como contexto social sino como contexto creativo. Lo deseable sería que la familia y la escuela actuaran y colaboraran orientadas hacia los mismos propósitos con el fin de promocionar la creatividad. Cualquier currículum que intente fomentar la creatividad debe incluir a las familias en él y a su vez éstas deben estar junto a la escuela para conseguir este propósito.

Para que esto sea posible es necesario procurar que las familias se sientan parte del grupo escolar. Para ello es vital que la escuela les abra sus puertas, respete su rol de padres y no ponerse por delante de ellos. El maestro no puede pensar que es mejor que las familias, *los consejos crean dependencia y las culpas conducen a la defensa* (Palou, 2004, p. 54), por lo que debe ser una relación igualitaria, de respeto y proporcionar a las familias herramientas para reflexionar sobre la propia realidad haciéndoles ver sus fortalezas y debilidades, pero siempre partiendo de lo positivo y potencial.

5. EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Todo se define antes de los seis años (Candide, 2002, pp. 318). Esta afirmación nos hace ver la importancia que los primeros años de vida tienen en el total desarrollo y plenitud del niño. Aunque parezca raro, el cerebro del niño es tan activo como el del adulto a la edad de dos años, siendo a la edad de tres años dos veces y media más activo que el de un adulto, además el cerebro del niño supera al del adulto en la cantidad de neurotransmisores, los cuales tienen un papel esencial en la formación de las sinapsis.

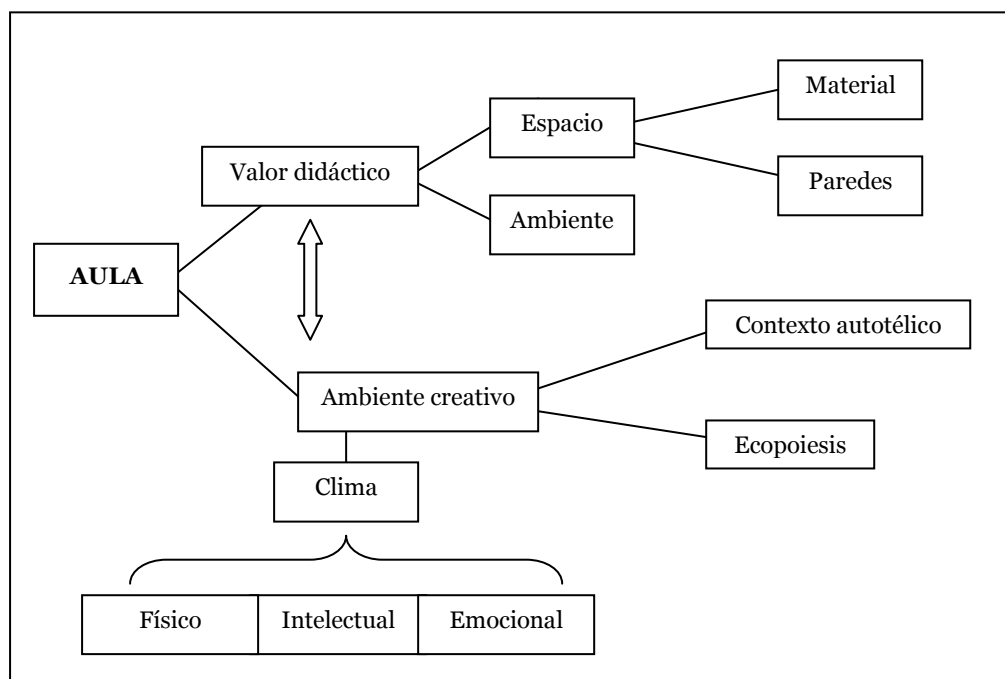


Figura 7. Cuadro conceptual sobre el aula como ambiente creativo

Hoy día nadie duda de la importancia de la etapa infantil como uno de los momentos más relevantes en el desarrollo del niño⁶⁶, lo que hace que cobre un papel esencial en este periodo el medio, el aula como vehículo de desarrollo y aprendizaje⁶⁷.

Estos puntos a favor que en sí encierra la infancia pueden verse obstaculizados por ciertos riesgos. Uno de ellos es que la Educación Infantil sea considerada una etapa asistencial, reduciendo la tarea del maestro, o del profesional encargado del aula, a la guardia y custodia de los pequeños; o que se convierta en un periodo escolar mimético, en el que proliferen enfoques y exigencias instructivas, transformándolo en un adelanto o plagio de la

⁶⁶ En el informe de 2001 sobre el *Estado mundial de la Infancia* presentado por UNICEF podemos leer: *La mayor parte del desarrollo maravilloso del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla 3 años. Mucho antes de que muchos adultos se percaten de lo que está ocurriendo, las neuronas del niño proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad y se marcan las pautas para el resto de la vida* (2001, p. 9). *Está generalizado el consenso de que durante la primera infancia el cerebro se forma a una velocidad que nunca volverá a repetirse* (Op. cit., p. 14). En el mismo informe se plantea la necesidad de alentar la creatividad en la enseñanza infantil teniendo en cuenta estos apuntes (Op. cit., p. 16).

⁶⁷ Tal como defendía Montessori, es el entorno mismo el que educa al niño, de ahí que le diera una importancia absoluta a los materiales didácticos, pasando el profesor a un segundo plano.

educación primaria. Este último riesgo suele convertirse en realidad, aunque por supuesto no siempre, en el último curso de dicha etapa (tal como mencionábamos en el punto anterior) y siendo esto uno de los factores que inhiben la creatividad.

La infancia es una *etapa de oportunidades*, oportunidades que a veces dejamos pasar y que no aprovechamos. No nos encontramos ante un periodo banal y vacío sino lleno y complejo, de ahí la necesidad de abrir las puertas de la escuela a esa complejidad, al mundo de las emociones y la cultura, abrir caminos a la experiencia desde los primeros años de vida.

Todo lo visto hasta ahora nos hace ver que la Educación Infantil tiene una identidad propia que la caracteriza y diferencia del resto de etapas educativas. De igual forma esto influye en la estructuración y organización de sus espacios, espacio al cual vamos a dedicar las siguientes páginas.

5.1. El aula como espacio de aprendizaje

El espacio debe entenderse como un territorio de vida y de comunicación que abarca más que el propio aula y es éste (el mobiliario, las paredes, su distribución, etc.) el que nos habla de la comunicación y de las interacciones que en él se dan, lo que lleva consigo que el espacio, los entornos, jamás se presentan como neutros (Cano y Lledó, 1990).

cualquier actividad humana necesita un espacio y de tiempos determinados. Así sucede con el enseñar y el aprender, con la educación. Resulta de eso que la educación posee una dimensión espacial y que, también, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa (Frago y Escolano, 1998, p. 61).

La diferencia entre espacio y ambiente es explicada de la siguiente forma por Forneiro (1996, pp. 238-239). Mientras que el espacio se refiere al espacio físico, estos son, los objetos, el mobiliario, la decoración, el material didáctico, etc.; el ambiente es entendido como al conjunto formado por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Según esta apreciación el ambiente sería como *un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos, y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y al mismo tiempo es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuvieran vida* (Op. cit., p. 239). La organización del ambiente escolar es por tanto un concepto amplio que influirá en la vida cotidiana del aula, por lo que es necesario que se faciliten escenarios ricos y estimulantes llenos de posibilidad y retos que permitan a los niños explorar y vivenciar a partir del mismo como centro de aprendizaje. De ahí podemos ver la importancia de los criterios que utilizemos para la elección del espacio y la construcción del ambiente.

Forneiro (Op. cit., pp. 244-246) nos habla también de tres aspectos a tener en cuenta en la organización del espacio: el mobiliario, los materiales didácticos y la decoración. En

cuanto al mobiliario en función de cómo esté distribuido puede dar lugar a diferentes dinámicas de juego e incluso diferentes relaciones entre los alumnos y de estos con el maestro. La estructuración del espacio en zonas diversas y claramente delimitadas es esencial para contribuir a que el niño construya su propia noción de espacio. Los materiales didácticos nos proporcionan un indicador de las actividades que el niño realiza en el aula. De estos habría que tener en cuenta: su procedencia, es decir, si provienen de las familias, si son material estructurado, del entorno, etc. Según se utilicen unos u otros se fomentará más o menos la creatividad, ya que aquellos muy estructurados pueden acotar las posibilidades de manipulación limitándola; el tipo de interacción que facilitan a los niños, el que sean materiales con una estructuración abierta o cerrada facilitará o no su uso divergente; que se pueda utilizar por varios niños a la vez, por uno sólo... creando diferentes formas de trabajo en el aula; por el tipo de actividades que sugieren y estimulan, el material provoca la actividad infantil o la propia inactividad (según se tenga uno u otro material podremos saber que tipo de actividades se promueven) y la ubicación y disposición de los materiales en el espacio, el que estén o no al alcance de los niños, que estén etiquetados, que puedan llevarse de un rincón a otro, etc. Por último, la decoración puede utilizarse como modo de educar la sensibilidad estética, al convertirse en un contenido de aprendizaje. No es lo mismo llenar el aula de dibujos estereotipados⁶⁸ (o de Disney), a que sean las propias paredes las que relaten el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en ella, como puede ser a través de fotos de dicho proceso, dibujos y murales individuales y/o grupales, etc.

El aula se debe convertir en un lugar vivo y flexible que pueda ir cambiando en función de la propia evolución de los intereses y necesidades de los niños (Gervilla, 2002, p. 19), como de sus conocimientos. El entorno nunca es neutro, como se estructura, su organización, su comunicación con el exterior dan un mensaje al propio niño y a la comunidad educativa, de ahí la importancia de ser consciente de ello; lo cual implica no desarraigarse de su entorno. Entorno que debe estar presente en el interior del espacio escolar, así como la escuela debe de estar en la calle y en las conversaciones de sus vecinos.

5.2. El aula creativa

La construcción de la infancia y del niño hace esencial no sólo conocer al niño, sino también al docente, las relaciones interpersonales, así como el contexto en el que se produce dicha construcción. Se requiere, en palabras de Burman (1998, p. 17), ir más allá del enfoque centrado en el niño (o del *laissez-faire*), al considerarlo limitado ya que ignora lo que rodea al infante. En Educación Infantil nos encontramos con un aula que se caracteriza por su multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia, el intentar

⁶⁸ Entendiendo la imagen estereotipada como una *imagen simplificada, prefijada, pobre, sin valor estético y sin matices sensibles* (Hoyuelos, 2007, p. 5). Estas imágenes estereotipadas se convierten en una forma de empobrecimiento de la educación estética y de las posibilidades de hacer llegar imágenes que transmitan emociones y cultura visual, así como imágenes creativas que abran la mirada al mundo visual.

comprender lo que ocurre en ella desde un enfoque simplista o unidireccional está condenado al fracaso al olvidar el carácter dinámico y complejo de la misma, así como su potencialidad creadora y evolutiva.

Para poder comprender y entender la conducta y las relaciones que se dan entre el alumno y el profesor dentro del aula es necesario conocer y reconocer las características del ambiente en el que se relacionan y con el que interaccionan. Esta premisa se hace aún más notable cuando hablamos de conocer el ambiente creativo y su influencia en los individuos que en él se mueven. Lo que no podemos hacer es desligar e ignorar el contexto o contextos en los que nace y crece el niño, ya que esa cultura, esa comunidad, forma parte del niño. Es prioritario que la escuela sea permeable al sistema social que la enmarca, integrando el entorno escolar, el familiar y el social, yendo más allá de la simple relación dentro del aula.

El ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan. La escuela constituye un contexto en el que se producen influencias tanto sociales como culturales que participan en el desarrollo integral de los alumnos y, aunque se haya hablado poco, en el desarrollo y construcción del perfil profesional del docente. Por todo ello, el ambiente educativo, la escuela, se puede convertir en un multiplicador de la creatividad o en un inhibidor de la misma, tanto del alumno como del maestro como profesional, ya que *ciertos medios nutren la creatividad, mientras otros la aplastan* (Sternberg y Lubart, 1997, p. 25). Como esté configurada espacialmente un aula nos hablará de una intención educativa u otra. De ahí la importancia de reconocer el ambiente creativo en la institución escolar.

La escuela y el aula se tienen que convertir en algo más que en un mero lugar donde se acumulen libros, mesas, sillas y materiales didácticos, ya que influye tanto en la conducta del niño como en la propia metodología de aula (Loughlin y Suina, 1987, p. 16). Podemos decir que el refrán *dime con quién andas y te diré quién eres* puede extrapolarse al aula pudiéndose decir: *dime cómo estructuras el espacio del aula y te diré que metodología utilizas*.

En relación al término de autopoiesis García Carrasco y García del Dujo (2001, pp. 69-70) han acuñado el concepto de *ecopoiesis*, entendiendo ésta como: *el conjunto de procesos transaccionales en los que puede rastrearse la huella de la estructura ambiental y que pueden originar transformaciones en los organismos*. Estaríamos por tanto hablando de una *huella* que el ambiente, el espacio, el propio aula, puede dejar en sus habitantes. En el entorno los alumnos se ven reflejados e identificados.

La búsqueda de un ambiente creativo es en verdad una aproximación constructivista, es crear un ambiente de aprendizaje en el que el niño pueda *moverse* activamente y verse envuelto en la construcción de conocimiento sobre el mundo físico y las formas de vida que se encuentran a su alrededor.

Feldman (1999, p. 183) habla de siete dimensiones que confluyen en el desarrollo de la creatividad. Estos serían: 1) procesos cognitivos, 2) procesos socio-emocionales, 3) aspectos familiares, 4) edad y preparación, 5) características del dominio y del campo, 6) aspectos contextuales socioculturales y 7) fuerzas históricas, sucesos, tendencias. Son estos aspectos contextuales los que suelen ser más ignorados, cuando en muchas de las ocasiones son la clave para el desarrollo creativo.

Para Feldman (1999) la educación (hablando concretamente de la escuela) ha sido a lo largo de su historia positiva o negativa para el desarrollo de la creatividad de diferentes *personajes eminentes* (mientras que Einstein la consideró negativa, Darwin la vivenció como positiva), pero aun así es evidente su influencia. Tal como cuestiona Torre (1995, p. 14), si la creatividad es un atributo real y universal en toda persona cómo podemos explicar las diferencias entre unos y otros cuando éstas pueden ser incluso abismales. Para Torre la herencia y la educación son los factores que implican la diferencia. Incluso Arnold (citado por Torre, 1995, p. 14) afirma que todos nacemos con un potencial definido y variable de la actividad creadora y las diferencias en el desarrollo normal de dicho potencial se deben más a las frustraciones de la vida real que a limitaciones personales. Frustraciones que pueden surgir en el seno del aula.

Para poder desarrollar todo este potencial necesitan un entorno rico en propuestas; tiempo para poder llevar a cabo sus procesos; unos adultos que crean en ellos y que les quieran, unos compañeros y compañeras que les apoyen, les quieran y les provoquen para superarse a sí mismos y que les permitan desarrollar todo su fondo social; y un entorno cultural capaz de dotar de una identidad y de acoger y respetar las culturas de todos sus miembros (Palou, 2004, p. 53).

Esto hace evidente el plantearnos no sólo cuál es el papel del ambiente en el desarrollo creativo del individuo sino también qué ambiente es el que frustra este desarrollo.

Conocer esta *enfermedad* y sus síntomas es esencial, ya que se convierte en ineludible evitar caer en ellos y, a su vez, nos dará información de cómo tratarlos. Entonces, ¿cómo es el aula que inhibe o fomenta la creatividad?

Muchos individuos no pueden desarrollar su potencial creativo porque sus condiciones ambientales y culturales no permiten descubrir ni motivan esta fase de su desarrollo. Si la creatividad no es descubierta y alentada tiende a la atrofia (Logan y Logan, 1980, p. 25). Así de contundentes se muestran Logan y Logan al atribuir al ambiente la capacidad de alentar o *atrofiar* la creatividad. Las influencias culturales, el ambiente, la motivación y las características temperamentales son los factores que para ellos determinan si el potencial creativo se desarrolla o se estanca.

Nos encontramos con dos posturas contrarias al llegar a este punto. Por un lado, estarían los que ven en el entorno un facilitador o apoyo de la creatividad (Ménchen, 1989; Cano y Lledó, 1990; Torre, 2006b, Bohm, 2002 y Fernández Rodríguez, 2010) y, por otro,

estarían los que opinan que la creatividad no necesita de apoyo constante y que incluso se siente a gusto ante la adversidad (Goertzel y Goertzel, 1962, Dabrowsky, 1972 y Simonton, 1988), según estos últimos para ser creativo es necesario un obstáculo al que empujar. Ambas ideas son interesantes y tenemos que tenerlas en cuenta en el contexto escolar. Según la primera perspectiva, podríamos acabar con la creatividad si no proporcionamos entornos y escenarios en el que se fomente y recompense la creatividad y según la segunda propuesta podemos terminar con el desarrollo del potencial creativo si le dejamos a los alumnos las cosas fáciles y cómodas. En definitiva, tal y como defendemos desde estas páginas, un contexto que favorezca y fomente la creatividad es totalmente favorable y deseable, pero para ello hay que evitar el exceso de halago. Al mismo tiempo que un medio que no apueste por presentar retos y desafíos al alumno puede llegar a carecer de interés para el desarrollo de la creatividad.

El aula restrictiva sería aquella que obstaculiza, en ocasiones por miedo a la ambigüedad o a la incertidumbre, en otras muchas ocasiones por monotonía y en otras por replicar lo vivenciado como alumno, que el niño explore y descubra lo que le rodea y cree por la mera satisfacción de producir algo nuevo u original.

Por su parte un contexto creativo y de real aprendizaje, siguiendo la visión personal de Beetlestone, sería aquel en el que se fusionan tres aspectos (2000, pp. 139-143):

- El clima físico.
- El clima intelectual.
- El clima emocional.

El clima físico del aula responde a la necesidad de crear una atmósfera estimulante que facilite el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos. Esto se traduce en una organización física tanto del espacio como de los recursos del aula estudiada y rica, que permita al alumno ser creativo libremente. Concretamente en el aula de Educación Infantil consistiría en crear espacios donde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo coexistieran, lo que requiere también de una participación internivel, y donde aparecieran espacios de reflexión, construcción y silencio, donde puedan escuchar y reflexionar sobre las ideas de los demás y las suyas propias. Esto requiere también de espacios de expresión artística, de juego simbólico, de modelaje, con instrumentos musicales, etc.

El clima intelectual nos habla del grado de estímulos y desafíos que se les plantea a los alumnos con el fin de estimular su creatividad. Para que esto sea así se debe crear un ambiente de confianza donde el niño no tenga miedo a expresar sus ideas. Esto conlleva confiar en las posibilidades de los alumnos y reconocer sus esfuerzos planteándoles retos intelectuales que pueden desarrollar individualmente o en grupo. A su vez ese clima intelectual se tiene que ver enriquecido con un clima cultural con el objeto de dejar entrar la cultura a la escuela.

El clima emocional viene ligado con los otros dos aspectos y asienta sus bases en la necesidad de crear una atmósfera que se caracterice por apoyar a los alumnos, haciéndoles sentir seguros y que no tengan miedo a equivocarse y a asumir riesgos (siempre y cuando se proporcione a los alumnos oportunidades de experimentar el éxito). Para ello también es necesario convertir la escuela, concretamente el aula, en un espacio abierto, tanto física como socialmente hablando, evitando así la pedagogía del dos por cuatro⁶⁹. El aula tiene que abrirse al resto de dependencias de la escuela: el comedor, el hall, el baño, los pasillos... y a su vez dejar entrar a las familias y al entorno en ella (Pol y Morales, 1982; Cano y Lledó, 1990 y Zabalza, 2006).

Este clima a su vez puede tener respuesta a través de las ocho características que Bean (2000, pp. 115-116) da del ambiente creativo: 1) que el trabajo de los alumnos se exprese de forma destacada, 2) buscar un alto nivel de actividad, con la intención de reforzar el estilo individual de cada niño en su proceso de aprendizaje y del propio grupo, 3) que el profesor muestre afecto por los alumnos a través del sentido del humor y la comprensión, 4) observar a los alumnos, 5) que se sienten cómodos en el aula, 6) que sea un ambiente distendido, 7) que los alumnos se vean libres para expresarse verbalmente y 8) que se solucionen los conflictos de una forma constructiva.

Lo importante es dotar al aula de vida propia para que así los alumnos puedan desarrollar sus capacidades y potencialidades, dando pie al encuentro e interacción con materiales, personas, actividades, instituciones haciendo así de estímulo a la curiosidad.

Como plantea Rinaldi (citado por Hoyuelos, 2006, pp. 118-119), se debe apostar por construir y organizar espacios que cumplan las siguientes características y que permitan:

Al niño

- Expresar sus potencialidades, sus competencias y sus curiosidades.
- Explorar, investigar solo y con los otros, tanto coetáneos como adultos.
- Sentirse constructor de proyectos y del proyecto más amplio, es decir, del proyecto educativo que se realiza en la escuela.
- Poder reforzar su identidad, incluyendo la sexual, y su autonomía y seguridad.
- Poder hacer y comunicar con los otros.
- Ver respetadas su identidad y vida privada.

Al educador

- Sentirse coadyuvado e integrado en su relación con los niños y los padres.

⁶⁹ Según Martínez Bonafé la pedagogía del dos por cuatro es aquella en la que el currículum se reduce a: *las dos tapas del libro de texto entre las cuatro paredes del aula* (1998, p. 204).

- Sentirse apoyado en la realización de proyectos, y en su organización y catalogación.
- Verse favorecido en sus exigencias de encontrarse sólo con adultos, colegas y padres, en espacios y decoraciones apropiadas.
- Ser reconocido en cuanto a la propia exigencia de vida privada.
- Verse apoyado en la realización de los procesos de formación y puesta al día.

Al padre

- Sentirse acogido.
- Estar informado.
- Poder encontrarse con otros padres y con los enseñantes en tiempos y modos que propicien una colaboración real.

A) Los materiales

Una de las cualidades que debe tener el material del aula es su pluralidad de uso, es decir que sean polivalentes y variados; estimulando así la imaginación, la originalidad y la flexibilidad de ideas. También es conveniente el uso de materiales que partan de la realidad cotidiana como pueden ser conchas, maderas, alambres, arcilla, chapas, etc. El alumnado tienen que tener la posibilidad de usar materiales escolares y no escolares, eso permitirá dar un matiz de riqueza al aula, dándole usos insospechados e/o innovadores. Como decía Piaget (1977, p. 11), el material debe despertar la curiosidad del niño a la vez de situarlo ante problemas, a su vez tiene que estar complementado por un mobiliario e instalaciones que den pie a reorganizar y modificar el aula al antojo de las actividades. Convirtiendo el espacio en un elemento en continua construcción.

Dewey, Decroly y Piaget critican la predeterminación exhaustiva y el carácter prescriptivo de los materiales propuestos por Montessori, considerándolos rígidos y carentes del vínculo necesario con la experiencia y la vida del niño, lo que hace que los vean como materiales inertes, lejanos al *material vivo* que recomienda Decroly y que apuestan por la educación de los sentidos por separado y no como realidades totales (Gardner, Feldman y Krechewsky, 2000).

El material del aula debe invitar a la transformación a la modificación y la reconstrucción y no a la realización de actividades concretas y determinadas que eviten que se dé lugar a un proceso heurístico, complejo y creativo con dichos objetos, dándoles así una nueva significación (Madrid, 2002, p. 34). Deben ser materiales que inciten a la imaginación y que enriquezcan a su vez la fantasía. Que tengan cualidades estéticas y ofrezcan posibilidades de exploración, descubrimiento y construcción.

B) Las paredes

Cuando hablamos de aula nos referimos al sentido más amplia de la misma, no cerramos la puerta y no olvidamos la importancia de la escuela en general como un espacio de transparencia, de encuentro en el que tiene cabida la familia (así como otras personas y entidades de la barriada), los trabajadores de ésta y los niños (Delval, 2002; Jiménez Vicioso, 2006 y Hoyuelos, 2007).

Las paredes del aula deben recoger las creaciones de los alumnos, convirtiéndose en un reflejo visual del proceso creativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula necesita de belleza⁷⁰. Con belleza nos referimos a construir un aula en el que de gusto entrar cada día, rodeados de esculturas, acuarelas, murales y otros materiales elaborados por los mismos alumnos, exponiéndolos estos de forma armoniosa y cuidada, y no de cualquier manera⁷¹. Un espacio que invite a la expresión de la creatividad, a la exploración y experimentación de forma individual y en grupo. Un espacio para crear (Logan y Logan, 1980). Esto implica el sentirse a gusto con aspectos también internos relacionados con la cordialidad, el buen trato, el sentirte formar parte del aula y verla como nuestra propia casa.

Cabanellas y Eslava (2005, p. 172) van más allá y hacen referencia no al espacio ya construido, sino a su propia construcción y a la importancia de la arquitectura del edificio escolar: *se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico*. Parece lógico, y necesario, que el espacio empiece a ser considerado como parte del currículum en la escuela y que en la construcción de una escuela se oigan las voces de toda la comunidad educativa; sobre todo la de los maestros, que suele ser la menos escuchada.

Horowitz y Otto en 1973 (citado por Augustowsky, 2005, pp. 58-59) llevaron a cabo una investigación con el objeto de comprobar que efectos tenía en la vida del aula un contexto tradicional y otro *arreglado estéticamente* (caracterizada por sillones confortables, colores vivos, un complejo sistema de iluminación, biombos...) con el mismo docente, mismos contenidos, pero diferentes alumnos. Los resultados mostraron que en el segundo aula se dio una mayor coherencia grupal, un incremento de las interacciones, mayor participación y contactos más frecuentes con el propio profesor. Resultados idénticos a los obtenidos posteriormente por Sommer y Olsen en 1980, en una investigación con características semejantes.

Augustowsky (2005) analizó tres tipos de aulas diferentes con el objeto de evaluar las siguientes categorías: a) formas de representación: características materiales y sintaxis; b)

⁷⁰ Esta relación de belleza del espacio y creatividad también ha sido desarrollada por Csikszentmihalyi (1998) y Bohm (2002).

⁷¹ Hoy día nos encontramos que los niños son más visuales que épocas anteriores, donde el mundo de las imágenes y lo estético cobra cada día más importancia, tanto a nivel educativo como estético (Augustowsky, 2005, p. 37).

modos de tratamiento de las formas de representación: expresivo, mimético, convencional; c) tipos de discurso de las formas de representación; d) proceso de conformación de las paredes del aula (siendo este el proceso de construcción cotidiano); e) significado y función de las formas de representación para docentes y alumnos. Después de dicho estudio pudo constatar la existencia de tres modalidades de aula: *la pared construida*, *la pared activa* y *la pared alegórica*. La primera caracterizada por el mosaico de colores, de técnica, rico en materiales y donde cada elemento tiene un porqué, una explicación y un significado compartido entre el docente y sus alumnos. La segunda se basa en la diversificación en el uso del tiempo y del espacio escolar mediante paneles interactivos, cobrando además un matiz educativo, aunque no de representación personal del grupo. La última se caracteriza por utilizar las paredes como simple marco de las efemérides escolares.

Es la pared construida la que nos interesa al convertirse en una pared que enseña, y en la que en su conformación se reflejan los siguientes aspectos:

- Las paredes son dinámicas y cambian permanentemente, ya que va acompañando a los proyectos de trabajo.
- Los alumnos tienen una participación activa en el proceso.
- Su uso es la fase que se prioriza en el momento de decidir el emplazamiento.
- La bajada se vincula a un nuevo emplazamiento, generando un proceso circular y continuo de construcción.

En Educación Infantil la creación de un contexto de aula que responda a la creatividad parece ser más sencilla que en otras etapas educativas debido sobre todo a que en ella se habla de: globalización, rincones de juego, talleres de trabajo, etc.; esto le permite convertirse en un escenario propicio para que la creatividad fluya, a la vez que da pie a que se transforme tantas veces como sea necesario; convirtiéndola en un medio de aprendizaje al permitir posibilidades infinitas tanto estructurales como de interacciones personales. Se transforma así, el aula, en un espacio que se construye, destruye y reconstruye en función de las necesidades del currículum, del profesor y de los alumnos, siendo en sí un acto de creación. La pregunta que surge ahora es: ¿de qué hablarían las paredes de las aulas si pudieran hablar?

C) El aula creativa como contexto autotélico

Csikszentmihalyi, autor del best-seller *Fluir*, en su libro *Aprender a fluir* (2003) nos presenta las características de lo que sería un contexto autotélico⁷²:

⁷² La palabra autotélico esta compuesta por dos raíces griegas: *auto* (yo) y *telos* (meta), por lo que una actividad autotélica es aquella que hacemos por sí misma, vivirla es su principal meta y no por un beneficio futuro (la atención no se centra en las consecuencias sino más bien en la actividad en sí misma). Mientras que una actividad *exotélica* sería aquella que es motivada por un objetivo externo (Csikszentmihalyi, 2003, p. 146).

1. *Opcionalidad.* El contexto debe ofrecernos un amplio abanico de opciones de tal manera que el niño tenga un sentimiento de control de lo que hace, pero sin dejarlo sólo ni caer en ser coercitivo. Es decir, debemos permitir al niño llevar a cabo sus propios proyectos aun cometiendo errores, con el propósito de que le permitan desarrollar sus potencialidades. Es vital ofrecer alternativas de aprendizaje y de experiencia. Esto implica rincones de juego y rincones de trabajo⁷³ que ofrezcan un abanico amplio de actividades diferentes. Lo que permitirá que se cambien, se reconstruyan, así como que se eliminen y surjan, nuevos espacios; dependiendo del trabajo que se realice en el aula.
2. *Claridad.* Esta claridad es importante para que el alumno sepa lo que tiene que hacer y pueda concentrarse en lo que hace. Para ello es necesario que interiorice las reglas que la tarea implica para que así le ayude a estructurar la experiencia y dosificar su energía.
3. *Atención.* El niño debe centrar su atención en las tareas inmediatas y no pensar exclusivamente en sus consecuencias, lo que conllevará que el grupo o el propio alumno experimente recompensas por lo que hace y no por el fin en sí. Para ello es necesario crear un ambiente libre de distracciones donde la implicación sea alta. Por ello también se necesita respetar los tiempos personales de cada uno.
4. *Compromiso.* Este punto puede parecer el más complejo, pero su relevancia es esencial. Con él conseguiremos que el contexto permita al alumno tener confianza, lo cual le conceda sentirse cómodo para crear sin miedo al error. Para ello es importante el papel del maestro que intentará no dejar sólo al alumno ni alinearlos. El compromiso e implicación en la tarea debe venir de dentro, de sus inquietudes y necesidades y ser una decisión personal creando confianza. Debe partir de esa motivación intrínseca que relataba Amabile.
5. *Desafío.* Los retos, los desafíos deben formar parte del día a día del aula. La capacidad de ofrecer retos por parte del contexto hará que la actividad diaria se tome con ímpetu, lo cual hace necesario de la motivación intrínseca con la intención de alcanzar nuevos niveles de complejidad al emplear al máximo las habilidades y capacidades del grupo para afrontar nuevos desafíos. En este caso la rutina se convierte en nuestro peor enemigo.

Estos factores deben coexistir en un equilibrio armónico donde se deben evitar los extremos, ni ser muy rígido, ni muy blando. El niño en la escuela necesita de libertad para experimentar, tiempo para reflexionar, emoción para vivenciar, oportunidad para comunicar y satisfacción por el reconocimiento. Esto le permitirá disfrutar de un estado de *experiencia de*

⁷³ Entendemos la diferencia entre rincones de juego y rincones de trabajo siguiendo las definiciones de Cano y Lledó (1990, p. 44), el rincón de juego no persigue un objetivo productivo específico, sino más bien ofrecer posibilidades para la creación. Los rincones de trabajo serían aquellos que tienen un objetivo de acción explícito, a modo de taller, pero con un matiz más teórico y reflexivo.

fluyo, que reincidirá en el bienestar personal⁷⁴ y grupal; y donde pensamientos, intenciones y sentimientos, así como todos los sentidos, son enfocados hacia la misma meta.

A su vez la distribución del espacio requiere tener en cuenta la voz de los alumnos en su construcción, o al menos sus necesidades de movimiento, aunque para ello hay que saber escucharlos. Creando diferentes zonas, subdividiendo el aula para usos diversos y abiertos superando el acotamiento del aula y aprovechando para ello otras zonas de la escuela. Surgiendo así preguntas que el docente tiene que hacerse: ¿el espacio facilita la autonomía de los alumnos? ¿existe una real interacción entre estos? ¿qué zonas o espacios tienen más vida y por qué? ¿qué facilito o qué trabas pongo con la distribución que tiene el aula?

Sternberg y Lubart (1997, pp. 266-283) nos hablan de diez variables del entorno que afectan a la creatividad.

1. *El contexto de trabajo.* Un entorno rico en estímulos hará surgir la creatividad más que un entorno estéril y escueto. Diferentes investigaciones han llegado a la conclusión de que una atmósfera relajada y lúdica que introduce el humor lleva al trabajo creativo⁷⁵, pero además se requiere que sea rico en indicaciones (pueden ser visuales, analíticas o de otro tipo como juguetes). De ahí la importancia de una estética cuidada.
2. *Limitaciones de la labor.* Estos autores defienden que las personas son más creativas si trabajan en un contexto que les exija tratar cosas que son relativamente novedosas ya que, en el caso de que fueran poco novedosas y fáciles, puede que el desarrollo creativo sea menor, mientras que si la actividad es demasiado nueva que no tenga la experiencia previa suficiente para llevar a cabo el trabajo creativo, también será menor ese desarrollo creativo.
3. *Evaluación.* Parece ser que cuando la evaluación se considera una amenaza esto merma la creatividad, mientras que si son los alumnos los que saben de antemano qué se va a evaluar y las premisas que se van a tener en cuenta para ello estos realizarán un mejor trabajo.
4. *Competición.* La competición puede ser un arma de doble filo. En esta variable dependerá de los niveles de motivación del propio alumno, de esta manera aquellos alumnos autotélicos, con niveles altos de estimulación naturales, seguramente necesiten menos competición que aquellas personas con niveles de estimulación naturalmente más bajos.
5. *Cooperación.* Ésta dependerá del propio alumno. Así habrá alumnos que se ven favorecidos por los aportes de los compañeros mientras que otros verán cegadas

⁷⁴ El estado de flujo que se consigue a través de una experiencia autotélica suele depender de dos factores fundamentales: de cómo se experimente el trabajo y las relaciones personales con el resto de implicados (Csikszentmihalyi, 2005).

⁷⁵ Para Rodari (2007), en las escuelas se ríe demasiado poco, siendo esto un aspecto descuidado como si para educar la mente fuera necesario escuelas tristes.

sus posibilidades creativas en pro del grupo. Por ello se hace necesario contextos en el que se apueste por actividades individuales y en pequeño grupo.

6. *Clima doméstico*. Aquí los autores se refieren a la importancia de la familia en el desarrollo creativo.
7. *Modelos de rol*. Tal como ya hemos mencionado, el proporcionar modelos creativos a los alumnos influye positivamente en el desarrollo de la creatividad, siempre y cuando no se conviertan en una dependencia.

Si los discípulos no son capaces de establecer su propio curso, y acaban imitando sus modelos de rol, puede en realidad resultar que sean menos creativos de lo que de otra manera hubieran podido ser. La cuestión, de nuevo, es que los buenos modelos de rol estimulan la independencia, y no la esclava imitación (Sternberg y Lubart, 1997, p. 276).

8. *El clima escolar*. Según estos autores muchas veces el desaliento creativo que se da en las escuelas se debe a la imagen que se tiene del niño y el papel que a éste se le da en busca del logro académico y no del curso creativo del saber. Hecho que para ellos se evitaría con un currículum más abierto y flexible.
9. *Clima organizativo*. En este punto se refieren a la organización laboral que también podría extrapolarse al ámbito educativo. Una organización estricta y fuerte, jerárquicamente hablando, sería un obstáculo de la creatividad, mientras que una organización con una autoridad descentralizada la fomentaría, es decir, un aula en la que los intereses y voces de los niños se tuviera en cuenta.
10. *Atmósfera social*. Las escuelas que dan libertad a los alumnos para trabajar pensando en su carácter autotélico estimulan la creatividad de sus miembros.

El concepto de ambiente creativo podríamos decir que surge de la teoría sociohistórica (siendo Vygostky uno de sus padres), en la cual se resalta el papel del contexto como potencializador o inhibidor del aprendizaje y la creatividad. Desde esta perspectiva el desarrollo integral del individuo se da gracias al juego dialéctico que se produce entre éste y el medio natural y sociocultural que lo sustentan.

A continuación vamos a nombrar otros factores que pueden hacer de la escuela y del aula un contexto creativo.

- El fomento del humor (Logan y Logan, 1980; Landau, 1987; Torre, 1995; Sternberg y Lubart, 1997). La risa, el humor, crea un ambiente psicológico positivo, relajado y libre de tensiones que favorece el pensamiento y la actitud creativa (además de que libera los sentimientos).
- La cooperación tiene también un espacio en el aula creativa. No sólo es importante fomentar la creatividad individual también es necesaria el cultivar la creatividad grupal, la cual se logra a través de la cooperación. Esto no excluye la importancia el trabajo individual y personal en el desarrollo de estas actividades conjuntas (Garaigordobil, 2007 y Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Esto requiere de espacios

o zonas que posibiliten el trabajo individual y colectivo-cooperativo, lo que implica el facilitar el conocimiento de cada una de las personas que forman el grupo, para que así compartan fines y propósitos comunes.

- El entorno debe construirse teniendo en cuenta la colaboración activa del alumnado, con el objeto de que se vean en él reflejados e identificados, tanto a nivel individual como grupal. Convirtiéndose así en un hogar. Llegando así a, lo que Csikszentmihalyi llama (1998, p. 173), *personalizar su entorno*; sacándole el mayor provecho posible y haciéndoles sentir más seguros y cómodos⁷⁶.
- El papel del ámbito. Para Csikszentmihalyi (1998) el ámbito puede afectar al índice de creatividad de tres maneras. Siendo un ámbito reactivo o positivamente activo, el primero no incita ni estimula la novedad, mientras que el segundo sí. Es decir, si no se busca el desarrollo de la creatividad a través de la acción ésta no se verá integrada en el aula positivamente. Una segunda manera de que el ámbito influya en la novedad, es que este sea estrecho o ancho. Ambos extremos son negativos, ya que si aceptamos en el aula cualquier creación como creativa podemos llegar a la saciedad del alumno provocando la muerte del gozo creativo o, por el contrario, si apenas aceptamos ninguna creación como creativa liquidaremos la confianza del propio alumno. Es por ello que dicho filtro se debe utilizar con sabiduría e inteligencia. El medio adecuado es importante en más de un sentido. *Puede afectar a la producción de novedad tanto como a su aceptación; por tanto, no resulta sorprendente que los individuos creativos tienden dejarse atraer hacia centros de actividad vital donde su trabajo puede tener la oportunidad de triunfar* (Op. cit., p. 157), y si ese espacio se encuentra fuera de la escuela, si el alumno no ve nunca el reconocimiento de lo creado, puede convertir el aula en un contexto tan innecesario como aburrido para el niño⁷⁷. Por último, los ámbitos pueden estimular la novedad si están bien comunicados con el resto del sistema social y utilizan el apoyo que éste le da. Esto se puede conseguir involucrando al resto de la comunidad educativa en el mundo del aula enriqueciendo la misma.

Tal como afirma Csikszentmihalyi (Op. cit., pp. 163-164), la creatividad no está determinada en última instancia por factores exteriores, sino más bien por la capacidad de la persona de *hacer lo que debe hacer*, aunque un entorno restrictivo sin duda dificulta en demasía el desarrollo creativo. Siguiendo a este autor poco podemos hacer sobre el macroentorno⁷⁸; pero en cambio algo sí que podemos hacer en el microentorno (en este caso

⁷⁶ El encontrarnos en un espacio en el que se facilita saber quiénes son hará más probable el fluir de la creatividad.

⁷⁷ Para Csikszentmihalyi un ambiente complejo y estimulante es útil para la fase de intuición de la creatividad (siendo los entornos novedosos y bellos los que catalizan mejor ese momento de intuición); mientras que para las fases de preparación y evaluación se requiere de espacios conocidos y cómodos. Lo cual tenemos que tener en cuenta.

⁷⁸ El macroentorno es el contexto social, cultural e institucional en el que vive una persona, mientras que el microentorno sería el marco inmediato en el que una persona trabaja (Csikszentmihalyi, 1998, p. 176).

el aula), transformándolo para que potencie la creatividad y en el que la persona se sienta identificada y reflejada, reforzando así su propia imagen como individuo y como miembro del grupo.

En conclusión, podemos decir que es necesario transformar la escuela para que deje de ser el contexto definitorio del aprendizaje académico para convertirlo en un espacio de vivencia, vivencia afectiva, cultural, creativa, colaborativa. La escuela es sin duda un contexto artificial y nuestra labor será la de convertirlo en un espacio lo más rico y creativo posible, para con ello facilitar el fluir de la creatividad y la construcción del conocimiento en un ambiente y clima de seguridad, confianza y libertad. La escuela creativa desborda energía, y sus paredes, sus espacios nos hablan de esa energía; llegando a ser un ejemplo de expresión creativa.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

S E G U N D A P A R T E

Capítulo IV

Diseño de la investigación

Hemos recogido en los capítulos anteriores la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación. A continuación dedicaremos los siguientes capítulos a dar cuerpo a la parte empírica e ir comprendiendo la investigación como conjunto. Encajar todas las piezas teóricas en la parte aplicada facilitará la lectura y entendimiento de la misma y terminará formando el puzzle que comenzamos en la primera parte.

El primer paso será presentar los objetivos que hemos planteado y las hipótesis a las que queremos dar respuestas, para después ir conociendo la metodología empleada y los instrumentos usados para la recogida de datos. Posteriormente analizaremos los resultados obtenidos y llevaremos éstos a la discusión necesaria para llegar a las conclusiones de esta investigación.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Lo presentado hasta ahora nos ha permitido ver cómo puede influir en la creatividad del alumnado aspectos tan elementales como pueden ser: el concepto que se tiene del alumno de Educación Infantil, el perfil del maestro, así como la práctica docente y el ambiente en el que se desarrolla dicha práctica. Son factores que deben tenerse muy en cuenta y que nos proponemos conocer más a fondo mediante esta investigación empírica.

El objetivo principal de este estudio no es otro que conocer en qué grado la práctica educativa influye en la potenciación o inhibición de la creatividad del alumnado del tercer curso de Educación Infantil. Para un análisis más minucioso de la realidad educativa de los cursos estudiados no sólo hemos tenido en cuenta aspectos metodológicos, sino también la propia creatividad del docente (como es el grado de creatividad cognitiva), así como otras variables de índole sociocultural que nos han obligado a detenernos en el contexto socio-familiar en el que se encuentra cada centro educativo. Por esta razón los objetivos específicos que ha perseguido esta tesis, en cuanto a la investigación empírica que ahora presentamos, son:

1. Identificar los diferentes perfiles metodológicos de los maestros de Educación Infantil participantes en la investigación.
2. Evaluar el grado de creatividad cognitiva de los docentes colaboradores.
3. Conocer la facilitación del “fluir de la creatividad” que cada maestro proporciona en el aula a través del instrumento creado durante esta investigación (*Escala del Fluir de la Creatividad, EFC*).
4. Evaluar la creatividad gráfica y verbal y la personalidad creadora del alumnado participante, lo que implica que no sólo se tenga en cuenta la evaluación directa

del alumnado, sino también el conocimiento que del mismo tiene el profesor tutor y su propia familia.

5. Establecer diferencias en el nivel de creatividad entre los alumnos que son educados bajo diferentes enfoques metodológicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta y constructivista.
6. Conocer hasta qué punto son relevantes la creatividad del maestro, la facilitación del fluir de la creatividad y la metodología empleada en el aula, en el desarrollo de la creatividad de los discentes.

En concordancia con estos objetivos y la teoría expuesta en el apartado anterior, hemos planteado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las prácticas docentes más cercanas al paradigma constructivista favorecen el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado. Estos tipos de creatividad evidencian un aumento de los indicadores de: a) originalidad, fluidez, elaboración y abreacción; b) originalidad, fluidez y flexibilidad (en los casos de creatividad gráfica y verbal, respectivamente). Además, se refleja en la presencia de conductas y rasgos de personalidad representativos de una personalidad creadora.

Hipótesis 2: El grado de creatividad cognitiva del maestro afecta al desarrollo de la creatividad gráfica y verbal, así como en la personalidad creadora del alumnado de Educación Infantil.

Hipótesis 3: La facilitación del ‘fluir de la creatividad’ en el aula se relaciona positivamente con el desarrollo y potenciación de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado estudiado.

Hipótesis 4: Las aulas más próximas a la práctica metodológica tradicional no facilitan el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado.

Como ya veíamos en el Capítulo 1 del marco teórico, al referirnos a los diferentes tipos de creatividad podemos comprobar cómo cada una de estas hipótesis contiene las tres variables dependientes de las que consta el estudio (creatividad gráfica, creatividad verbal y personalidad creadora), hecho que nos empujará más adelante, al realizar los análisis de los resultados obtenidos en la investigación empírica, a que especifiquemos cómo cada variable independiente afecta a cada una de estas variables dependientes, obteniendo una visión más amplia del problema.

2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio ha sido mixta, es decir, cualitativa y cuantitativa, tanto en la recogida como en el análisis de los datos obtenidos. La combinación de ambos enfoques contribuye, sin duda alguna, a la compensación de flaquezas y debilidades de las mismas, apostando por un enriquecimiento mutuo, ya que, tal como afirman Latorre, Del Rincón y Arnal (1997, p. 87): *ninguna metodología aportará por sí sola respuestas a todas las preguntas que deben hacerse en el contexto educativo.*

La elección de este diseño mixto se debe a las siguientes razones:

- La investigación trata de dar un diagnóstico que permita conocer qué rasgos metodológicos fomentan el desarrollo de la creatividad en la infancia.
- La dificultad de evaluar la creatividad a la edad de 5 años con una muestra tan numerosa.
- Nuestro propósito es provocar una reflexión de la comunidad de profesores sobre la importancia de su quehacer diario y su incidencia en la creatividad del alumnado.

Nos encontramos ante una investigación no experimental ex post facto, caracterizada por la falta de control del investigador sobre las variables, debido a que los hechos ya ocurrieron o porque son intrínsecamente no manipulables (Kerlinger, 1983). En este sentido el objeto de análisis, la práctica didáctica docente, no se puede manipular ya que la relación entre las variables independiente y dependiente se ha producido con anterioridad, siendo el papel del investigador registrar su ocurrencia y estudiar dicha relación. A su vez esta investigación podría ser definida como un estudio comparativo-causal donde no son manipuladas las variables independientes ya que suceden espontáneamente¹²⁴, y siendo además la muestra empleada no probabilística.

Para Ávila Baray (2006, p. 76), existen tres aspectos en los que la investigación experimental es semejante a la investigación ex post facto:

1. Se utilizan grupos semejantes excepto en algún aspecto o característica específica.
2. Por medio de estos tipos de investigación se pueden comprobar hipótesis.
3. Se utilizan métodos estadísticos para el tratamiento y análisis de datos.

Mientras que las diferencias vendrían dadas por los siguientes puntos (Op. cit., p. 76):

1. La investigación experimental tiene un control estricto de las variables extrañas, no así la investigación ex post facto.

¹²⁴ Según Carrasco y Calderero (2000, p. 77), este planteamiento es el único que hace posible la confirmación de relaciones de casualidad en la realidad educativa.

2. La investigación experimental parte de grupos similares para encontrar una diferencia y establecer la relación causa-efecto. La investigación ex post facto estudia dos grupos diferentes y busca qué es lo que hace la diferencia para establecer la relación causa-efecto.

Por este motivo, y con el objeto de enriquecer este estudio, no sólo se ha evaluado la creatividad en un momento concreto, sino que se ha optado por hacerlo en dos momentos: al principio y al final del curso escolar. Para ello se ha empleado la forma A del *Test de pensamiento creativo de Torrance* (TTCT) en ambos momentos, pretest y postest, siendo la práctica educativa la intervención. Tal como ocurre en los diseños cuasi-experimentales, en los que se administra un programa de intervención con el objeto de evaluar la incidencia del mismo en alguna variable dependiente, existe una intervención pero de carácter no modificable. Entonces, ¿qué sentido tiene evaluar las aulas del último curso de Educación Infantil en dos momentos distintos?

La respuesta que damos a esta cuestión es clara para nosotros. En el primer momento la medida pretest informa de cómo la práctica educativa puede influir a lo largo de dos años en el desarrollo de la creatividad del alumnado (al ser una de las condiciones para que el profesorado pudiese participar en la investigación el que éste fuese el tutor del grupo desde los tres años de edad de los niños). La medida postest ofrece datos más enriquecedores e interesantes al hablar del desarrollo de los alumnos durante un curso escolar, facilitándonos de esta forma confirmar o no las hipótesis antes expuestas, y según las cuales es en el tercer curso de Educación Infantil donde el carácter propedéutico de la enseñanza tradicional, o aquellas metodologías más afines a ellas, provocan un deterioro más acentuado del desarrollo potencial de la creatividad de los infantes.

3. VARIABLES Y DIMENSIONES

Las variables empleadas son de dos tipos: dependiente o de respuesta e independiente o explicativas. Entendemos por variable dependiente lo que se observa y mide con la finalidad de esclarecer el efecto producido por las variables independientes. La variable independiente es aquella que se manipula, mide o selecciona para examinar su impacto en la variable dependiente.

A continuación vamos a exponer las variables dependientes e independientes a las que se ha atendido en esta investigación:

Variables dependientes	Variables independientes
Creatividad gráfica del alumno	Práctica docente
Creatividad verbal del alumno	Creatividad cognitiva del docente
Personalidad creadora del alumno	Huella creativa

Tabla 6. Variables de estudio

Como podemos apreciar, las variables dependientes son los tipos de creatividad que miden los distintos instrumentos empleados para su evaluación. Como ya exponíamos en el Capítulo 1, es lógico hablar de diferentes tipos de creatividad, siendo en este caso los instrumentos seleccionados los que han acotado los mismos (mientras que el TTCT mide la creatividad gráfica y verbal, la *Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora* (EPC) se detiene en evaluar la personalidad creadora del alumno).

En relación a las variables independientes o explicativas, la creatividad cognitiva del docente se ha evaluado mediante el *Test de inteligencia creativa* (CREA), la facilitación del *fluir* de la creatividad (huella creativa) a través de la EFC, mientras que el delimitar qué tipo de enfoque metodológico pone en práctica el maestro ha sido estudiado mediante una técnica cualitativa: la entrevista semiestructurada. Esta última variable ha sido estructurada en once dimensiones, las cuales han quedado ya definidas a lo largo del Capítulo 3 y cuya concepción, por parte del maestro, ha informado sobre la inclinación de éste hacia uno u otro paradigma metodológico.

1. Papel del alumno. Con el análisis de esta dimensión se ha buscado averiguar el papel que el docente confiere al alumnado, tanto en el aula como en el desarrollo de la propia programación.
2. Papel del docente. Esta dimensión permite reconocer la visión que tiene el maestro de su rol en el centro educativo.
3. Papel de las familias. Se refiere al papel que concede el docente a las familias de los alumnos que conforman el aula, y cómo se ven involucrados otros agentes del entorno inmediato. De esta manera nos ha advertido de la participación, o no, de las familias y de la apertura del aula a otros sectores del entorno.
4. Concepto de aprendizaje. Esta variable ha ofrecido información muy relevante sobre el concepto y la consciencia de aprendizaje que el docente tiene. Además, ha contribuido a desvelar qué roles juegan el alumno, el maestro y el entorno en el mismo, aportando de esta forma información a dimensiones anteriores.
5. Programación. Se refiere a los pasos que sigue el docente para la construcción de la misma.
6. Organización de las actividades. Informa sobre la agrupación de los alumnos en el aula, el tipo de actividades que se realizan y cómo se involucran los alumnos en las mismas.

7. Recursos materiales. Indica el peso que el docente da a los libros de texto, así como el significado que tienen para él los recursos materiales en el aula.
8. Organización espacial del aula. Aporta el relato sobre el uso que el docente hace del aula y del centro al completo, de la vida que otorga al espacio y del fin que en él, y de él, intenta conseguir. En definitiva, qué relación existe entre el espacio y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Coordinación entre el profesorado. Esta dimensión se refiere al nivel de coordinación existente entre los docentes del mismo nivel o ciclo educativo (cualitativa y cuantitativamente hablando).
10. Concepto de evaluación. Ha exteriorizado el propósito que el docente atribuye a la evaluación. Dentro de esta dimensión se ha tenido en cuenta: qué realidades cree conveniente de evaluación y cómo, cuándo y dónde se lleva a cabo la misma.
11. Creatividad. Expone datos referentes al concepto de creatividad que tiene el docente y cómo éste cree fomentarla en el aula.

4. TEMPORALIZACIÓN Y FASES DEL ESTUDIO

Podemos diferenciar diez fases en este diseño o investigación empírica (ver Tabla 7).

Primera fase

En esta primera etapa se ha llevado a cabo una profunda revisión bibliográfica tanto a nivel nacional como internacional, posibilitando la recopilación exhaustiva de todo lo concerniente a la creatividad y a los diferentes paradigmas pedagógicos en relación a la Educación Infantil, para posteriormente analizarlos y utilizarlos como apoyo teórico a la propia investigación¹²⁵.

Segunda fase

Selección no probabilística e intencional de la muestra a estudio. A finales de mayo y principios de junio de 2007, los ocho centros educativos implicados se comprometieron a participar en la investigación en el transcurso del curso académico 2007/2008.

Tercera fase

Primeramente se decidieron los instrumentos de evaluación necesarios para la investigación, comenzando la construcción de la *Escala del Fluir de la Creatividad* (EFC) a finales de junio de 2007. Con el fin de conocer mejor las limitaciones y/o dificultades en la

¹²⁵ Aunque las revisiones bibliográficas no concluyeron hasta el mismo día en el que se ha finalizado la tesis doctoral.

cumplimentación de los instrumentos de evaluación seleccionados, durante el curso escolar 2006/2007 se llevaron a cabo estudios pilotos con los mismos (TTCT, EPC y CREA).

Cuarta fase

Partiendo de una metodología cuantitativa realizamos la evaluación pretest del nivel de creatividad gráfica y figurativa de todo el alumnado, utilizando para ello la forma A del TTCT, durante los meses de octubre y noviembre de 2007, en horario lectivo.

Quinta fase

Esta fase, caracterizada por la convivencia metodológica de instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos, ha consistido, por un lado, en la evaluación de la creatividad cognitiva de los profesores implicados a través del CREA (enero de 2008) y, por otro lado, el uso de la entrevista semiestructurada para el reconocimiento de la metodología empleada por el docente, así como las concepciones concernientes a la creatividad (empezando en enero de 2008 y finalizando en abril del mismo año).

Sexta fase

Durante el mes de marzo de 2008 aplicamos la *Escala de Personalidad Creadora* (EPC) a padres y profesores.

Séptima fase

En los meses de mayo y junio de 2008 se procedió a la evaluación posttest de la creatividad gráfica y figurativa del alumnado al completo mediante la forma A del TTCT.

Octava fase

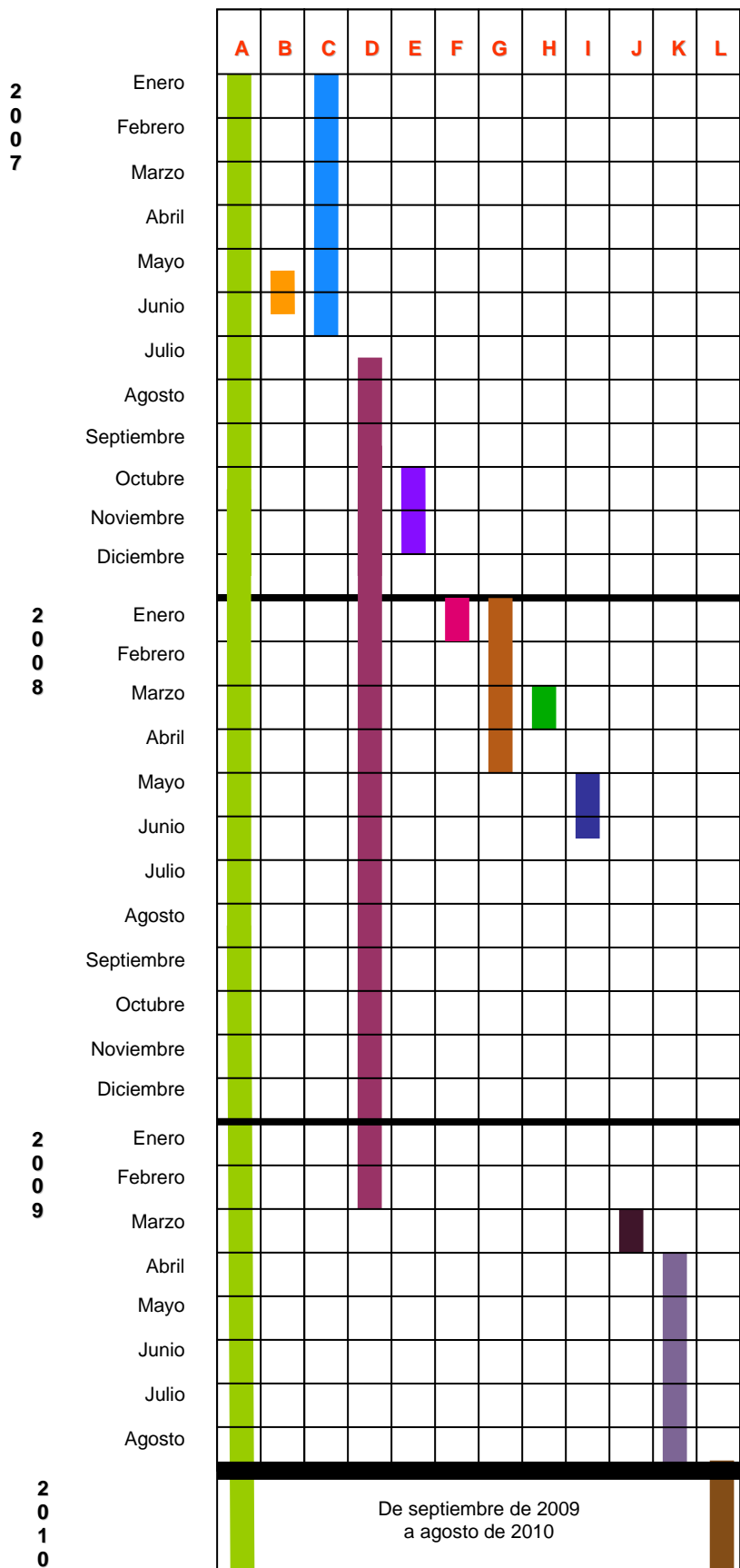
En marzo de 2009 se aplicó (tras su validación) la EFC a los ocho profesores y se les informó posteriormente de los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones (tanto del alumnado como del profesorado).

Novena fase

Se realizó el análisis de los resultados obtenidos mediante la evaluación cualitativa y cuantitativa (comenzando en el mes de abril y concluyendo a finales de agosto de 2009).

Décima fase

Por último, se procedió a la discusión y elaboración de las conclusiones de la investigación (de enero a agosto de 2010).



A. Revisión bibliográfica; B. Selección muestra; C. Estudios piloto; D. Elaboración de la EFC; E. Pretest TTCT; F. CREA; G. Entrevistas semiestructuradas; H. EPC a padres y profesores; I. Postest TTCT; J. EFC a profesores; K. Análisis de resultados; L. Discusión y conclusiones.

Tabla 7. Temporalización de la investigación

5. MUESTRA PARTICIPANTE

Para presentar la muestra participe en este estudio dividiremos este punto en tres bloques: el alumnado, los centros y los maestros. En cada uno de ellos nos detendremos en las características que nos facilitarán definirlos y, con ello, familiarizarnos con los mismos. Por último, expondremos los criterios utilizados para la selección de los distintos centros.

5.1. Descripción de la muestra: alumnado

La muestra de la presente investigación está constituida por 167 alumnos del tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, matriculados en 8 centros educativos diferentes y situados todos ellos en la provincia de Málaga. De cada centro participante solicitamos la colaboración de un único aula del nivel mencionado durante el curso escolar 2007/2008 (ver Tabla 8).

Es interesante señalar que los alumnos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), a pesar de que sólo se han podido contabilizar cuatro casos (tal como se puede apreciar), no han formado parte de la investigación.

Centro	Alumnos sin N.E.E.	Alumnos con N.E.E.	Total de alumnos por centro
Centro A	24	0	24
Centro B	23	1	24
Centro C	24	1	25
Centro D	23	1	24
Centro E	16	1	17
Centro F	17	0	17
Centro G	14	0	14
Centro H	25	0	25

Tabla 8. Número de alumnos por centro

En relación al género de los sujetos participantes, un 49% de la muestra total son niños, mientras que un 51% son niñas, lo que nos habla de una población muy equilibrada en razón del género (Figura 13).

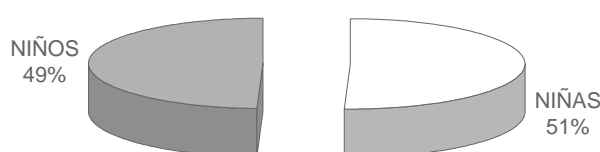


Figura 13. Distribución del alumnado según el género

Un estudio detallado del porcentaje de niños y niñas en cada centro (Figura 14), nos revela diferencias notorias en los centros C y H en cuanto a un menor número de niños respecto a niñas, bajando en estos casos el total de alumnos varones a menos del 40%. En el otro extremo, en los centros B, D y G, se aprecian porcentajes del número de alumnos mayor que el de alumnas, superando el 60%. El resto de centros (A, E y F) presentan una distribución de los alumnos y alumnas muy cercano al 50%.

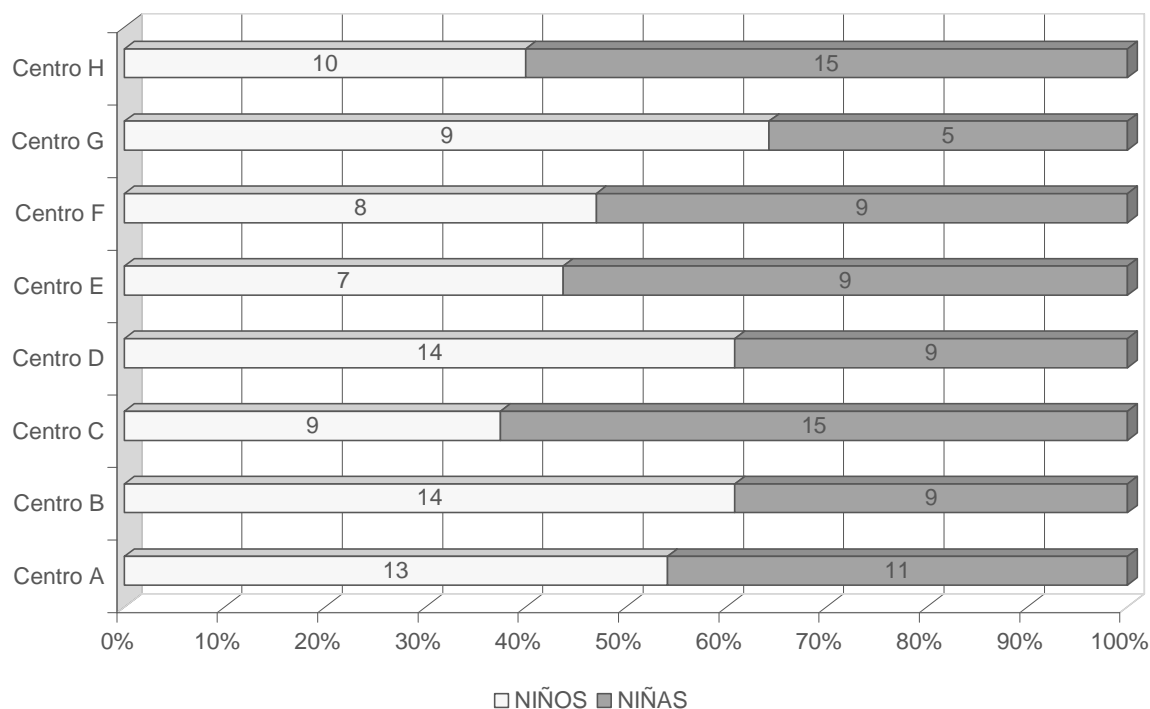


Figura 14. Distribución de los alumnos según género y centro

Veamos a continuación una diferenciación más específica referente a los distintos centros con el fin de conocer mejor el contexto de los mismos.

5.2. Descripción de los centros participantes

Todos los colegios de los que hablaremos a continuación son de titularidad pública y son Colegios de Educación Primaria e Infantil (C.E.I.P.), exceptuando el centro H que es una Escuela de Educación Infantil (E.E.I.), por lo que el alumnado en éste último caso no supera los 6 años de edad. Cuando puntualicemos las características más específicas, en cuanto al nivel de estudios de los padres y madres y el año en que se escolarizó por primera vez cada niño, nos estaremos refiriendo al aula estudiada y no al conjunto del centro en su totalidad.

Centro A

Este centro se ubica en una zona obrera y comercial de Málaga. Nos encontramos con un aula que acoge familias de nivel socio-cultural medio, medio-alto, lo que se refleja en los estudios cursados por los padres y madres, tal como podemos observar en la Figura 15.

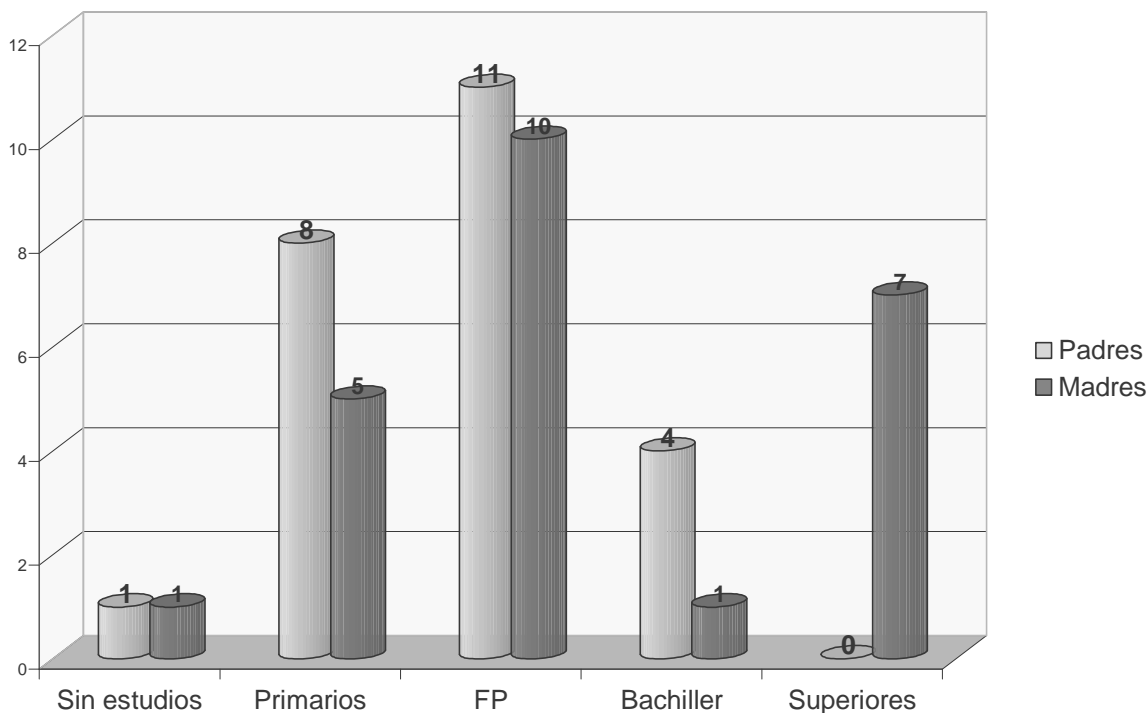


Figura 15. Nivel de estudios de los padres y madres del centro A

De los alumnos asistentes al aula estudiada, el 17% fueron escolarizados por primera vez a la edad de un año; un porcentaje muy alto, un 46%, a los dos años; el 33% a los tres años (en el mismo centro) y el resto, el 4%, a la edad de cuatro años (Figura 16).

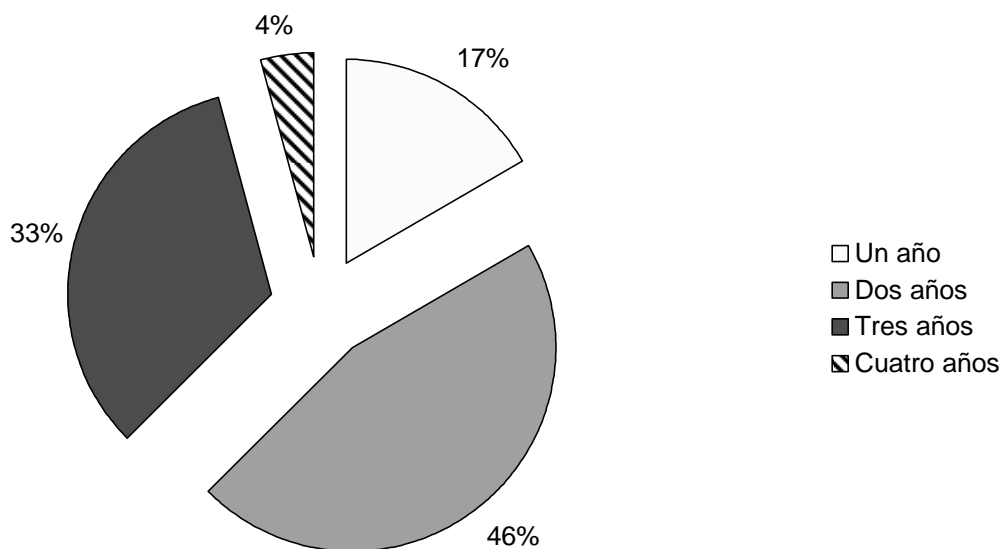


Figura 16. Edad de escolarización del alumnado, centro A

Centro B

Esta escuela se encuentra en una barriada de Málaga situada a 3 km. de la capital y caracterizada por ser una de las zonas de expansión de la capital malagueña. El nivel socio-cultural de las familias que asisten al colegio es medio, siendo en su mayoría del sector hostelero y de la construcción. En lo que respecta a los estudios de los padres y madres es destacable que pocos han superado estudios posteriores a los primarios (Figura 17).

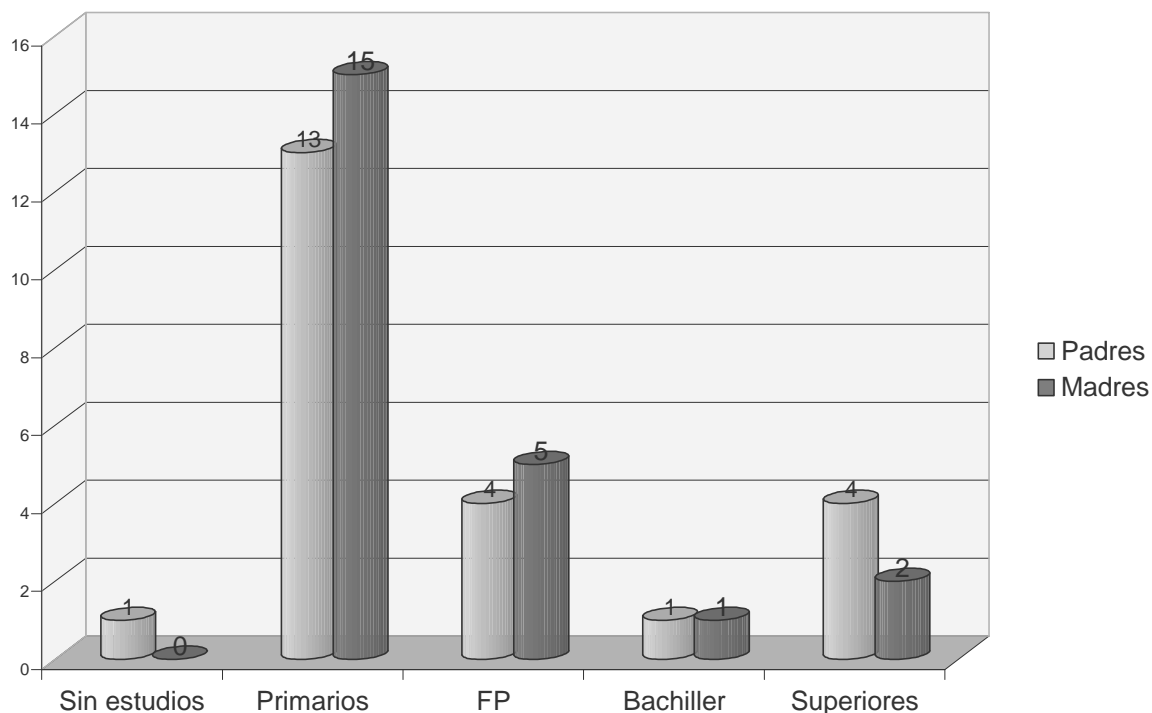


Figura 17. Nivel de estudios de los padres y madres del centro B

Del total de los alumnos matriculados en el aula, un 22% fueron escolarizados al año de edad; el 17% a los dos años y el 61% a la edad de tres años. La mayoría de los niños pisó un centro educativo por primera vez con tres años, como se indica en la Figura 18.

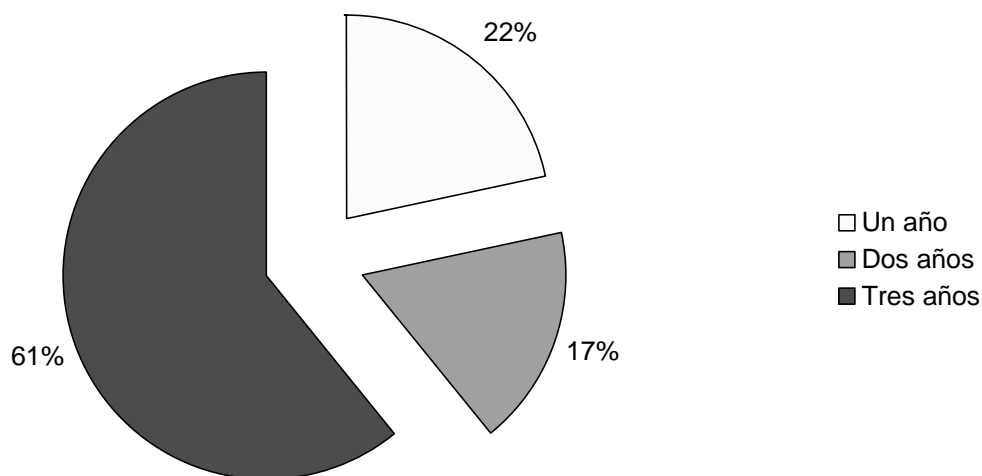


Figura 18. Edad de escolarización del alumnado, centro B

Centro C

Este centro se halla en un barrio situado en la zona noroeste de Málaga, conocido por considerarse un *barrio dormitorio*. El nivel de estudios de los padres y madres que tienen matriculados a sus hijos en el aula investigada nos revela un nivel socio-cultural medio, donde la mayoría de la población tiene empleos relacionados con el sector administrativo y de la construcción.

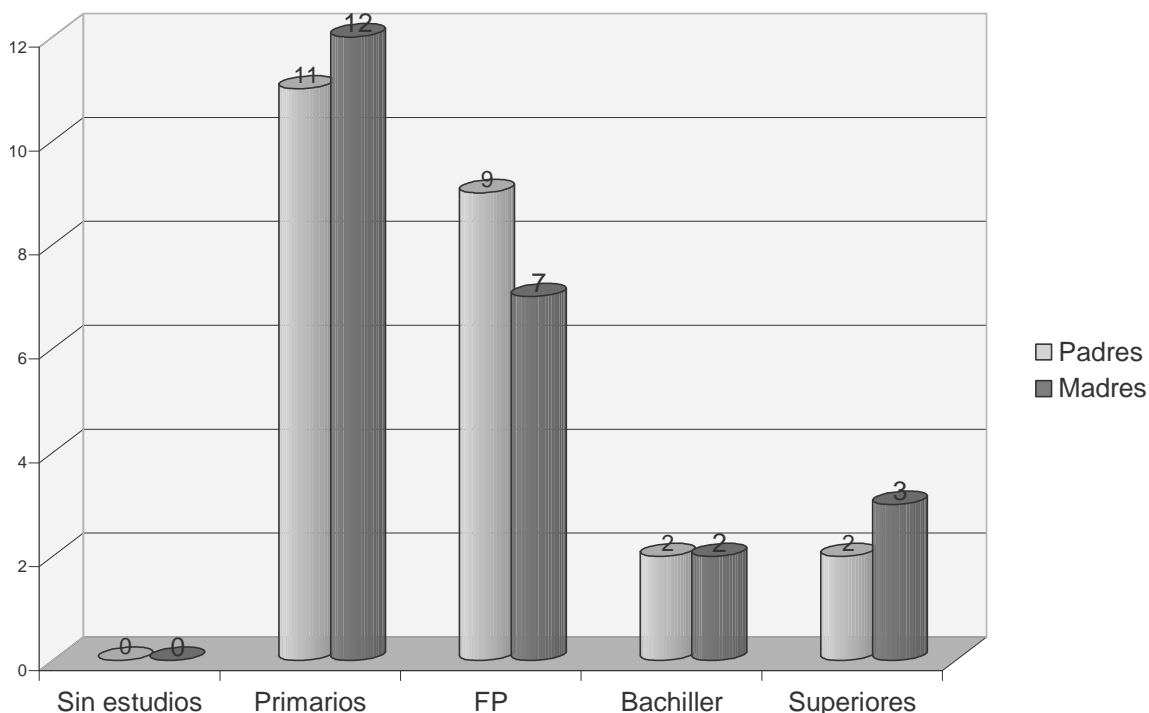


Figura 19. Nivel de estudios de los padres y madres del centro C

Aquí nos encontramos con que casi la mitad del alumnado ha sido escolarizado a la edad de dos años (un 52%), mientras que un 9% ha sido al año y el resto a los tres años (39%).

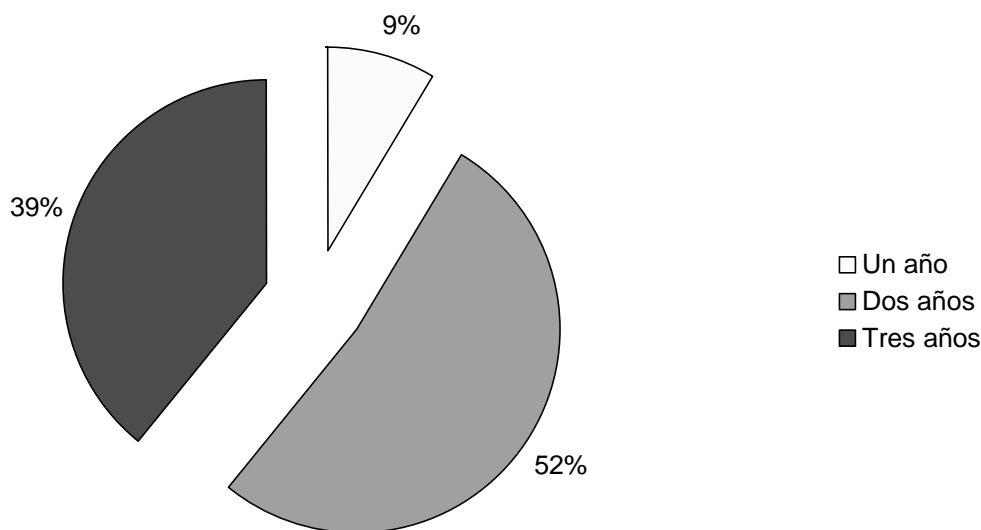


Figura 20. Edad de escolarización del alumnado, centro C

Centro D

Situado en una barriada malagueña, este centro se caracteriza por estar cerca de la playa y por un nivel social y cultural de las familias medio y medio-alto, siendo significativo que sea el centro con mayor número de padres y madres con estudios superiores (Figura 21).

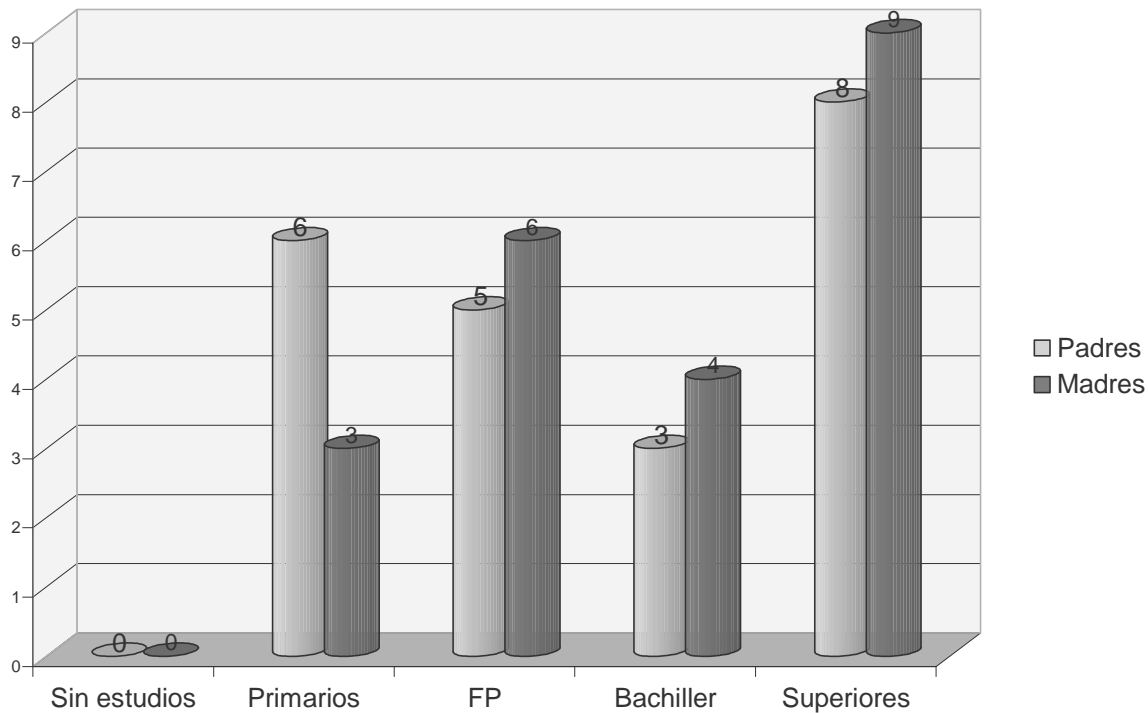


Figura 21. Nivel de estudios de los padres y madres del centro D

En este centro encontramos el porcentaje más alto de niños escolarizados a la edad de un año, un 42%; el 21% se escolarizó a los dos años; a los tres años el 32% y el 5% restante a los cuatro años.

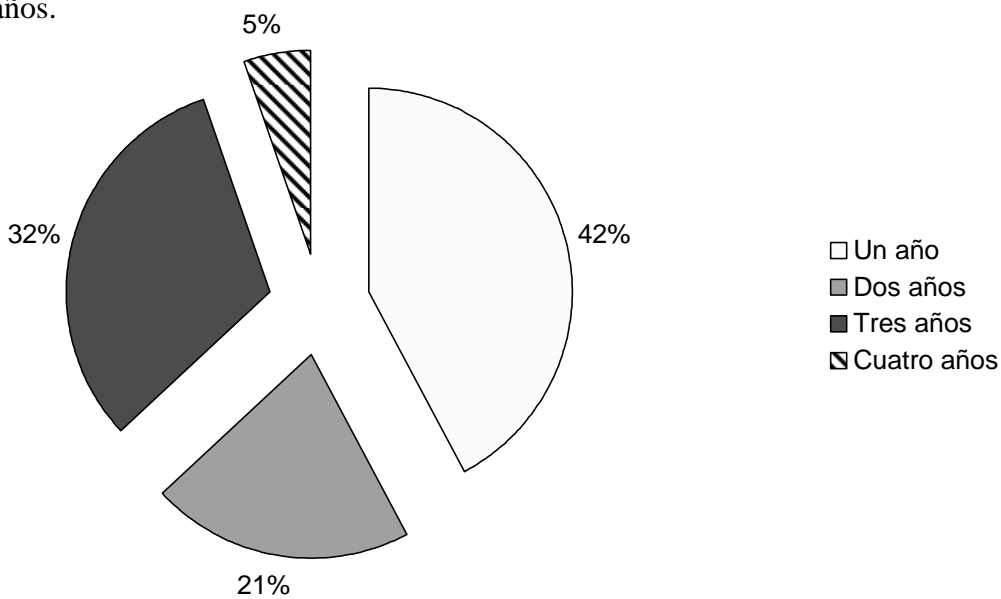


Figura 22. Edad de escolarización del alumnado, centro D

Centro E

Al igual que ocurre con el centro B, este colegio se ubica en la misma barriada, siendo el nivel socio-cultural muy semejante. La gran mayoría de los padres y madres sólo han terminado estudios primarios (Figura 23), al igual que en el caso anterior.

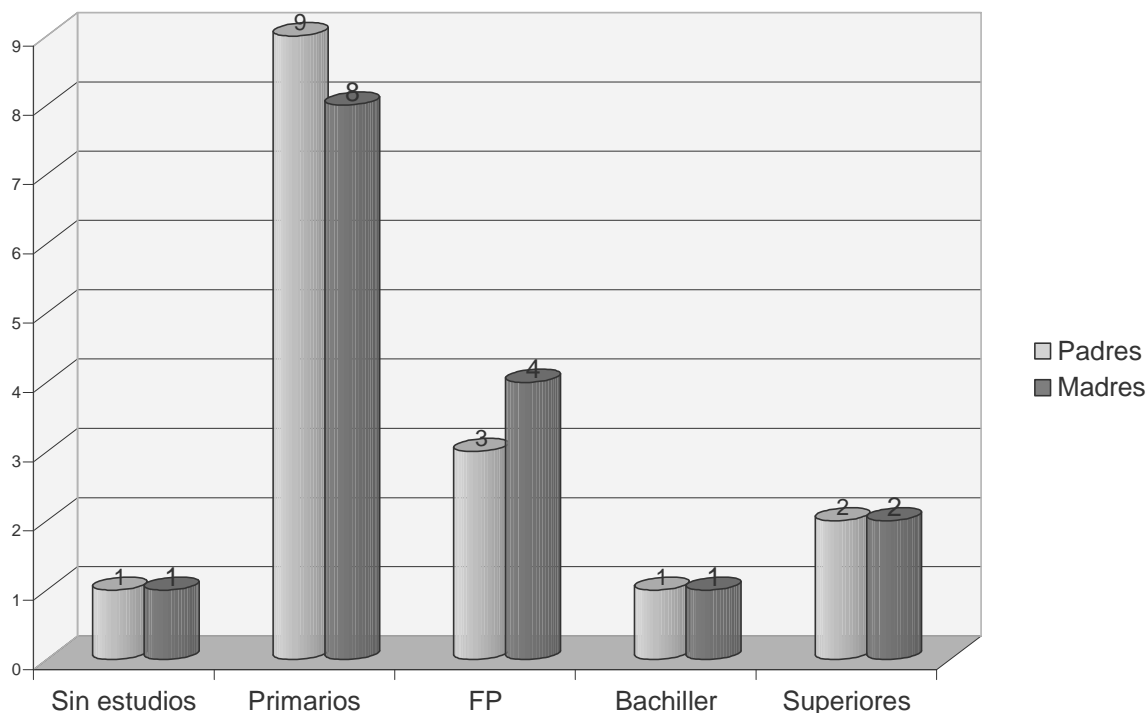


Figura 23. Nivel de estudios de los padres y madres del centro E

En esta clase el porcentaje de niños escolarizados por primera vez a la edad de un es del 32%; el 25% a los dos años, el 39% a los tres años y el 4% a los cinco años (concretamente un alumno inmigrante).

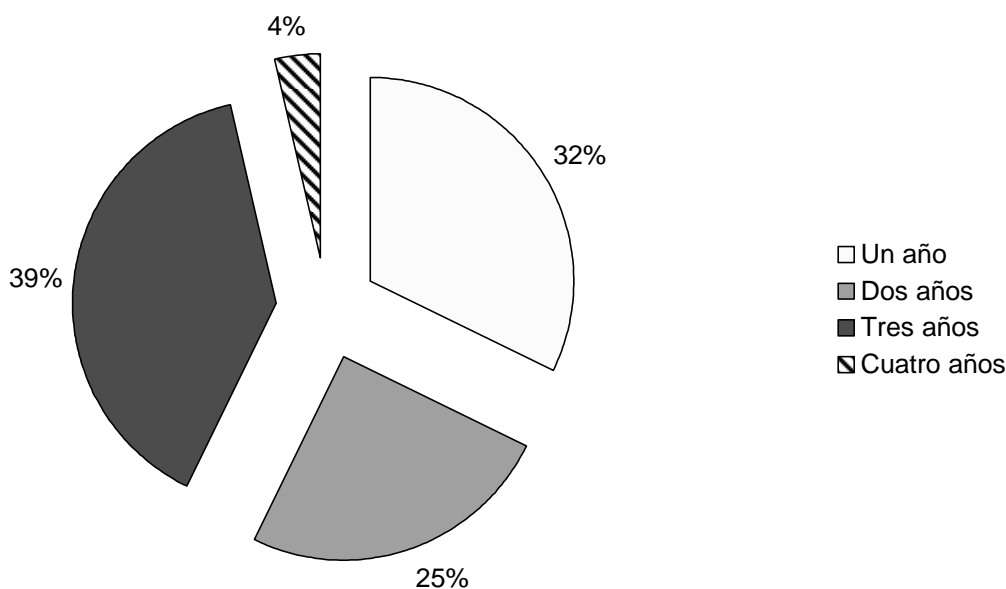


Figura 24. Edad de escolarización del alumnado, centro E

Centro F

El centro F se encuentra situado muy cerca del casco histórico de la capital malagueña. Una de las características de este centro es que en él se encuentra matriculado un número elevado de niños de etnia gitana e hijos de inmigrantes. Esto condiciona no sólo el nivel socio-cultural, sino también el económico, así como el nivel de estudios de sus padres y madres (Figura 25). Ciertamente el nivel socio-cultural y económico es bajo o medio-bajo, encontrándonos con el menor número de padres y madres que han finalizado los estudios primarios y siendo insignificante los que han realizado estudios posteriores.

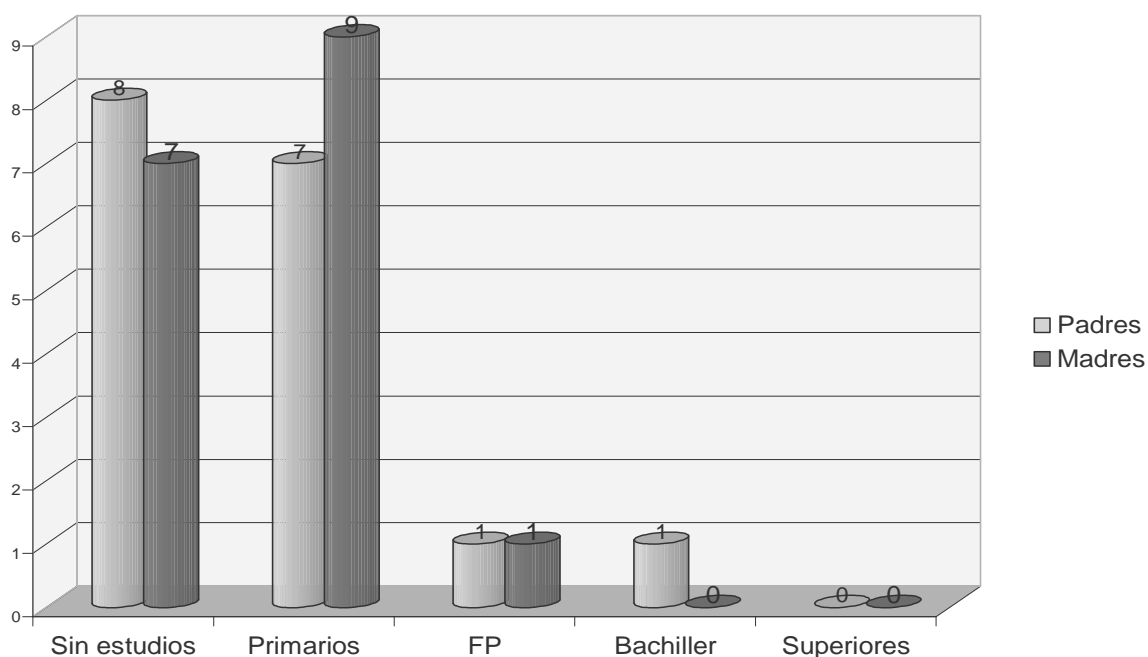


Figura 25. Nivel de estudios de los padres y madres del centro F

Nos encontramos con el segundo porcentaje más alto de niños que han sido matriculados por primera vez en una institución escolar a los tres años de edad (un 82%), mientras que el resto ha sido escolarizado a los dos años (12%) o incluso a los cuatro años (6%).

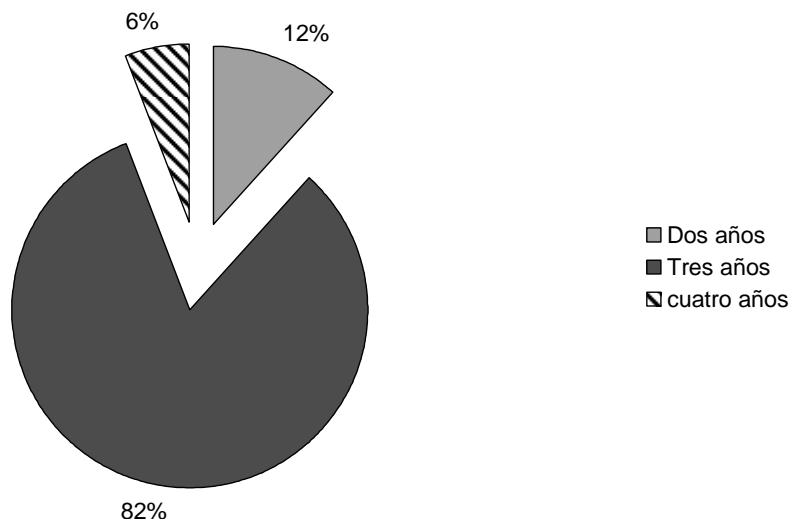


Figura 26. Edad de escolarización del alumnado, centro F

Centro G

Este colegio se ubica en un pueblo de la comarca de la Axarquía malagueña. El número de habitantes ronda los 4.000 y el nivel socio-cultural de las familias es medio o medio-bajo, caracterizado por familias dedicadas a la agricultura y al sector de la construcción. En este centro, junto al anterior, el nivel de estudios de los padres y madres es en su mayoría primarios, aunque en este caso son sólo dos los casos sin estudios (Figura 27).

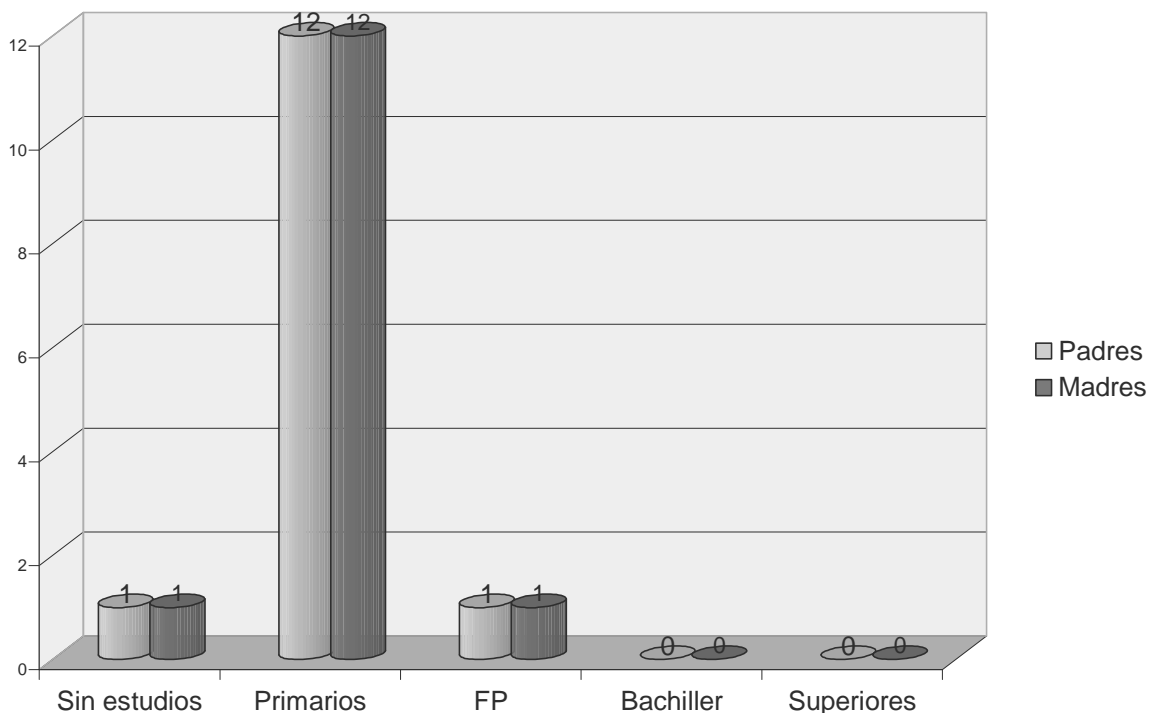


Figura 27. Nivel de estudios de los padres y madres del centro G

Como se observa en la Figura 28, el alumnado del aula ha sido en su mayoría escolarizado a los tres años, un 86%. Cabe destacar que sólo el 14% de los niños empezaron en una guardería a los dos años.

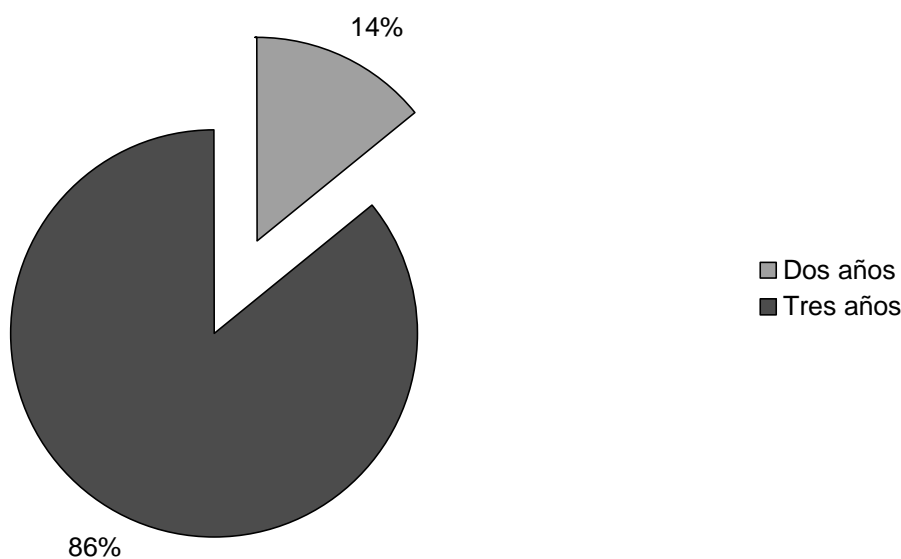


Figura 28. Edad de escolarización del alumnado, centro G

Centro H

Esta Escuela de Educación Infantil se encuentra situada en la misma barriada malagueña que el Centro A, siendo las características socio-culturales, como los estudios de los padres y madres, semejantes al mismo (Figura 29).

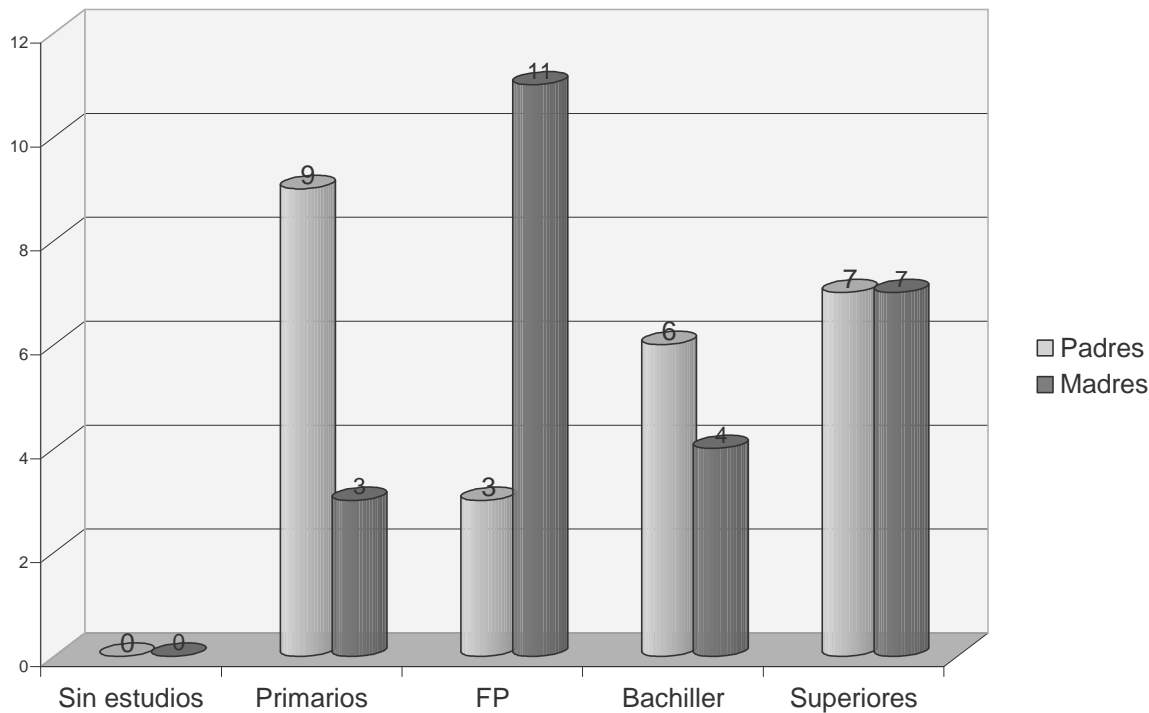


Figura 29. Nivel de estudios de los padres y madres del centro H

La edad de escolarización del alumnado es también muy semejante al primer centro. La mayoría de los niños fueron matriculados por primera vez en una institución escolar a los dos años, el 48%; el 13% al año de edad y el resto a los tres años (39%).

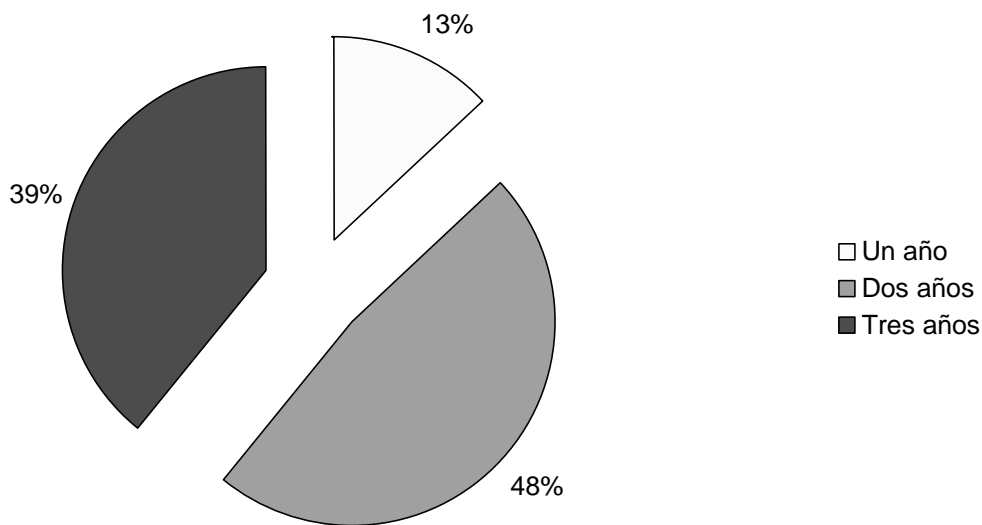


Figura 30. Edad de escolarización del alumnado, centro H

5.3. Descripción de la muestra: maestros

La muestra de maestros responde a un docente por cada centro colaborador en la investigación empírica, siendo un total de 8 maestros. Todos son mujeres, tutoras del aula de 5 años participante en el estudio y son funcionarias de carrera con destino definitivo en el centro, exceptuando la maestra del centro F cuya situación es en *comisión de servicios*.

Respecto a la formación que posee cada una para realizar su labor en Educación Infantil, nos encontramos con que 4 ostentan la Diplomatura de Educación Infantil, 2 son Diplomadas en Ciencias y las otras 2, además de estar Diplomadas en Educación Infantil, cuentan con una licenciatura (en Pedagogía en el caso de la maestra D y en Historia Antigua la maestra F).

Centrándonos en la experiencia previa en la etapa de Educación Infantil, podemos observar en la Figura 31 cómo todas las docentes superan los 10 años de profesión, siendo éste uno de los requisitos para que pudieran formar parte de la muestra, además de otros que podremos ver en el siguiente apartado. La media de edad es de 21 años de experiencia docente en la etapa a estudio, siendo la más veterana la maestra del centro F (con 28 años de ejercicio en la profesión), mientras que las que poseen menos tiempo de servicio, aun así con un grado de antigüedad significativo, son las docentes B, E y G (con 16 años de trabajo en la etapa). Es importante señalar que durante el curso 2007/2008 ninguna de las docentes sufrió ninguna baja que le obligara a ausentarse del aula, hecho que hubiese podido influir en nuestra investigación.

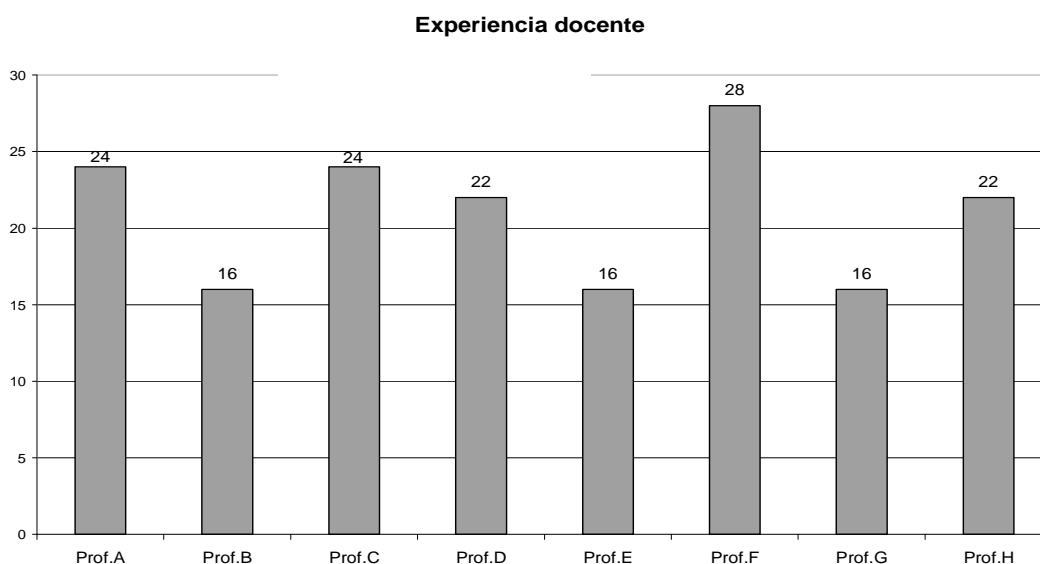


Figura 31. Experiencia docente de las maestras expresada en años

La edad de las maestras se encuentra entre los 40 y 55 años. Más detenidamente podemos cerciorarnos cómo la mitad de las mismas (4 maestras) se sitúan entre los 45 y 49 años (teniendo 46 años las maestras D y G, 47 la C y 49 la H). Dos maestras tienen entre los

40 y 45 años (44 años la docente B y 41 la E) y las otras dos entre 50 y 55 años (la maestra A con 52 años y la F con 50).

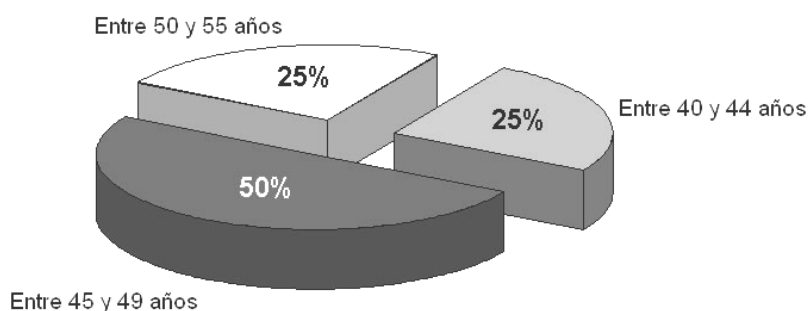


Figura 32. Porcentaje de maestras en función de la edad

Todas las docentes han colaborado activamente y gratamente en cada una de las etapas que la investigación requería de su participación, mostrando un talante positivo y colaborador; lo que ha facilitado que no surgieran problemas a lo largo del proceso de recogida de datos que entorpecieran o desvirtuaran nuestro trabajo.

5.4. Criterios de selección de la muestra

Una de las primeras dificultades que hemos encontrado ha sido la selección de los centros participantes, o mejor dicho, de los maestros que se involucrarían en la investigación (no buscábamos el centro, sino más bien al docente). Nuestro interés se centraba en la búsqueda de maestros que llevaran a sus aulas diferentes prácticas educativas, lo cual impedía su asignación aleatoria o probabilística, además podríamos habernos encontrado con prácticas semejantes en todas o casi todas las aulas, empobreciendo sin duda alguna los resultados de esta tesis. Este hecho nos impuso la selección intencional de las docentes, dependiendo la elección de los maestros de la decisión del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En definitiva, la muestra de maestros responde a las características que precisaba la investigación, seleccionando los docentes que nos han interesado según nuestros objetivos y que podían ofrecer una rica recogida y análisis de datos, a la vez que eran representativos e idóneos para la finalidad del estudio.

Para sortear este primer escollo decidimos servirnos de la cooperación de los diferentes Centros de Profesorado (CEP) de la provincia de Málaga, ya que conocen de primera mano la realidad de los diferentes centros educativos. De los cinco CEP existentes en Málaga sólo pudimos obtener la colaboración activa de tres de ellos (Marbella, Axarquía y Málaga capital).

Una vez establecido el contacto (en los meses de enero y febrero de 2007) se les pidió que nos facilitaran dos listas. Una primera en la que se reflejaran aquellos centros en los que se trabajara en el aula bajo una perspectiva constructivista, y una segunda lista indicándonos otros colegios en los que se impartiera clase desde una perspectiva más tradicional. Una vez logrados estos perfiles el siguiente paso consistió en realizar una pequeña entrevista, no estructurada, a los docentes mencionados, para comprobar si en cierta forma correspondían a las necesidades de nuestro estudio. La intención inicial no era otra que la de seleccionar cuatro aulas que funcionaran desde el paradigma constructivista y otras cuatro aulas tradicionales. En estas entrevistas además se le ofrecía información sobre los objetivos de la investigación, así como de la implicación que se necesitaba por su parte.

Los criterios que tenían que cumplir los maestros, y que debían darse en su totalidad, eran los siguientes:

- Impartir clase en el último nivel de Educación Infantil durante el curso académico 2007/2008.
- Ser tutores del grupo desde el primer curso del segundo ciclo de la etapa reseñaba.
- Tener más de diez años de experiencia en la etapa de Educación Infantil con respecto al año académico en el que se iba a llevar a cabo la investigación (ya que, tal como nos dice *la regla de los diez años* expuesta por Gardner, es después de una década de aprendizaje cuando aumenta la probabilidad de avance en ese campo).
- Ser representativos de una u otra metodología de la enseñanza.
- Y, por supuesto, tener voluntad por involucrarse en la investigación. Es por ello que en todo momento a todas los maestros se les informó acerca de nuestra presencia y labor dentro del aula, ya que entendíamos que esto era lo que más podía incomodar al profesorado.

El conseguir las aulas que llevaban una metodología de trabajo tradicional no fue ningún problema, e incluso nos alegró ver cómo todos los maestros con los que nos entrevistábamos estaban dispuestos a colaborar. Esto hizo que en poco tiempo (antes de finalizar marzo de 2007) tuviéramos las cuatro aulas tradicionales ya seleccionadas. El problema surgió con la búsqueda de los docentes que supuestamente basaban su práctica diaria en el paradigma constructivista, encontrándonos con las siguientes limitaciones:

- El reducido número de maestras que trabajan en el aula bajo el paradigma constructivista.
- La dificultad que algunos CEP tenían a la hora de valorar qué maestros podían trabajar con este paradigma. Incluso algunos asesores no pudieron decirnos ni un docente que cumpliera las características expuestas líneas arriba y que su labor estuviera guiada por una práctica educativa constructivista.

- En un primer contacto con los maestros, en una primera entrevista informal, pudimos cerciorarnos cómo muchos de los maestros no respondían a aspectos básicos de una enseñanza basada en el paradigma constructivista (como puede ser no trabajar con libro de texto), lo que hizo que rechazáramos varios.
- La negativa de algunos docentes. En ciertos casos nos encontramos con maestros que parecían tener miedo a la evaluación de sus alumnos o simplemente afirmaban no poder participar por problemas de disponibilidad de tiempo.
- Encontramos con docentes que cumplían todas las indicaciones señaladas pero que trabajaban desde ese paradigma más por obligación de coordinación con el resto del ciclo que por convicción personal y profesional, lo que también nos llevó a rechazarlos.

Un dato que no podemos dejar de mencionar es que durante la investigación pudimos comprobar cómo algunos profesores que habíamos considerado como constructivistas no lo eran tanto, y que igual sucedía con los tradicionales, lo que provocó que esto tuviera su respuesta no sólo en el apartado dedicado al marco teórico, sino también en los instrumentos utilizados en la investigación y, por supuesto, en el diseño de la misma investigación empírica. Es decir, no podemos hablar de una práctica educativa “pura”, sino más bien de una mezcla de diferentes realidades. Por todo ello aunque se ha intentado en todo momento que fueran grupos paralelos, esto ha sido realmente complejo por la dificultad de encontrar a los grupos constructivistas.

Cabría mencionar que la elección “forzada” de dos de los casos responde, por un lado, a la dificultad de encontrar aulas constructivistas y, por otro, a la interesante contribución que estas aulas podían hacer al estudio de las diferencias que aportaban con respecto al resto de las escuelas participantes. Estos centros son el F y el G. El primero caracterizado por el carácter desfavorecido y desestructurado de las familias, y el segundo por encontrarse en una zona rural.

Sorteadas todas estas trabas pudimos quedarnos con cuatro grupos que no sólo cumplían las características propuestas sino que además nos acogieron con los brazos abiertos, comprometiéndose en todo momento a participar en la investigación, aunque ello nos llevó varios meses de entrevistas y dificultades. Hasta principios de junio de 2007 no pudimos dejar cerrado la muestra participante.

El siguiente paso, una vez recibida la respuesta afirmativa de los ocho maestros, tanto tradicionales como constructivistas, fue informar al equipo directivo de cada centro de la tarea que se iba a llevar a cabo durante el curso venidero en sus centros (al mismo tiempo que nos reuníamos con el profesorado individualmente para ofrecerles la información que requirieran acerca del proceso de evaluación, así como aclararles el esfuerzo personal y profesional que conllevaba dicha investigación y su participación). Para proporcionar esta información volcamos nuestra confianza en los docentes participantes y les solicitamos que informaran a

los equipos directivos para así facilitarnos nuestra tarea (siempre dejando claro de que en el caso que fuera necesario iríamos a exponer más a fondo nuestros propósitos). La respuesta afirmativa fue rotunda.

Por último, en la primera quincena de septiembre de 2007 volvimos a reunirnos con los maestros individualmente para facilitarles la temporalización acerca de los momentos en los que se iba a evaluar a los alumnos y a ellos mismos, teniendo siempre en cuenta la disponibilidad de los maestros con el objeto de evitar presiones por parte del evaluador y así las pruebas se hicieran en un clima distendido. También aprovechamos para pedirles que informaran a los padres de los alumnos sobre la importancia de su implicación en el estudio, volviéndoles a reiterar que si requerían de aclaraciones podíamos reunirnos con ellos y responder a sus dudas o inquietudes. Otra vez volvimos a contar con una absoluta implicación, en este caso de los familiares del alumnado.

De esta forma antes de que empezaran las clases del curso 2007/2008 ya contábamos con tres apoyos incuestionables para lo que sería nuestra investigación empírica: los maestros, el equipo directivo y los familiares de los alumnos.

Como ya hemos mencionado, desde el principio nos propusimos que los docentes participantes se encontraran a gusto y que no se sintieran juzgados ni en su labor como docente, ni en su quehacer educativo. Para ello, además de informarles de los periodos en los que íbamos a necesitar del aula, negociamos el respeto del anonimato, tanto del centro como del propio docente¹²⁶. Entendíamos que si desvelábamos en la tesis dichos datos el maestro podría sentirse observado y evaluado, llevándole a enmascarar o a maquillar la práctica docente, algo muy importante a tener en cuenta especialmente en las entrevistas¹²⁷.

Es destacable mencionar que los profesores sólo sabían que se iba a evaluar la creatividad, tanto del alumnado como del profesorado; lo que desconocían es que también se iba a evaluar la práctica docente, ya que este conocimiento podía influir negativamente en las entrevistas¹²⁸. También se les informó de que una vez analizados los datos obtenidos, se les harían llegar con el objeto de que contribuyeran al conocimiento y mejora de su práctica educativa.

¹²⁶ *El anonimato facilita respuestas sinceras* (Walker, 1989, p. 65)

¹²⁷ Por esta misma razón se informó a los entrevistados que en cualquier momento podían revisar, sin ningún reparo, las transcripciones de las entrevistas.

¹²⁸ Evitando así el *error de expectancia*, ya que el conocimiento de la evaluación de esta variable podría hacer que el docente intentará reflejar una enseñanza lejana de la realidad diaria del aula, manifestando únicamente los estereotipos o modas pedagógicas que supuestamente son las adecuadas, o más aceptadas, en la escuela.

6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Antes de mostrar los instrumentos de recogida de datos utilizados en esta investigación plantearemos las dificultades que hemos intentado sortear en su selección.

6.1. Dificultades en la evaluación de la creatividad en Educación Infantil

La evaluación de la creatividad en la etapa de Educación Infantil es problemática por sí misma, lo cual plantea algunas limitaciones o dificultades que hemos considerado a la hora de elegir los instrumentos para su evaluación. Nuestra intención siempre ha estado guiada por el interés de la menor influencia de factores o variables que pudieran contaminar la evaluación.

Dificultad conceptual

Forteza, al igual que otros muchos investigadores, habla acerca de una de las grandes limitaciones que se da en la evaluación de la creatividad: la ausencia de un consenso teórico de referencia para la investigación de la creatividad (Forteza, 1974, p. 1042). En esta misma línea, Romo afirma que: *el problema de la validez en los procedimientos de evaluación de la creatividad se aborda en términos de la definición de criterios operativos para identificar la persona creadora o el valor creativo de un producto* (Romo, 1988a, p. 176). Dificultad que, como podremos observar, nos hemos encontrado a la hora de validar mediante expertos la EFC.

El problema de la dimensionalidad

Otra de estas limitaciones es el de la dimensionalidad. Garaigordobil (1995, p. 241) nos advierte de la dificultad que emana cuando se intenta establecer diferencias entre los test de aptitudes intelectuales y los test de creatividad, suscitando la duda de si las pruebas de creatividad miden realmente lo que dicen medir o por el contrario nos dan información sobre algo diferente, es decir, de su validez interna.

Como ha hecho notar Ward (1963), algunas de las definiciones más clásicas de la inteligencia, como las de Binet o de Wechsler, explícitamente incluyen parte que coinciden con lo que actualmente se entiende por creatividad [...]. Las mismas escalas de inteligencia, en las que el sujeto tiene que construir su propia respuesta, se acercan más a la forma de los tests de creatividad que a los tests que suponen la elección de la alternativa correcta entre las propuestas, que se ha convertido en el modelo más corriente de los tests de inteligencia (Forteza, 1974, p. 1045).

Esta disyuntiva es el punto de partida de la mayoría de los estudios interesados en establecer las diferencias existentes entre creatividad e inteligencia.

La administración

Garaigordobil (1995, p. 242) indica tres factores que influyen en los resultados de los test de creatividad en función de su administración:

1. Actitud lúdica. Diferentes estudios constatan que en la aplicación de un test de creatividad influye el propio ambiente, por lo que es vital que se de un contexto motivador. Para ello es necesario que la actividad se plantee como lúdica y que la relación entre el evaluador y el evaluado no sea sancionadora, ambiente que creemos hemos logrado.
2. Tiempo libre de ejecución. La limitación de tiempo para cumplimentar un test dificulta la recogida fiable del nivel de creatividad de los evaluados. Es primordial la no limitación de tiempo (Wallach y Kogan, 1965), o que se den amplias unidades de éste (Torrance, 1966), aunque siempre existirá la opinión de que es complicado que la creatividad se pueda provocar en un momento concreto.
3. Instrucciones. La forma en la que se dan las instrucciones acerca de las respuestas que se esperan puede influir en éstas. De esta manera, si enfatizamos en la idea de respuestas originales (como pasa con las pruebas de Torrance) esto puede provocar que se incremente la originalidad en detrimento de la propia fluidez.

Otro de los factores que influye en la aplicación de estos test es que los propios evaluados sepan, o no, que se trata de un test de creatividad. Amabile (1996, p. 26) advierte de la posibilidad de que esto influya en los resultados. Si los individuos a los que se les va a administrar la prueba saben que se trata de un test de creatividad, éstos pueden aumentar el número de respuestas en el caso de que se les pidiera ser originales, respondiendo, aunque sea inconscientemente, al deseo de que su “prestigio personal” no se vea deteriorado y buscando una respuesta correcta que agrade al evaluando. Como ya hemos mencionado, este aspecto se ha tenido en cuenta sobre todo en las entrevistas realizadas a los docentes, obviándoles por ello nuestro interés por el enfoque metodológico en el que, consciente o inconscientemente, basan su práctica educativa.

Criterios de corrección. Validez predictiva

A pesar de que en la mayoría de los test de creatividad existen indicadores que ayudan a la evaluación de los mismos, puede aparecer la dificultad de la definición consensual de los propios criterios (Romo, 1983 y Plucker y Renzulli, 1999), ya que en muchas ocasiones nos encontramos con distintas formas de corrección que afectan a los propios resultados. Un ejemplo claro es el indicador de originalidad. Éste puede ser definido como ideas poco frecuentes, pero ciertamente no todas las respuestas infrecuentes son originales, incluso se pueden dar respuestas infrecuentes en un campo o muestra que no tienen porqué ser originales, sino que en ese grupo se producen menos, al mismo tiempo que en otro grupo en el

que se dé con mayor frecuencia no se considerará como creativa, distorsionando en gran medida la evaluación de la creatividad.

Es necesario que los criterios de corrección de los tests de creatividad vengan bien definidos y que sean conocidos en su amplitud por los evaluadores para que sirvan de guía (incluso sabiendo que dichos indicadores pueden estar afectados por la subjetividad de estos). MacKinnon (1964) llegó a la conclusión de que el grado de coincidencia en una evaluación es mayor cuando los jueces han sido asesorados previamente sobre los aspectos a evaluar, así como que exista una puesta en común y discusión previa sobre los aspectos a evaluar, mientras que en las evaluaciones independientes y en las que no ha existido una indicación previa sobre los criterios a tener en cuenta la posibilidad de coincidencia disminuye. Aspectos que hemos tenido en cuenta en la corrección del TTCT.

Para Romo (1983) existen dos problemas más vinculados a los jueces. Por un lado, tendríamos su procedencia. Dependiendo del campo del que provengan pueden, o no, conocer mejor o peor el propio constructo o, por el contrario, no ponerse de acuerdo en su medición. Por otro lado estaría la *dependencia cultural*. Existen condiciones que pueden afectar al juicio, positiva o negativamente, tales como el rol o el status del individuo a valorar (titulación académica, número de publicaciones, reconocimiento social, el género, etc.). De aquí surge la importancia que hemos otorgado al entrenamiento de los mismos, así como a marcar claramente las pautas necesarias para la corrección del TTCT.

En definitiva, hemos procurado en todo momento, y con cada instrumento, ofrecer durante las evaluaciones un contexto de plena libertad donde los alumnos y los maestros estuvieran lo mínimamente influenciados por el estrés de una evaluación y por el miedo a la equivocación, controlando, de este modo, la posible influencia de variables contaminadas.

6.2. Descripción de los instrumentos de evaluación

La elección de los instrumentos empleados para la obtención de los datos ha estado sujeta en todo momento no sólo a las dificultades planteadas, sino también a los objetivos e hipótesis de este trabajo, así como a la perspectiva metodológica en la que se asienta.

Para la evaluación de todas las variables no sólo fue necesaria la colaboración del alumnado, sino también de sus padres y de los docentes participantes. En el Tabla 9 se muestran los diferentes instrumentos utilizados, las variables (dependientes e independientes) evaluadas así como los destinatarios de cada instrumento.

Instrumentos	Destinatarios	Variable
T.T.C.T. Test de pensamiento creativo (Batería figurativa y verbal)	Alumnado	Creatividad figurativa/ Creatividad verbal
E.P.C. Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora	Padres y profesorado	Conductas y rasgos de personalidad creadora
C.R.E.A. Test de inteligencia creativa	Profesorado	Creatividad cognitiva
E.F.C. Escala del fluir de la creatividad	Profesorado	Fluir de la creatividad (huella creativa)
Entrevista	Profesorado	Enfoque metodológico

Tabla 9. Instrumentos empleados en la evaluación

A continuación expondremos las pruebas de evaluación aplicadas en nuestra investigación, detallando en cada una de ellas: la descripción del instrumento, las normas de aplicación y los aspectos psicométricos destacables.

6.2.1. Evaluación del alumnado

Para escoger las técnicas de recogida de datos adecuadas para la evaluación de la creatividad del alumnado nos hemos enfrentado con un gran hándicap: el número limitado de instrumentos que evalúan la creatividad a la temprana edad de 5 ó 6 años. Tras una búsqueda minuciosa nos encontramos con tesis que habían administrado para esta edad, con muy buenos resultados, el TTCT (López Martínez, 2001; Berrueco, 2005 y Ferrando Prieto, 2006); así como otras investigaciones que nos hacían ver la conveniencia de su utilización en esta etapa (Franco Justo, 2004; Garaigordobil, 2007 y Justo Martínez y Franco Justo, 2008). De igual manera, como también considerábamos relevante la contribución que los padres y los propios profesores podían hacernos acerca de los niños (completando así la evaluación de la creatividad), usamos, tras el permiso expreso de una de sus creadoras (Maite Garaigordobil), la *Escala de conductas y rasgos de Personalidad Creadora* (EPC), más concretamente la escala adaptada por Garaigordobil y Berrueco para alumnos con edades comprendidas entre 5 y 6 años (Garaigordobil, 2007).

6.2.1.1. Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT)

Para la puesta en práctica de esta prueba hemos contado con la ayuda inestimable de Garaigordobil, quien nos ha facilitado dicho instrumento, así como los criterios para su corrección en la etapa en la que hemos trabajado.

Desde su creación en 1966, el uso del TTCT¹²⁹ ha estado siempre ligado a cinco razones que su creador (Torrance) creía esenciales conseguir mediante su aplicación. Razones que hoy día siguen vigentes, e incluso tienen su reflejo en esta tesis (Torrance, 1966, p. 6):

- A. Para promover la comprensión de la mente humana, tanto en su funcionamiento como en su desarrollo.
- B. Para ayudar en el desarrollo de la enseñanza individualizada.
- C. Para proporcionar claves para el refuerzo, así como para programas psicoterapéuticos.
- D. Para evaluar los diferentes efectos de programas, materiales y currículum educativos, así como de la práctica docente.
- E. Para ser consciente de las potencialidades latentes, especialmente en niños provenientes de niveles socioeconómicos bajos.

Descripción del instrumento

Esta prueba cuenta con dos baterías de tests: una figurativa y otra verbal. Cada una de estas subpruebas tiene una forma A (pretest) y B (postest), pudiéndose usar tanto de forma colectiva como individual.

El objeto de la batería verbal no es otro que valorar tres características mentales relacionadas con la creatividad cuando el sujeto utiliza el lenguaje: a) fluidez, entendiendo ésta como la capacidad del sujeto para producir un gran número de ideas con palabras (recogida en todas las actividades de la batería); b) flexibilidad, que consiste en la aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otra (reflejada en todas las actividades menos en la 7) y c) originalidad, que es la aptitud para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común, banal o establecido (en todas las actividades). Consta de siete subtests que comprenden las siguientes tareas:

- *Actividades 1-3.* Estos subtests presentan al niño un dibujo (un duende en la forma A) que observará durante un tiempo, para posteriormente: *Actividad 1. Pregunta*, se le pide que formule el mayor número posible de preguntas que le permita comprender mejor la escena (el qué está ocurriendo); *Actividad 2. Adivinar causas*, debe imaginar todas las posibles causas de la escena que se representa; y *Actividad 3. Adivinar consecuencias*, se le pide que relate las consecuencias de la misma (qué puede ocurrir como resultado de lo que sucede en el dibujo).
- *Actividad 4. Mejorar un juguete.* Consiste en el perfeccionamiento de un juguete. Se le muestra al niño un animal de peluche (un elefante en la forma A), que a su vez está dibujado en un cuaderno, y se le pide que diga todas las ideas que se le ocurran para mejorar ese animal y así convertirlo en un juguete más divertido.

¹²⁹ Este instrumento ha sido revisado posteriormente por su autor en 1974, 1984, 1990 y 1998.

- *Actividad 5. Usos inusuales.* Se le solicita al niño que proponga usos nuevos e inusuales para unas cajas de cartón. Esta actividad ha mostrado ser una medida muy adecuada para la flexibilidad de pensamiento, ya que se enfrenta a la rigidez que en ocasiones crea el trabajar con cajas de cartón.
- *Actividad 7. Supongamos.* Se presenta al alumno una situación improbable (en este caso: *de las nubes cuelgan atadas unas cuerdas finas que llegan hasta la tierra*), a partir de esta situación debe imaginar las posibles consecuencias si esto se hiciera realidad.

Como se puede apreciar no se ha usado la Actividad 6, ya que tal como el propio Torrance afirma (en una de sus últimas versiones del TTCT), ésta no contribuye a la validez predictiva como originalmente se pensaba. Esta actividad consiste en preguntar al niño sobre qué preguntas infrecuentes se podrían hacer sobre el objeto referido en la Actividad 5.

Por otro lado, la batería figurativa está formada por tres actividades de lápiz y papel que tienen como objeto medir el pensamiento creativo a través de estímulos y respuestas gráficas. Estas actividades nos posibilitan evaluar cuatro características básicas del pensamiento creativo: a) fluidez, es la capacidad del sujeto para producir un número de ideas, valorándose el número total de respuestas no repetidas y relevantes; se recogen como respuestas válidas aquellas que toman en consideración, y de forma adecuada, el estímulo gráfico (Actividad 3); b) originalidad, se mide por las respuestas novedosas y no convencionales, lejos de lo común o establecido (Actividades 1 y 3); c) elaboración, es la aptitud del sujeto para desarrollar, mejorar o embellecer las ideas. Está se observará mediante el número de detalles adicionales que son utilizados en el desarrollo de la respuesta, yendo más allá de los estrictamente necesarios (Actividades 1, 2 y 3) y d) abreacción o resistencia al cierre prematuro, aquí observaremos cómo las personas creativas son capaces de mantener abierto y retardar el cierre de una figura lo suficiente como para dar el salto mental que posibilite ideas originales (Actividad 2).

Las actividades que engloba son:

- *Actividad 1. Construcción de un dibujo.* Se le presenta al niño una forma ovalada de color verde (con forma de huevo o pera) y se le pide que realice un dibujo en el que dicho óvalo sea parte del mismo. Al final se anota el título que el niño da del dibujo.
- *Actividad 2. Dibujos por completar.* En esta ocasión se le presentan al niño 10 figuras incompletas pidiéndole que las complete, y que a su vez ponga un título a cada figura terminada (título que por la edad de la muestra ha sido recogido por el evaluador).
- *Actividad 3. Líneas.* Esta última actividad consiste en hacer tantos dibujos como el sujeto pueda partiendo de treinta pares de líneas paralelas (forma A). Al igual que

en las anteriores, el evaluador ha sido el encargado de poner el título de los dibujos.

El tiempo límite de cada una de estas tres actividades es de diez minutos, mientras que en las verbales no hemos aplicado una limitación temporal (siguiendo así las indicaciones del punto 6.1. de este apartado).

Normas de aplicación

Siguiendo los trabajos de Garaigordobil (2004) y Berrueco (2005), sólo se ha utilizado la forma A del TTCT para la evaluación pretest y postest. Como indican estas autoras, el tiempo transcurrido entre la primera y la segunda recogida de información son suficientes para usar la misma batería. Si aplicáramos la forma B del test se podrían producir sesgos derivados de los cambios en la tarea (al resultarles más fáciles actividades de la forma B), siendo éstos debidos más al carácter intrínseco del mismo que a la intervención (en nuestro caso, la metodología), por lo que si se dieran variaciones en la medida de la creatividad no estaríamos seguros de que fueran por la misma intervención o, por lo contrario, al instrumento en sí.

Como recomendaba Torrance, a la hora de poner en práctica las diferentes actividades (verbales y figurativas), se ha procurado que el alumnado participante se encontrara con una atmósfera distendida y de juego, evitando elementos que los distrajeran, así como la copia entre los mismos. A continuación vamos a presentar las características concretas de las actividades figurativas y verbales, aunque antes nombraremos algunas premisas que se han tenido en cuenta en ambas subpruebas:

- Para familiarizarnos con los alumnos de cada aula hemos dedicado la primera mitad del primer día a darnos a conocer y participar en algunas actividades normalizadas. Todo ello con la intención de evitar situaciones tensas a la hora de sacar al alumnado del aula para su evaluación.
- Se ha invitado en todo momento al alumno a que se divirtiese con el test y que lo viviese como un juego, reduciéndose así la ansiedad. Ansiedad que, tal como hemos podido comprobar durante su aplicación no ha hecho acto de presencia, por lo que los niños han disfrutado con las pruebas al considerarlas como algo distinto a la rutina diaria del aula.
- Las actividades figurativas se realizaron antes de las verbales con el objeto de que los alumnos nos fueran conociendo, evitando así sacarlos en un principio individualmente desde el primer día, tal como requieren las pruebas verbales.
- La evaluación pretest y postest ha sido llevada a cabo por el mismo evaluador.

En cuanto a las actividades figurativas, habría que reseñar que en situaciones piloto, realizadas un año antes de la puesta en marcha de la investigación, pudimos comprobar que el

número más indicado para esta edad era formar grupos entre 5 y 6 niños. Así se ha podido facilitar la recogida de los títulos de los dibujos y el mantener un clima sosegado y tranquilo (tarea más compleja cuando el número de niños era mayor). Desde el principio se descartó la aplicación grupal del aula al completo optándose por el trabajo en pequeño grupo.

Una vez creados los pequeños grupos se pasaba a explicar la tarea que iban a realizar preguntando al final si existía alguna duda. Posteriormente cada alumno se sentaba individualmente en una mesa con la distancia necesaria para evitar la copia entre sí. En todas y cada una de las pruebas, tal como señala su autor, se ha limitado el tiempo en diez minutos para su realización. Aunque se ha empezado siempre por la tarea 1 y se ha terminado por la 3, éstas nunca se han formalizado consecutivamente con cada grupo, sino que se ha empezado con la tarea 1 con cada uno de los grupos, posteriormente con la 2 y terminando con la 3, ya que el estar la suma de treinta minutos realizando una prueba de papel y lápiz para niños con estas edades podía hacer que se perdiera la propia motivación intrínseca de la tarea. El rol del evaluador ha sido animar al alumnado en la actividad y explicar claramente las pautas a seguir en cada una de ellas; de esta manera, si se veía al alumnado bloqueado se le repetían las premisas de la tarea para centrar así su atención. El lugar utilizado siempre ha sido el mismo en cada colegio (siempre y cuando ha sido posible).

La prueba verbal se puede aplicar de forma colectiva a partir de 4º de Primaria, aunque es recomendable que desde Educación Infantil hasta 3º de Primaria la aplicación sea individual. En la realización de esta prueba no hubo una limitación del tiempo en ningún momento. Al igual que en las actividades anteriores, se buscó un espacio confortable y libre de distracciones, donde el alumno se sintiera cómodo y no coaccionado. El papel del evaluador en la batería verbal ha sido esencial en todo momento, siendo el de animar a que los niños dieran el mayor número de respuestas posibles. A su vez, ha intentado que los alumnos se centraran en la tarea potenciando y guiando, indirectamente, el pensamiento creativo en el caso de que se apreciaran bloqueos o inhibiciones. Para evitar esos bloqueos en las pruebas 4 y 5 se ha utilizado un elefante de juguete y cajas de verdad, respectivamente, al comprobar en los estudios pilotos que era más motivador y cercano a los niños. Para la corrección de la misma se ha utilizado la grabadora para recoger las aportaciones del alumnado (evitando así la transcripción en papel de lo mencionado por el alumno y facilitando que se sintiera cómodo y no se distrajera). Al igual que en la batería figurativa, la evaluación de estas actividades se ha llevado a cabo en horario lectivo, de 9:15 de la mañana a 13:45 de la tarde.

Aspectos psicométricos

Diferentes estudios realizados por Torrance nos proporcionan una fiabilidad test-retest de este instrumento situada por encima de 0,90. Referente a la validez de la batería, en estas mismas investigaciones (Torrance, 1972a, 1972b, 1974, 1981) se evidencia que las aptitudes evaluadas por la batería incrementan las posibilidades de que quien las posee se comporte de manera creativa, al mismo tiempo que nos hablan de niveles de fiabilidad interjueces ($r = .76$).

Berrueco (2005) desvela cómo diversas investigaciones longitudinales ponen de manifiesto la correlación entre el TTCT (tanto la batería figurativa como la verbal) y distintos criterios de conducta creativa. También Ferrando, Ferrándiz, Bermejo García, Sánchez, Parra Martínez y Prieto (2007) han analizado las características psicométricas de esta prueba, llegando a realizar dos estudios: a) estimar la fiabilidad de las estimaciones de tres jueces para cada una de las tareas que abarca el test, llegando a ser la correlación intraclase para la puntuación global del TTCT de 90 y b) un segundo estudio en el que se establecía la fiabilidad del subtest 3 (líneas paralelas) mediante el procedimiento de dos mitades, obteniendo un coeficiente de fiabilidad de 92; además de obtener relaciones significativas entre el TTCT y otras escalas de valoración de la creatividad destinado a padres.

Nos encontramos ante un instrumento útil para evaluar la producción creativa, siendo significativos sus coeficientes de fiabilidad (Torrance, 1966, 1974 y 1990; Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, 2003; Ferrando, 2004 y Ferrando y otros, 2007).

6.2.1.2. Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora (EPC)

Esta escala es una adaptación que Garaigordobil y Berrueco han hecho de la misma prueba aplicada a niños de edades comprendidas entre 10 a 11 años. A diferencia de la utilizada en esta tesis, ésta última cuenta con 22 enunciados o afirmaciones y está formada, además de las versiones de heteroevaluación para padres y profesores, por una versión autoinforme donde cada sujeto reflexiona en qué medida las frases son aplicables a sí mismo (Garaigordobil, 2004). Los motivos de su elección han sido: a) su fácil y breve cumplimentación; b) sus bondades psicométricas y c) el poder complementar el TTCT con las aportaciones de los adultos que más tiempo pasan con los niños: padres y profesor tutor.

Descripción del instrumento

La *Escala de conductas y rasgos de personalidad creadora* (EPC) trata de evaluar, como su nombre indica, las conductas y rasgos de personalidad creativa de niños desde los 5 a los 8 años¹³⁰. Está compuesta por 15 enunciados o afirmaciones a través de los cuales los padres/profesores tienen que observar y valorar diferentes comportamientos de su hijo/alumno relacionados con la capacidad imaginativa y creativa, valorando así la creatividad de sus hijos/alumnos.

¹³⁰ Garaigordobil y Pérez hablan de una diferencia entre el concepto de personalidad creadora y el de personalidad creativa. El primero se refiere a la persona que ha mostrado su creatividad a través de un producto o alguna realización de valor, mientras que la segunda indicaría a aquella persona que tiene un alto potencial creativo pero que por diversos motivos no ha desarrollado plenamente. En resumen, la persona creativa es aquella potencialmente creadora (Garaigordobil y Pérez, 2005).

Esta prueba se asienta en dos modelos teóricos, a través de los cuales se plantea una visión integradora y holística de la creatividad, enfatizando la complejidad de la misma: la teoría de la inversión de Sternberg y Lubart y el modelo sistémico de Csikszentmihalyi.

Aprovechando la administración a las familias de esta escala, se han incorporado diferentes cuestiones con el objeto de obtener información de otras dimensiones, como son:

- Nivel de estudios de los padres.
- Año de escolarización de los alumnos.

Normas de aplicación

Esta escala ha sido aplicada a padres y maestras. Para los primeros se han aprovechado las reuniones de padres que se han celebrado en el centro correspondiente; por lo que su administración ha sido grupal, exceptuando el centro F que ha necesitado de la ayuda de la docente por la dificultad que algunos padres presentaban para su lectura, sobre todo debido al desconocimiento adecuado del idioma. Las maestras, por su parte, la han completado de forma individual y sin acotar un tiempo para su entrega (dejando entre dos y tres semanas para que pudieran observar y responder a la escala de cada alumno).

En la EPC, tanto los padres como las maestras, han tenido que valorar en qué grado las distintas conductas creativas y rasgos de personalidad creadora expuestas en los 15 enunciados se pueden aplicar a su hijo/alumno. Para responder a la escala se ha seguido el siguiente criterio: a) “0” si el enunciado no es nada aplicable; b) “1” si el enunciado describe una conducta poco aplicable; c) “2” cuando el enunciado es bastante aplicable y d) “3” si el contenido de la afirmación es muy aplicable. Siendo la puntuación total la suma de los puntos obtenidos en las quince afirmaciones. Como se puede comprobar, el rango de puntuaciones va de 0 a 45, interpretando que a mayor puntuación corresponde mayor nivel de conductas y rasgos propios de una persona creadora, así como mayor nivel de creatividad. Para la clasificación de los niños en perfiles o niveles de desarrollo, Garaigordobil y Berrueco presentan el siguiente baremo (Tabla 10).

Puntuación Percentil	Puntuación Directa	
	EPC-Profesores	EPC-Padres
1	5	15
10	13	21
20	17	23
30	19	24
40	20	27
50	23	28
60	24	31
70	26	33

80	28	34
90	31	37
99	36	44

Tabla 10. Transformación de las puntuaciones directas a percentiles, para niños de 5 y 6 años (padres y profesores).

Aspectos psicométricos

Los estudios realizados por sus autoras (con una muestra de 86 niños de 5 a 6 años) han desvelado en el análisis de fiabilidad interjueces correlaciones significativas entre la evaluación de padres y profesores ($r = 0,29, p < 0,01$).

Para la evaluación de la validez convergente se han realizado correlaciones de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en la escala y las obtenidas en tests de creatividad verbal, gráfica y perceptiva. Los resultados hacen ver correlaciones significativas y de signo positivo entre la EPC de los padres con la elaboración gráfica ($r = 0,20, p < 0,09$), y con atención a detalles inusuales ($r = 0,19, p < 0,09$). La EPC de los profesores correlaciona significativamente con creatividad gráfica: elaboración ($r = 0,31, p < 0,01$), fluidez ($r = 0,25, p < 0,05$), y originalidad ($r = 0,24, p < 0,05$), con creatividad verbal: flexibilidad ($r = 0,22, p < 0,05$), fluidez ($r = 0,26, p < 0,05$) y originalidad ($r = 0,18, p < 0,09$) y con creatividad perceptiva: atención a detalles inusuales ($r = 0,28, p < 0,01$), fluidez para la percepción y solución de problemas ($r = 0,28, p < 0,01$) y con originalidad para la percepción y solución de problemas ($r = 0,22, p < 0,05$).

6.2.2. Evaluación de las maestras

Para la evaluación de las variables relacionadas con las maestras se han utilizado tres instrumentos. Dos de ellos han sido creados específicamente para este trabajo: la *Escala del fluir de la creatividad* (EFC) y la entrevista semiestructurada. Empezaremos hablando por la única prueba ya existente y que nos ha facilitado la evaluación de la creatividad cognitiva de las maestras: el *Test de inteligencia creativa* (CREA).

Ciertamente fueron varias las pruebas descartadas para la evaluación de la creatividad del profesorado, sobre todo por no centrarse en la evaluación de la figura del docente creativo. Merece especial mención el cuestionario de *Autoimagen* de Torre (2006a), tanto por su fundamentación científica como por los datos que nos podían ofrecer sobre la autoimagen creativa del propio profesorado, aunque fue descartado en el último momento por carecer de un estudio psicométrico que lo dotara de validez.

6.2.2.1. Test de inteligencia creativa (CREA)

Descripción del instrumento

Como afirman sus autores, este test utiliza la capacidad del sujeto en la elaboración de preguntas para valorar su potencial creativo. Aunque focaliza su atención en operaciones cognitivas no identificables con la producción creativa, éstas son necesarias para el ejercicio de la misma, por lo que con este test se llega a una evaluación de la capacidad creativa mediante una medición indirecta de la misma, ya que fuerzan el sistema cognitivo al activar los mecanismos que participan en la actividad creativa.

Son tres las razones por las que se ha elegido usar el CREA:

- Facilita una medida única de creatividad. Lo que sintetiza la capacidad creativa del sujeto.
- Es un excelente predictor del conjunto de variables tradicionalmente tenidas en cuenta a la hora de evaluar la creatividad (originalidad, fluidez, flexibilidad, etc.).
- Está estandarizado con participantes de una muestra española.
- Otra razón es que, como mencionábamos en el apartado 4 del Capítulo 2, desde nuestra concepción del maestro creativo creemos que éste se define por su eterno cuestionamiento, lo que implica cierta facilidad y fluidez en la elaboración de preguntas (buenas preguntas, no vale cualquier pregunta)¹³¹.

En resumen, el CREA utiliza la capacidad de elaborar preguntas por parte del individuo para valorar el potencial creativo, comprendiendo la pregunta como propulsora de la acción creativa. Como expresan los autores de esta prueba, *hacer preguntas es abrir ventanas en un esquema: hacia dentro o hacia fuera, pero siempre buscando nuevos mundos en aquel en que se está* (Corbalán y otros, 2003, p. 43), y todo ello en un contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. A su vez cada una de estas cuestiones suponen esquemas cognitivos nuevos, esquemas que nacen de la interacción del estímulo con la capacidad del sujeto para abrir esa nueva información a toda la información que él ya dispone. Esta disposición para la apertura y versatilidad de esquemas cognitivos define el estilo psicológico creativo.

El *Test de inteligencia creativa* consta de tres láminas (A, B y C), de las cuales dos están destinadas a adolescentes y adultos (A y B) y una a niños (C). En cuanto al uso en adultos de las láminas A o B, es indistinto utilizar una u otra (siendo éstas estímulos de tipo visual). Nuestro objetivo en esta investigación ha sido acercarnos lo más posible a la realidad

¹³¹ Corbalán y otros (2003, p. 37) manifiestan que *no es una novedad el que las preguntas y la creatividad comparten un espacio muy íntimo*, lo que enlaza con nuestras creencias con respecto al perfil del docente creativo.

que nos ocupa, y es por ello que decidimos no utilizar una única lámina, sino aplicar ambas para posteriormente obtener una media.

Normas de aplicación

Así como con el resto de los instrumentos empleados en esta investigación, a la hora de utilizar el CREA nos hemos ceñido a las instrucciones que sus autores proponen en su manual.

El protocolo de administración ha sido siempre similar. Todos las maestras han completado individualmente el test en su aula (aunque puede ser aplicado tanto individual como colectivamente), en solitario y en un momento en el que no fuera interrumpida o distraída. Claro está, anteriormente a la puesta en práctica de dicha prueba (al igual que en todas las demás) se realizaron pruebas piloto con otros profesionales para conocer su grado de adecuación, las dificultades que podrían presentarse, así como aprender de los errores que se pudiesen cometer en la práctica.

Una vez localizado el lugar y el ambiente adecuado, preferentemente distendido y sereno, se presentaban las instrucciones a la evaluada de forma clara, posteriormente se le preguntaba si existía alguna cuestión y se le disponía de un lápiz y la hoja de respuestas (en el caso de que hubiera muchas dudas, una vez respondidas se volvían a leer las instrucciones de la prueba). Como se indica en el propio manual, el tiempo estimado para la realización de la prueba es de cuatro minutos, por lo que una vez explicada la limitación temporal se le entregaba la lámina A. Cuando se comprobaba que la evaluada empezaba a redactar las preguntas se ponía en marcha el cronómetro. El investigador, durante el transcurso de los cuatro minutos, se ausentaba del aula (con el objeto de no ser un elemento distractor para la maestra); pasado el tiempo apalabrado volvía. En el caso de que la maestra estuviera redactando una pregunta en ese momento se le dejaba finalizarla, pero nunca comenzar una nueva.

Una vez completada la lámina A, se volvía a leer las instrucciones y se entregaba la lámina B, repitiéndose el proceso anterior.

La aplicación del test tuvo lugar durante los meses de enero y febrero en horario de tutoría.

Aspectos psicométricos

Según sus creadores, el CREA cumple los estándares básicos de fiabilidad y validez exigibles a una prueba psicológica. Mostrando una fiabilidad alta (0,8756) para el uso de las formas A y B como formas paralelas.

6.2.2.2. Escala del Fluir de la Creatividad (EFC)

Echando de menos instrumentos que recogieran información referente al aula de Educación Infantil y su realidad educativa nos vimos empujados a la creación de una escala que tuviera en cuenta tres de los pilares que consideramos básicos en la educación en y para la creatividad: el ambiente, la persona y el proceso creativo. Para ello se analizó toda la contribución teórica existente hasta la fecha referente a la creatividad en Educación Infantil y los pilares mencionados (recogidas en los Capítulos 2 y 3 del marco teórico de la presente tesis).

Descripción del instrumento

En las últimas décadas la creatividad se ha convertido en uno de los constructos que más interés ha suscitado en distintos campos, como es el caso de la pedagogía y la psicología, interés que nos hace ver su importancia y relevancia.

Estas investigaciones no sólo han permitido conocer y comprender mejor la creatividad sino que además han sido el punto de partida del despertar de inquietudes y dudas que aún hoy hacen más interesante y complejo su estudio. Uno de los contextos que más se ha enriquecido por estos estudios ha sido la escuela.

Es en la escuela donde se han buscado respuestas a las grandes preguntas, con más o menos fortuna, aunque han sido más los interrogantes que han nacido en su seno. Cuestiones como pueden ser: ¿es educable la creatividad? ¿qué técnicas o estrategias son las adecuadas para fomentarla? ¿cómo influye la figura del docente en la creatividad del alumnado? ¿cómo inciden los programas de creatividad en la propia creatividad de los alumnos? ¿son el ambiente y el contexto influyentes en este constructo? ¿existe la creatividad grupal?¹³²...

Nosotros hemos querido sumarnos a este despertar en busca de comprender mejor la creatividad y saber, aunque sea sólo un poco, cómo fluye la creatividad en el aula, y si existe o no el *fluir* de la creatividad en dicho contexto y en qué grado se puede dar. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del *fluir* de la creatividad?

Csikszentmihaly (1998, p. 139) define el término *fluir* como un estado placentero en el que las cosas van bien (sin esfuerzo, aunque sumamente concentrado), donde se sabe qué hay que hacer en todo momento y la conciencia se hace automática. Dicho estado se caracteriza por nueve elementos que hacen ver qué se siente durante el mismo:

1. Existe claridad de metas.
2. Hay respuestas inmediatas a las propias acciones.

¹³² Preguntas que hemos intentado dar respuesta en el bloque teórico de esta tesis.

3. Existe equilibrio ante dificultades y destrezas.
4. Actividad y conciencia están mezcladas.
5. Las distracciones quedan excluidas de la conciencia.
6. No hay miedo al fracaso.
7. La autoconciencia desaparece.
8. El sentido del tiempo queda distorsionado.
9. La actividad se convierte en autotélica, es decir, tiene importancia en sí misma.

Por lo tanto, el fluir de la creatividad sería un estado de plena creación en el que *todo va sobre ruedas*. El proceso creativo se convertiría en el centro de nuestra propia existencia, y no podríamos pararlo porque simplemente fluye como un manantial. Un manantial que brota porque simplemente antes... *ha llovido* (en otras palabras: se ha educado en y para la creatividad).

Es en este estado del fluir de la creatividad (es en ese manantial), donde centramos nuestra atención. ¿Qué hace posible, qué favorece el fluir de la creatividad en el aula? ¿Realmente la creatividad puede fluir en un contexto tan “artificial” como éste? La búsqueda de las respuestas a estas preguntas es claramente una aventura en sí, no ausente de complejidades y barreras que derrumbar.

Para empezar a golpear estos muros nos hemos planteado la creación de la escala que nos ocupa: *La Escala del Fluir de la Creatividad* (EFC). Ésta se fundamenta en lo expuesto anteriormente, y más concretamente en las aportaciones teóricas de Csikszentmihaly.

La EFC es una prueba autoinforme de fácil aplicación al contexto escolar, concretamente al periodo de Educación Infantil. El que sólo esté enfocado a esta etapa es debido a las peculiaridades, no sólo del alumnado de entre 3 y 6 años, sino también a las diferencias metodológicas existentes entre ésta y otras etapas. Todo esto no conlleva el olvido de otros instrumentos de evaluación, sino todo lo contrario. Esta escala debe servir como primer paso para una evaluación más fidedigna de la realidad del aula, complementándola con otros instrumentos, como podrían ser: test psicométricos, entrevistas, observaciones de la vida del aula, portafolios...

El objetivo que perseguimos es reconocer el grado en el que se favorece el fluir de la creatividad en el aula a través de la evaluación de tres dimensiones de la creatividad en dicho contexto (proceso, personalidad y ambiente).

Nos encontramos ante una escala de tipo Likert en la que los ítems expresan pensamientos, creencias, sentimientos y/o conductas. Éstos, a su vez, son discriminantes, lo que ha implicado una redacción en la que previsiblemente unos sujetos estarán de acuerdo y otros no. *Los ítems que todos o casi todos aceptan o rechacen no van a contribuir a la fiabilidad de la escala [...] tenemos más garantías de que los ítems miden lo mismo (expresan*

el mismo rasgo) si simultáneamente diferencian a los mismos sujetos (Morales Vallejo, Urosa Sanz y Blanco Blanco, 2003, p. 51).

La EFC evalúa, como hemos mencionado, tres dimensiones características de una escuela creativa: a) la enseñanza creativa (proceso); b) el docente creativo (personalidad) y c) ambiente creativo. El resultado de la escala nos ofrece el grado en el que se favorece en el aula el fluir de la creatividad. Las puntuaciones de cada dimensión nos dan a conocer lo que hemos denominado como la “huella creativa”, la cual nos aporta más información sobre la realidad del aula.

La escala consta de un total de 91 ítems sobre las tres dimensiones comentadas. Más concretamente, la dimensión de la enseñanza creativa contiene 33 afirmaciones; la dimensión del docente creativo 33 y la del ambiente creativo 25. Esta escala engloba tres tipos diferentes de respuestas cerradas: a) aquellas escalas Likert con cuantificadores lingüísticos de frecuencia con 6 puntos (1 = nunca; 2 = casi nunca; 3 = alguna vez; 4 = frecuentemente; 5 = casi siempre; 6 = siempre); b) continuos, que recogen dos extremos y en el que el sujeto tiene que decidir a qué realidad se acerca más en valores que van de 1 a 6 y c) preguntas cerradas que abarcan 5 respuestas posibles.

En su elaboración se ha cuidado: a) mantener una presentación y diseño sencillos; b) ser fácil de leer y que las instrucciones fueran claras y concretas (cuidando así la terminología empleada y la construcción de cada uno de los ítems) y c) tener siempre muy en cuenta los destinatarios (maestros de Educación Infantil). Se han usado frases cortas y sencillas, atendiendo a un lenguaje que evitara ambigüedades o ítems expresados negativamente (descartando el uso de negaciones o de expresiones como “nunca”). Igualmente, las preguntas iniciales de cada subprueba son más sencillas e interesantes, al igual que las últimas, mientras que en medio nos encontraríamos con las más complejas y, a lo mejor, menos interesantes para el sujeto. Cada ítem responde a una única idea y, a su vez, son relevantes, como recomiendan Morales Vallejo y otros (2003).

En cuanto a los resultados de la EFC podemos comentar lo siguiente. Las puntuaciones obtenidas en cada subescala son trasladadas a un triángulo, como podemos observar en la Figura 33 (a la izquierda), dándonos a conocer la representación gráfica que se utilizará para informar sobre los resultados obtenidos.

En la Figura 33 (a la derecha) hemos representado un ejemplo de cómo sería la evaluación de dos aulas. En ella podemos ver claramente cómo el *aula 1* deja mayor huella creativa (representada con un triángulo) y, por lo tanto, es en ésta donde se favorece más el fluir de la creatividad. Además, dicha huella nos informará sobre las dimensiones que están más abiertas a la creatividad (en función de las situaciones de los vértices del triángulo). De esta manera las huellas más expandidas serán aquellas más favorecedoras del fluir de la creatividad.

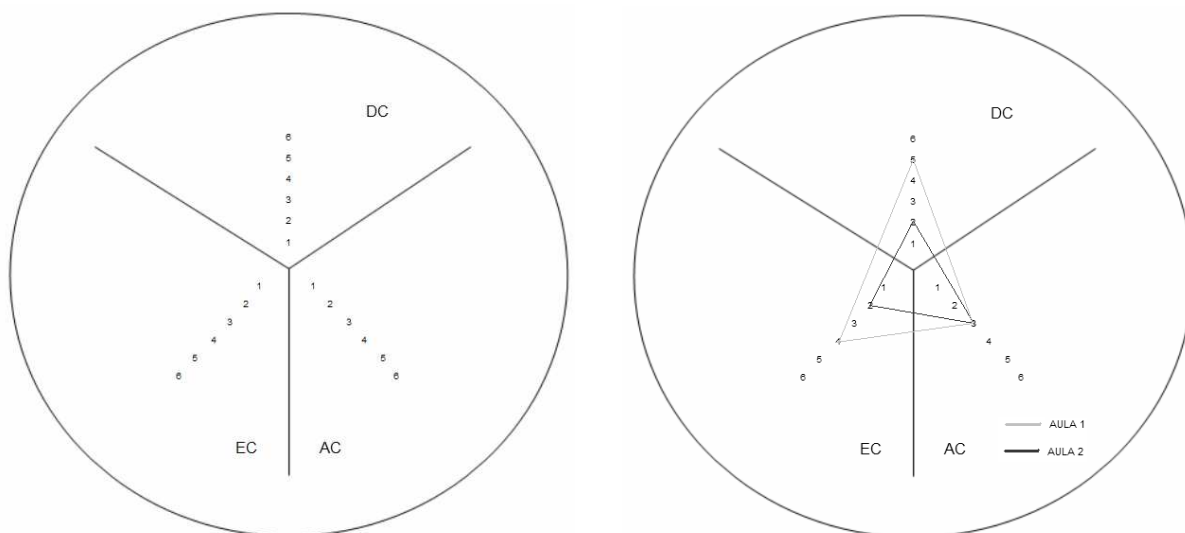


Figura 33. Representación gráfica de la huella creativa

En su corrección hay que tener en cuenta que se utilizan frases no sólo en términos positivos sino también negativos, con el fin de evitar respuestas socialmente deseables y aquiescencia (que consiste en mostrarse de acuerdo con cualquier afirmación o ítems)¹³³. De esta forma se sumarán las respuestas positivas para posteriormente restar las negativas utilizando la siguiente fórmula:

$$R_p - R_n - R_{nv} = Ptd/10$$

- Rp = Respuestas positivas.
- Rn = Respuestas negativas.
- Rnv = Respuestas no validas.
- Pt/10 = Puntuación total de la dimensión¹³⁴.

Cada respuesta se puntuará de 1 a 6 (en el caso de los ítems en positivo) y de -6 a -1 (en el caso de los ítems formulados en negativo).

Con esta escala pretendemos, por tanto:

1. Obtener la “huella creativa” del aula y conocer con ello en qué escuela se favorece más o menos el fluir de la creatividad.

¹³³ Sesgos que hemos intentado soslayar en esta investigación utilizando para ello la entrevista semiestructurada.

¹³⁴ La puntuación total de cada dimensión se divide entre 10 para poder representarla en la figura de la huella creativa.

2. Dar al profesorado herramientas para comprender mejor lo que sucede en el aula, y si ello favorece o no el fluir de la creatividad (proporcionando información de las dimensiones que obstaculizan o favorecen dicho estado).
3. Ayudar a la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación a través de la concienciación de la realidad del aula.

Por último, indicar que al principio del instrumento se recogen diferentes cuestiones referentes a la situación profesional del docente con el objeto de conocer mejor su realidad laboral.

Normas de aplicación

Su administración, individual o colectiva, está indicada para docentes de Educación Infantil de cualquier edad. Se pueden utilizar las tres subescalas por separado (una por cada dimensión) obteniendo la puntuación con respecto a la dimensión de la subescala utilizada, aunque para obtener la huella creativa se requieren las tres puntuaciones. La duración aproximada para su realización es de 30 minutos (diez minutos por subescala).

Para su aplicación es fundamental que el sujeto se encuentre en un ambiente cómodo y tranquilo, dándole a conocer previamente el uso positivo de los resultados en pro de la calidad de la educación (al tener como objetivo el distinguir los obstáculos y/o facilitaciones que se dan en el aula para que se produzca el fluir de la creatividad). Es primordial, además, tomar la EFC no sólo como un instrumento meramente evaluativo, sino más bien como una guía para la mejora y complementación de otros instrumentos que evalúen la creatividad.

Es importante que las instrucciones sean leídas y comprendidas por los sujetos, por lo que es conveniente que se le den ejemplos y contraejemplos.

Esta prueba se administró al profesorado en último lugar con el fin de no *dar pistas* sobre qué buscábamos en sus aulas, lo que más tarde podrían reflejar en las entrevistas personales, evitando así que influyera en sus posibles respuestas.

Aspectos psicométricos

Para la creación de esta prueba, y tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se redactaron 207 ítems (versión preliminar), los cuales se redujeron a 150 por el propio autor. Posteriormente la escala fue enviada a 4 jueces expertos en las áreas de educación y creatividad, depurándola a 109 ítems (para el estudio piloto), siendo descartados aquellos que eran ambiguos o que los expertos no consideraban adecuados¹³⁵. Una vez pasada esta primera depuración la escala obtenida fue administrada a una muestra piloto formada por 41

¹³⁵ La EFC piloto y definitiva se encuentran adjuntas en los Anexos I y II.

profesores de Educación Infantil y distribuidos entre 16 colegios de las provincias de Málaga y Huelva.

Podemos diferenciar tres fases en la construcción del instrumento. Un primer momento, correspondiente a la revisión de la teoría referente al mismo, lo que implicó una revisión directa de distintos cuestionarios de evaluación no sólo de conductas creativas, sino de ambientes creativos, así como la identificación de los indicadores característicos de las tres dimensiones que forman la escala, partiendo de las bases teóricas antes expuestas. Una segunda fase, en la que se examinó la validez de contenido a través de los coeficientes Kappa y Spearman con la participación de cuatro jueces expertos en la materia. Por último, se evaluó la confiabilidad de la prueba y se realizó un análisis factorial y de conglomerados.

Para realizar los análisis estadísticos pertinentes se ha utilizado la versión 13.0 del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) y el software Microsoft Office Excel 2003.

A) Validación de la escala por los expertos

Como hemos mencionado anteriormente, las aportaciones del grupo de expertos nos facilitaron una primera depuración del instrumento reduciendo el número de ítems de forma considerable, descartando aquellos menos relevantes o que los jueces consideraron ambiguos o reiterativos. Estos jueces fueron seleccionados de manera intencional, a nivel nacional, por ser considerados profesionales expertos en las áreas de educación y creatividad.

Para esta evaluación de la escala se remitió el instrumento al grupo de expertos seleccionados solicitándoles su colaboración. Los expertos debían valorar el grado de idoneidad-congruencia de cada ítem con las distintas dimensiones planteadas (enseñanza creativa, docencia creativa y ambiente creativo) en una escala Likert con cuatro cuantificadores lingüísticos de cantidad (1 = nada; 2 = algo; 3 = bastante; 4 = mucho).

Para conocer la concordancia entre los cuatro expertos se utilizó el índice Kappa de Cohen, índice que nos permite conocer el nivel de acuerdo entre los mismos y cuyos valores van de 0 a 1 (el valor 0 nos indicaría que estamos ante observadores independientes y 1 que existe un acuerdo perfecto entre los observadores). Este valor estadístico ha sido analizado, al igual que el resto, primeramente subescala por subescala, para posteriormente completar los datos con un análisis completo de la EFC. Como se puede observar, los índices de concordancia Kappa obtenidos por la evaluación de los jueces son en la mayoría muy bajos o pobres, indicando altos niveles de desacuerdo entre los jueces en la pertinencia de los ítems¹³⁶. Los coeficientes Kappa recogidos en el Tabla 11, nos informa que la mayor

¹³⁶ Partimos de las indicaciones expuestas por Landis y Koch (1977), según los cuales los valores entre 0,00 y 0,20 son insignificantes; de 0,21 a 0,40 son discretos; de 0,41 a 0,60 serían moderados; de 0,61 a 0,80

significación se da en la dimensión *docente creativo*; siendo en ésta donde se encuentran los mayores índices de concordancia, aunque esto no incide en los valores totales de la escala.

	Enseñanza	Docente	Ambiente	Total
Juez 1/Juez2	´015	´351*	´127	´137
Juez 1/Juez3	´071	´332*	´254*	´209*
Juez 1/Juez4	´066	´135	´195	´133
Juez 2/Juez3	´107	´278*	´166	´172
Juez 2/Juez4	´005	´195	´013	´055
Juez 3/Juez4	´202*	´215*	´112	´185

* poco significativa

Tabla 11. Valores estadísticos Kappa de la EFC por subescalas y total

La validez de contenido trata de garantizar que los indicadores que son utilizados constituyen una muestra relevante y representativa del conjunto de todos los posibles indicadores del concepto que pretenden medir (Chacón Moscoso, Pérez-Gil, Holgado Tello y Lara Ruiz, 2001). Ciertamente la adecuación de dichos indicadores están sujetos a los criterios teóricos que encierran, así como la definición clara y concisa de los mismos. Por lo tanto los bajos índices Kappa se pueden deber, como veíamos al hablar de creatividad en el Capítulo 1 del marco teórico, a la falta de consenso que gira alrededor de la creatividad, tanto en su definición, evaluación, percepción, etc., aunque, presuponiendo esta limitación, los expertos recibieron adjunto con la escala la base teórica en la que sustentaba. Esto nos advierte de tres posibles causas: a) que la escala no resultara lo suficientemente clarificadora para los jueces; b) que se realizó una lectura superficial de los ítems y/o c) que a pesar de ofrecer esta base teórica, a la hora de evaluar los ítems los expertos lo hacían en función de su propia teoría de la creatividad, no atendiendo tanto al sustento teórico que se les aportó. De todas formas, el índice Kappa mide el grado de acuerdo entre los expertos, no la calidad de las valoraciones que ellos hacen, por lo que es necesario ir más allá de lo que aporta este índice.

Para la validez de constructo también se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman intraclase. El coeficiente de correlación de Spearman se encarga de evaluar en qué medida dos factores (dos jueces) están correlacionados, aunque en este caso no tiene en cuenta la magnitud del cambio, sino la dirección del cambio. Como podemos observar en la matriz de correlaciones expuesta en el Tabla 12 nos encontramos con correlaciones que van de moderadas a bajas y muy bajas¹³⁷.

sustanciales; y de 0,81 a 1,00 nos mostraría unos índices casi perfectos. También es cierto que estas indicaciones tienen un carácter general y que cuando hablamos de constructos tan complejos como es la creatividad valores, por ejemplo, discretos según Landis y Koch pueden ser sustanciales para nosotros.

¹³⁷ Comprende valores entre -1 y 1, aunque no existen valores estandarizados. La interpretación que hemos hecho es la siguiente: 0,00 corresponde a una relación nula; de 0,01 a 0,20 la relación es muy baja; de 0,21 a 0,40

	Enseñanza	Docente	Ambiente	Total
Juez 1/Juez2	,072	,529**	,124	,223*
Juez 1/Juez3	,336**	,522**	,365**	,408**
Juez 1/Juez4	,165	,238*	,235*	,215*
Juez 2/Juez3	,290**	,417**	,415**	,365**
Juez 2/Juez4	,290**	,292**	,040	,179*
Juez 3/Juez4	,260**	,438**	,270**	,335**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 12. Coeficientes de correlación de Spearman de la EFC por subescalas y total

De nuevo los índices más altos vuelven a estar en la dimensión *docente creativo*, en la que existen correlaciones bajas y moderadas. De igual forma, en los valores obtenidos en la totalidad de la escala podemos apreciar que también aparecen valores bajos y moderados.

Aunque el análisis de la validez de contenido a través del método de jueces indica que la escala cuenta con unos niveles flojos, podemos decir que la escala cuenta con otras propiedades psicométricas fundamentales en la construcción de un instrumento de dicha índole, como podremos ver en estudio piloto del mismo.

B) Estudio piloto

Para la cumplimentación de la escala los profesores dispusieron entre 1 y 2 semanas, al objeto de que respondieran detenidamente a la misma, evitando con ello que el factor tiempo fuera un impedimento. De las 45 escalas entregadas pudimos recoger 41, y en ninguna había valores ausentes (no respuestas).

B.1) Análisis de la muestra

Con el propósito de que los resultados del estudio piloto estuvieran lo más próximo a la realidad de los centros participantes una de las concesiones, de las que no dudamos, fue garantizar el anonimato (sólo teniendo acceso el investigador principal).

En cuanto a la muestra, podemos decir que el 100% son mujeres (debido al escaso número de maestros varones en esta etapa educativa) y tutoras que desarrollan su labor en la

baja; de 0,41 a 0,60 sería moderada; de 0,61 a 0,80 alta; de 0,81 a 0,99 muy alta; y 1 nos mostraría una relación perfecta.

enseñanza pública. De todas formas la muestra es muy heterogénea. Como se aprecia en el Figura 34, son más numerosas las maestras con edades comprendidas entre 26 y 35 años, más del 50% si sumamos los resultados de ambos rangos de edad (27% y 24% respectivamente), las edades menos representadas son las comprendidas entre 36 a 40 años y 51 a 55 años, con un 5% ambas.

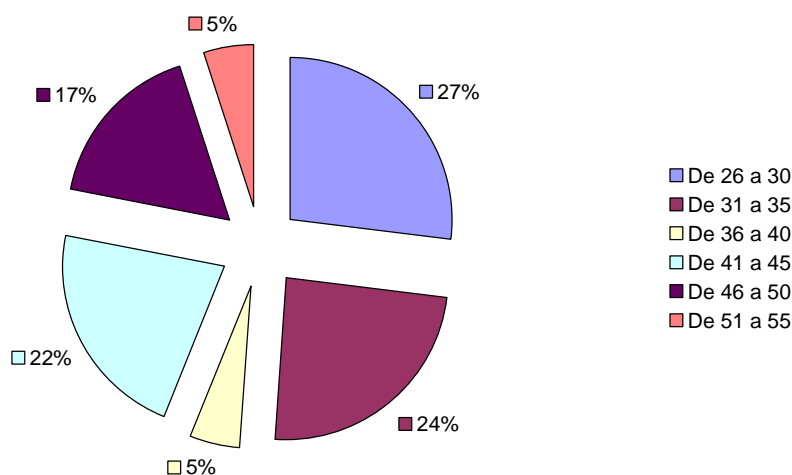


Figura 34. Rango de edad de los encuestados

Las aulas en las que imparten docencia las maestras de la muestra se pueden ver en el Figura 35. El 39% de las docentes son tutoras de aulas de 5 años, el 34% de 4 años y el 27% de 3 años. El porcentaje mayor corresponde al nivel de 5 años. A su vez, el número total de alumnos por aula es en su mayoría entre 25 y 27 (el 43%); siendo las menos comunes las clases que sitúan el número de niños entre 16 y 18 (el 10%).

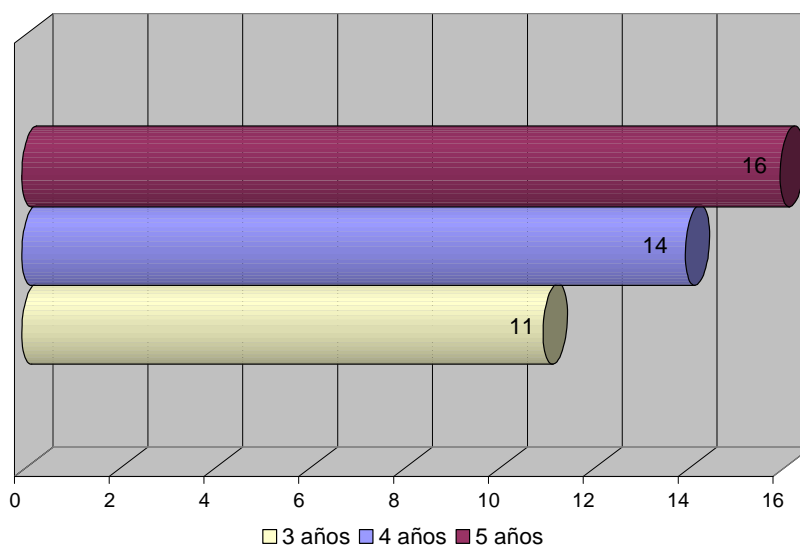


Figura 35. Aulas en las que imparten docencia los maestros encuestados.

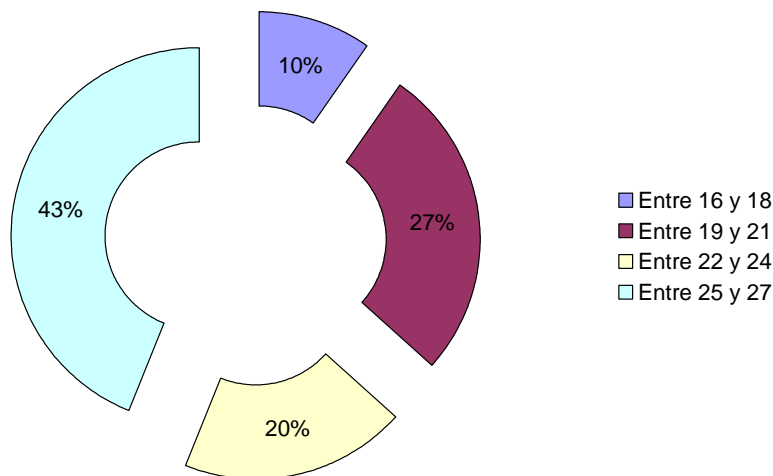


Figura 36. Número de alumnos por aula.

Por último, en la Figura 37 exponemos el año en el que cada docente comenzó a trabajar en el ciclo de Educación Infantil. Como se puede observar el mayor porcentaje empezó la docencia en esta etapa entre 2001 y 2005 (un 32%), mientras que el valor más bajo (2%) lo encontramos en las maestras que empezaron a trabajar antes del curso 1979/1980.

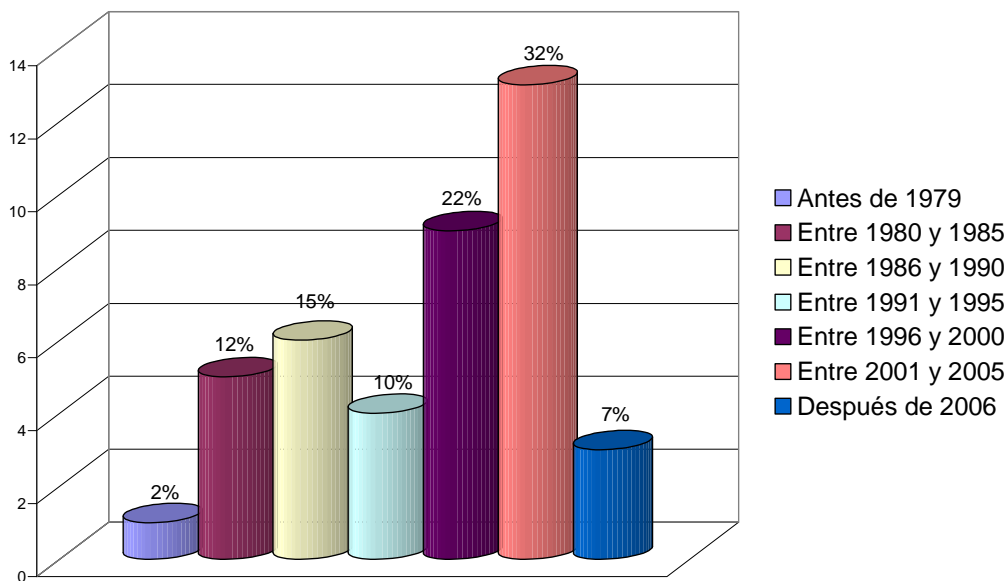


Figura 37. Año en el que comenzó a trabajar en Educación Infantil

B.2) Análisis de fiabilidad

Una vez señaladas las características de la muestra piloto centraremos ahora nuestra atención en el análisis de la consistencia interna de cada subescala y de la escala completa, utilizando para ello el estadístico alfa de Cronbach. Este coeficiente determinará el grado de consistencia interna de la escala (y subescalas), analizando para ello la correlación media existente de cada una de las variables de la propia escala con todas las demás variables que la

componen. Su valor va de 0 a 1 (cuando más cercano esté el valor de alfa de Cronbach a 1 mayor será la consistencia interna de los ítems que forman la escala, revelándonos que el conjunto de ítems exploran un factor común). Pueden darse valores negativos, lo que indicará que en la escala existen ítems que miden lo opuesto que miden los demás.

Al igual que en otros casos, no existe un acuerdo generalizado en torno a partir de qué valor puede considerarse la escala como fiable. Nosotros seguiremos las indicaciones de Streiner (2003), según el cual el valor mínimo considerado como aceptable es ,70, siendo por debajo de este valor la consistencia baja (y por debajo de ,50 no sería aceptable). Valores por encima de ,90 indicaría que existen ítems que están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo y que, por lo tanto, se trataría de ítems redundantes que deberían eliminarse, lo preferible es, entonces, valores alfa de Cronbach entre ,80 y ,90 (siendo éste último el máximo esperado).

	Enseñanza	Docente	Ambiente	Total
Coefficiente α	,867	,849	,811	,849

Tabla 13. Alfa de Cronbach de la EFC (por subescala y totalidad)

Obtenidos los datos del Tabla 13, se consideran también la media, el porcentaje de respuesta de cada ítems, la varianza, las desviaciones típicas y el alfa de Cronbach para decidir qué ítems son eliminados (Tabla 14)¹³⁸. Posteriormente, y con el objeto de conseguir una fiabilidad más alta, se eliminaron 5 ítems de la subescala enseñanza (i12, i14, i25, i31 e i38), 7 de la subescala docente (i41, i49, i56, i58, i61, i68 e i76) y 6 de la subescala ambiente (i84, i85, i94, i96, i100 e i104), quedando un total de 91 ítems en la escala total, y obteniendo un aumento sustancial en las correlaciones alfa de Cronbach de las subescalas y de la escala total (Tabla 15).

Subescala	Ítem eliminado	Descripción ítems
Enseñanza	i12 i14 i25 i31 i38	Actividades son repetitivas Presión del tiempo Fichas de coloreo Disposición de la programación Modificación por intereses de los alumnos
Docente	i41 i49 i56 i58 i61 i68 i76	Firme Ordenado Se aburre en clase Implicación personal Apertura a prácticas docentes diferentes Planificación de la programación Apatía hacia el trabajo
Ambiente	i84	Paredes con dibujos estereotipados

¹³⁸ En el Anexo III podemos ver el alfa de Cronbach de los ítems por subescala.

i85	Reciclaje de juguetes
i94	Rincones sinónimo de entretenimiento
i96	Material poco variado
i100	Clima tranquilo mediante disciplina
i104	Evita el error del alumnado

Tabla 14. Ítems eliminados en las subescalas

Aunque la eliminación de ciertos ítems podía darnos coeficientes de fiabilidad más altos, su exclusión no se ha barajado debido a la importancia de los mismos (i2, i18, i47 e i101).

	Enseñanza	Docente	Ambiente	Total
Coefficiente α	,878	,879	,847	,887
Nº de ítems	33	33	25	91

Tabla 15. Correlaciones alfa de Cronbach de la escala después de su depuración

Observamos cómo incluso antes de la depuración de los ítems (Tabla 12), el índice alfa de Cronbach en ninguna de las tres subescalas y en la escala total ha sido inferior a ,80. También hay que hacer notar que antes de eliminar los ítems, el alfa de Cronbach de la escala, en el caso de eliminar algún elemento, tenía como valor más bajo ,791 (i91), lo que nos indica una consistencia interna de la escala bastante alta.

Se aprecia un nivel de confiabilidad en cada una de las subescalas menor que a nivel general de la escala, lo que nos hace ver que las tres dimensiones establecen una sinergia positiva que incrementa el nivel de confiabilidad del instrumento. En el Tabla 15 vemos cómo los niveles de consistencia interna de las subescalas *enseñanza creativa* y *docente creativo* son muy semejantes (,878 y ,879 respectivamente), mientras que la subescala *ambiente creativo* presenta un menor índice ($\alpha = ,847$), aunque también alto. En cuanto a la escala total ($\alpha = ,887$), podemos hablar de una consistencia interna del instrumento muy alta, indicando un alto grado de confiabilidad (Kerlinger, 1983). Luego la construcción del cuestionario es coherente en el desglose de los factores componentes, así como en la consistencia de los ítems con respecto al constructo a evaluar. En definitiva, estamos ante un instrumento fiable, por lo que sus mediciones serán estables y consistentes.

B.3) Análisis factorial

El análisis factorial es una de las técnicas de análisis multivariable más utilizadas en Ciencias Sociales. Nuestro objetivo a la hora de emplear este análisis es la reducción de factores capaces de explicar el máximo de información que contiene la propia subescala.

Para analizar la estructura factorial de la EFC se ha abordado ésta por subescalas y no al completo, ya que el análisis conjunto de las tres subescalas mezcla dimensiones de muy

diverso origen y un elevado número de ítems. Realizamos, por tanto, un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax (método de rotación ortogonal que minimiza el número de ítems que tiene saturaciones altas en cada factor). Como resultado hemos obtenido diferentes factores subyacentes a cada una de las subescalas, los cuales han sido identificados y etiquetados conceptualmente.

Antes de comentar sus resultados debemos hacer alguna aclaración. Las respuestas a las escalas no son continuas ya que son escalas Likert de seis puntos, no reuniendo las características métricas que se requieren para la aplicación del análisis factorial. No obstante, el carácter exploratorio que le damos al uso de esta técnica, junto con un recorrido ligeramente amplio de la escala, lo que no suele ser habitual (seis puntos y no tres o cuatro, por ejemplo), nos permite recabar información de los resultados del análisis factorial dándoles sólo un carácter orientativo. En este sentido hemos hecho también uso de la estrategia analítica exploratoria para datos ordinales similar al factorial, el Análisis de Componentes Principales Categórico (CATPCA). La idea es poder encontrar una estructura interna en los datos que pudiera, quizá, corresponderse en alguna medida con aquella estructura teórica o sustantiva con la que diseñamos el instrumento, y que quedó ampliamente expuesta en capítulos anteriores.

En cuanto al diagnóstico del cumplimiento de las condiciones previas de aplicación de análisis factorial, por ejemplo, se ha intentado la prueba KMO (medida de la adecuación muestral de Kaiser- Meyer-Olkin) no pudiéndose realizar debido al elevado número de ítems que aglutina cada subescala, con lo que esta condición no ha quedado demostrada. Esta es una de las razones que, junto con lo argumentado anteriormente, hemos realizado también un análisis cluster, matizando de nuevo los resultados del análisis factorial. Además, el análisis cluster es perfectamente aplicable a la métrica nuestra escala.

En el análisis factorial, siguiendo a Kaiser (1960), se han conservado aquellos factores cuyos valores propios son mayores a la unidad. Factores que, como aparece en las Tablas 16, 17 y 18, han sido definidos teniendo en cuenta la agrupación de los propios ítems. En estas tablas también puede apreciarse el grado de varianza que explica cada factor, los ítems que lo forman, la varianza acumulada, la saturación de cada ítem y su descripción.

Factor/ Definición	Varianza explicada	Varianza acumulada	Ítems	Saturación	Descripción ítems
I. Originalidad y elaboración	13,546	13,546	i1	,834	Bromean y juegan con palabras
			i4	,795	Dan finales distintos a cuentos
			i8	,668	Actividades novedosas
			i24	,624	Hace dudar sobre problemas
			i36	-,590	Grupos de investigación
			i33	,515	Proyectos iniciativa de alumnos
			i11	,493	Actividades desafiantes
			i2	,474	Inventan canciones y cuentos
II. Motivación intrínseca y técnicas	12,521	26,067	i9	,825	Actividades según interés niños
			i26	,752	Respuesta a inquietudes
			i27	,642	Técnicas creativas

creativas			i3	,590	Dramatizar emociones
			i6	,582	Lluvia de ideas
			i18	,573	Preguntas abiertas
III. Aprendizaje activo	9,514	35,581	i20	,825	Error como medio de aprendizaje
			i32	,810	Sigue guía didáctica del método
			i19	,647	Libertad desarrollo actividades
IV. Mimetismo y expresión	8,788	44,369	i10	,742	Repetición para evitar error
			i30	,666	Análisis grupal de producciones
			i15	,620	Dibujo como medio de expresión
			i28	,586	Repetición para aprender
V. Solución de problemas y currículo abierto	8,761	53,130	i22	,869	Solución de problemas
			i23	,849	Programación abierta
			i17	,492	Aprendizaje por descubrimiento
VI. Reconocimiento	8,493	61,623	i7	,898	Reconocimiento alumno creativo
			i21	,601	Alumno activo
VII. Apertura a la experiencia y confianza	7,621	69,245	i5	,797	Juegos originales
			i35	,699	Aportación material para proyecto
			i13	,604	Modelo de copia
VIII. Presiones externas	7,167	76,411	i29	,728	Relevancia realización de fichas
			i16	,721	Toque final a producciones
IX. Sensibilidad a los problemas	5,656	82,067	i34	,828	Proyecto según interés alumnado
			i37	,380	Se tratan problemas sociales

Tabla 16. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala enseñanza creativa

En la Tabla 16 se observa cómo los 9 factores o dimensiones tomados explican el 82,067% de la varianza total de la subescala *enseñanza creativa*. Estos factores reflejan las asociaciones entre los ítems en torno a la dimensión a la que damos nombre. Los dos primeros factores son los que mayor varianza explicada tienen (13,546% y 12,521%, respectivamente), por lo que ellos solos explicarían el 26,067% de la varianza total. Todos los factores están configurados por ítems con saturaciones altas, exceptuando el ítem i37 del factor IX que satura a ,380.

Factor/ Definición	Varianza explicada	Varianza acumulada	Ítems	Saturación	Descripción ítems
I. Fluidez de ideas, abundancia de energía e implicación	11,725	11,725	i75	,738	Surgen ideas mientras duerme
			i70	,703	Reflexión sobre la práctica
			i71	,642	Multitud de ideas
			i69	,622	Disfruta aprendiendo
			i59	,613	Lleva a práctica lo aprendido
			i66	,527	Interés por la interacción
			i47	,515	Idealista
II. Miedo al error y compromiso	10,314	22,038	i63	,863	Seguridad en la actividad
			i62	,859	Evita salirse de lo programado
			i55	,451	Pasión por la profesión
			i52	,418	Miedo a equivocarse
III. Apertura a la experiencia y persistencia	10,230	32,268	i72	,879	Diario de campo como reflexión
			i73	,689	Formación
			i40	,616	Curioso
			i65	,479	Disfruta con los retos educativos
IV. Pensamiento lineal e inconformista	8,783	41,051	i53	,747	Agobio por las tareas
			i45	,685	Tradicional
			i48	,637	Serio
			i54	-,632	Fomenta la creatividad
			i74	,499	Cuestiona lo establecido
V. Originalidad y sentido del humor	8,426	49,477	i42	,864	Ingenioso
			i46	,779	Con sentido del humor
			i51	,524	Inventa juegos originales

VI. Conservador	6,573	56,050	i50 i78	,770 ,669	Conoce de memoria que hacer Libros leídos
VII. Emocionalidad	6,137	62,187	i60 i64 i43	,753 ,644 ,567	Valora la originalidad Empatía con alumnado Previsor
VIII. Complejidad	6,095	68,282	i39 i44	,804 -,748	Complejo Flexible
IX. Escasez de retos	5,671	73,953	i57 i77	,764 ,725	Control de todo lo que sucede Ponente
X. Mentalidad cerrada	5,252	79,205	i67	,934	Rechaza ideas que ve absurdas

Tabla 17. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala docente creativo.

Del análisis, expuesto en la Tabla 17, se han extraído 10 factores que explican el 79,205% de la varianza total de la subescala *docente creativo*. En este caso los factores con varianza explicada más alta son los tres primeros con un 11,725%, 10,314% y 10,230%; lo que nos ofrece un total de 32,268% de la varianza total. Las saturaciones de los elementos en todos los factores son altas, no inferiores de ,40 en ningún caso.

Factor/ Definición	Varianza explicada	Varianza acumulada	Ítems	Saturación	Descripción ítems
I. Flexibilidad del material	17,009	17,009	i92	,795	Material flexible
			i90	,792	Material que fomenta imaginación
			i87	,712	Elaboran dossier de recopilación
			i91	,706	Favorece usos flexibles material
			i88	,639	Aportación de material por niños
			i79	,631	Exposición de creaciones
			i82	,588	Identificación de creaciones
II. Oportunidad de expresión	9,891	26,900	i81	,818	Exposición externa de trabajos
			i83	-,781	Misma decoración todo el año
			i86	,553	Lugar para exponer creaciones
III. Desconfianza y control	9,655	36,555	i97	,852	Vigila el trabajo de alumnos
			i99	,726	Necesita controlar todo el aula
			i95	,510	Rincones fijos todo el año
IV. Confianza y reconocimiento	8,848	45,403	i101	,863	Anima a alumnos a exponer ideas
			i105	,642	Rol docente
			i102	,603	Toma en serio preguntas niños
			i98	,416	Importancia solución problemas
V. Apertura al entorno	7,388	52,791	i108	-,883	Participación padres y barriada
VI. Cooperación y elaboración	6,896	59,688	i107	,805	Visitan instituciones de la barriada
			i109	,519	Participación de otros cursos
			i103	,464	Fomenta momentos de reflexión
VII. Originalidad	6,359	66,047	i89	,890	Reciclaje de material
VIII. Capacidad de asumir riesgos	6,28	72,334	i106	,873	Reflejo de la opinión de los padres en la programación
IX. Falta de conectividad	5,936	78,271	i93	,884	Material de rincones no vinculado
			i80	,490	Decoración hecha por el docente

Tabla 18. Estructura factorial obtenida del análisis factorial por componentes principales y rotación varimax de la subescala ambiente creativo.

En la Tabla 18 observamos cómo el análisis ha arrojado 9 factores que explican el 78,271% de la varianza total de la subescala *ambiente creativo*. El primer factor, que está

configurado por 7 ítems, explica el 17% de la varianza total, siendo éste el de mayor varianza explicada.

Los resultados del CATPCA para las tres subescalas se muestran en los diagramas de dispersión biespaciales de las Figuras A, B y C. En ellos se representan las coordenadas de las saturaciones para cada ítem en dos dimensiones. La primera dimensión se correspondería con la gradación de los cuantificadores lingüísticos de frecuencia de nuestra escala de menor a mayor (desde ‘nunca’ -izda.-, hasta ‘siempre’ -dcha-). La segunda dimensión, pensamos, matizaría la primera.

No encontramos una interpretación que pudiera complementarse bien con los anteriores análisis factoriales. Efectivamente, existe una aproximación en las tres figuras para algunos de los ítems que se encuentran en los primeros factores de los análisis factoriales, tal es el caso de los ítems i4, i24 e i33 para el factor de “Originalidad y elaboración de la subescala de *enseñanza creativa*; los ítems i47, i66, i70, i71e i75 del factor “Fluidez de ideas, abundancia de energía e implicación” de la subescala del *docente creativo*, o bien los ítems i82, i87, i88, i90 e i91 del factor “Flexibilidad del material” de la subescala *ambiente creativo*.

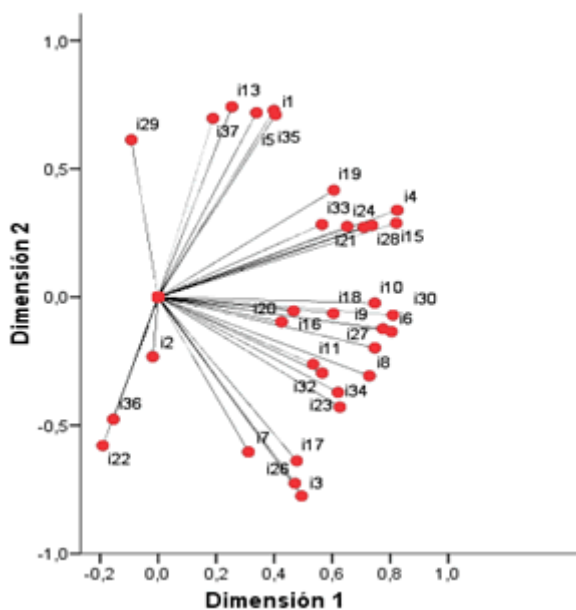


Figura A. Estructura dimensional para la enseñanza creativa según el CATPCA

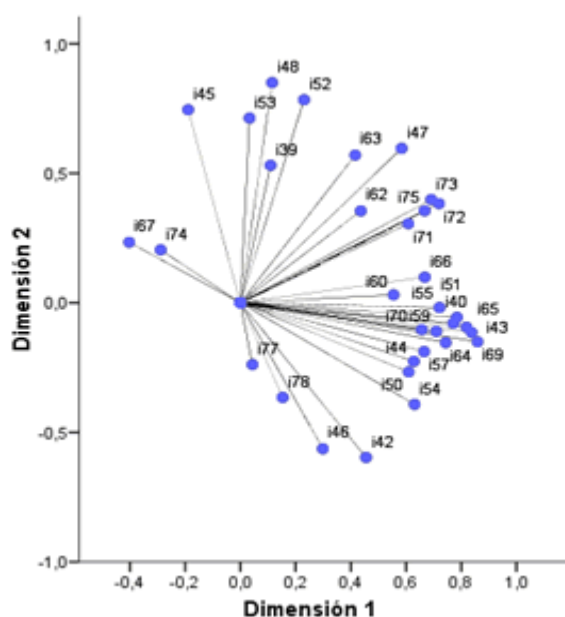


Figura B. Estructura dimensional para el docente creativo según el CATPCA

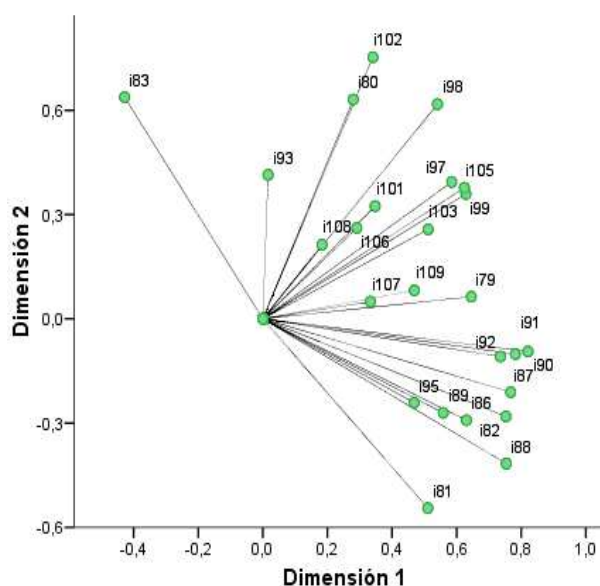


Figura C. Estructura dimensional para el ambiente creativo según el CATPCA

B.4.) Análisis Cluster

El análisis cluster nos ha facilitado conocer cómo se agrupan los ítems y en qué momento se realizan estas conexiones. A través de él clasificaremos los ítems en grupos, conglomerados, de la forma más homogénea posible, teniendo en cuenta para ello las respuestas de los sujetos del estudio piloto. El resultado de este análisis es una estructura de conglomerados de los ítems que son más similares. Con el análisis cluster, por tanto, se completa y matizan la configuración obtenida en los análisis factoriales previos.

Para la representación de estos grupos se han construido, mediante el programa estadístico SPSS, los *dendrogramas* de cada una de las subescalas que informan sobre la similitud entre los ítems. Esta similitud es mayor cuando la distancia euclídea resulta más pequeña en dicho gráfico, mientras que las respuestas a los ítems serán menos parecidas cuando se incorporan al conglomerado en una etapa posterior, lo que implicará mayor distancia entre los mismos.

Se ha realizado un análisis clusters jerárquico, utilizando como medida de proximidad la distancia euclídea, y siendo el método de agrupamiento el método de Ward. A continuación distinguiremos las agrupaciones que se producen.

En las Figuras 38, 39 y 40 vemos cómo no queda ningún ítem aislado en la subescalas *enseñanza creativa*, *docente creativo* y *ambiente creativo*. Se han obteniendo 5 clusters o dimensiones en la primera subescala y 3 en las dos restantes (formadas siempre por los ítems que combinan en un mismo cluster en una distancia menor o igual a 5). En las Tablas 19, 20 y 21 se recogen el número de los ítems y la descripción del mismo en cada dimensión.

Si comparamos con los resultados obtenidos con el análisis factorial podemos observar cómo se reducen las dimensiones conseguidas en cada subescala, así pasamos de 9 a 5 en la *enseñanza creativa*, de 10 a 3 en la del *docente creativo* y de 9 a 3 en el *ambiente creativo*. De todos los análisis cluster, sólo se mantienen exactamente iguales dos de estas dimensiones (la 3 y 4 de la subescala *enseñanza creativa*), mientras que la dimensión 2 incorpora el ítem 36 y el resto se ha reagrupado de forma diferente (al igual que sucede en las otras dos subescalas). Estos resultados hacen que nos inclinemos por el análisis factorial para la agrupación de los ítems, ya que se aproxima más a las bases teóricas o sustantivas de la EFC, y a su vez agrupa los ítems de forma más coherente, a nuestro juicio. Nos encontramos ante conglomerados difíciles de definir o que agrupan ítems que teóricamente no deberían pertenecer a la misma dimensión. Por este motivo, sólo hemos definido aquellas dimensiones que consideramos intrínsecamente coherentes.

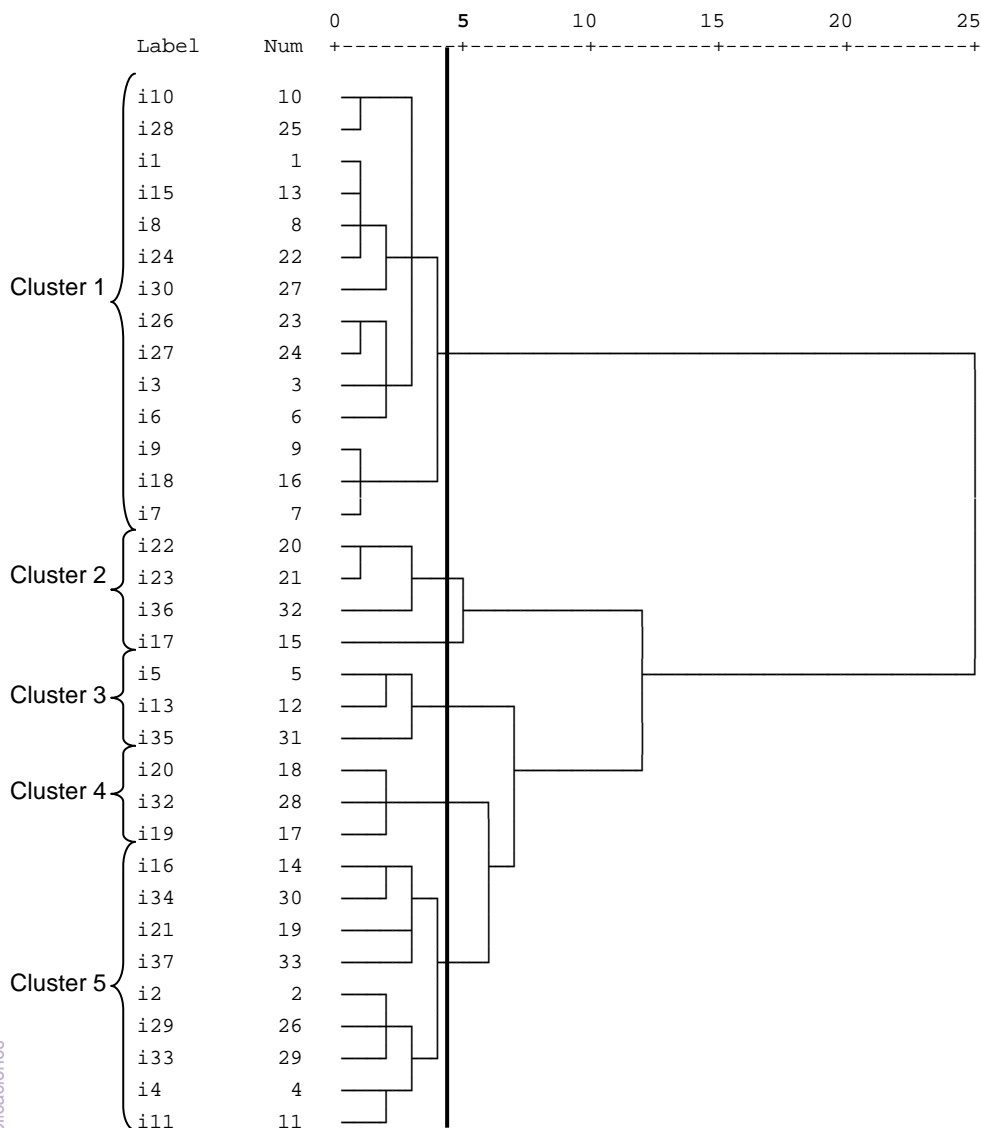


Figura 38. Dendrograma obtenido de la subescala enseñanza creativa

Conglomerado/ Definición	Ítems	Descripción ítems
I. Actividades y técnicas creativas	i10	Repetición para evitar error
	i28	Repetición para aprender
	i1	Bromean y juegan con palabras
	i15	Dibujo como medio de expresión
	i8	Actividades novedosas
	i24	Hace dudar sobre problemas
	i30	Análisis grupal de producciones
	i26	Respuesta a inquietudes
	i27	Técnicas creativas
	i3	Dramatizar emociones
	i6	Lluvia de ideas
	i9	Actividades según interés niños
	i18	Preguntas abiertas
	i7	Reconocimiento alumno creativo
II. Currículo abierto y flexible	i22	Solución de problemas
	i23	Programación abierta
	i36	Grupos de investigación
	i17	Aprendizaje por descubrimiento
III. Apertura a la experiencia y confianza	i5	Juegos originales
	i35	Aportación material para proyecto
	i13	Modelo de copia
IV.	i20	Error como medio de aprendizaje
	i32	Sigue guía didáctica del método
	i19	Libertad desarrollo actividades
V.	i16	Toque final a producciones Proyecto
	i34	según interés alumnado
	i21	Alumno activo
	i37	Se tratan problemas sociales
	i2	Inventan canciones y cuentos
	i29	Relevancia realización de fichas
	i33	Proyectos iniciativa de alumnos
	i4	Dan finales distintos a cuentos
	i11	Actividades desafiantes

Tabla 19. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala enseñanza creativa

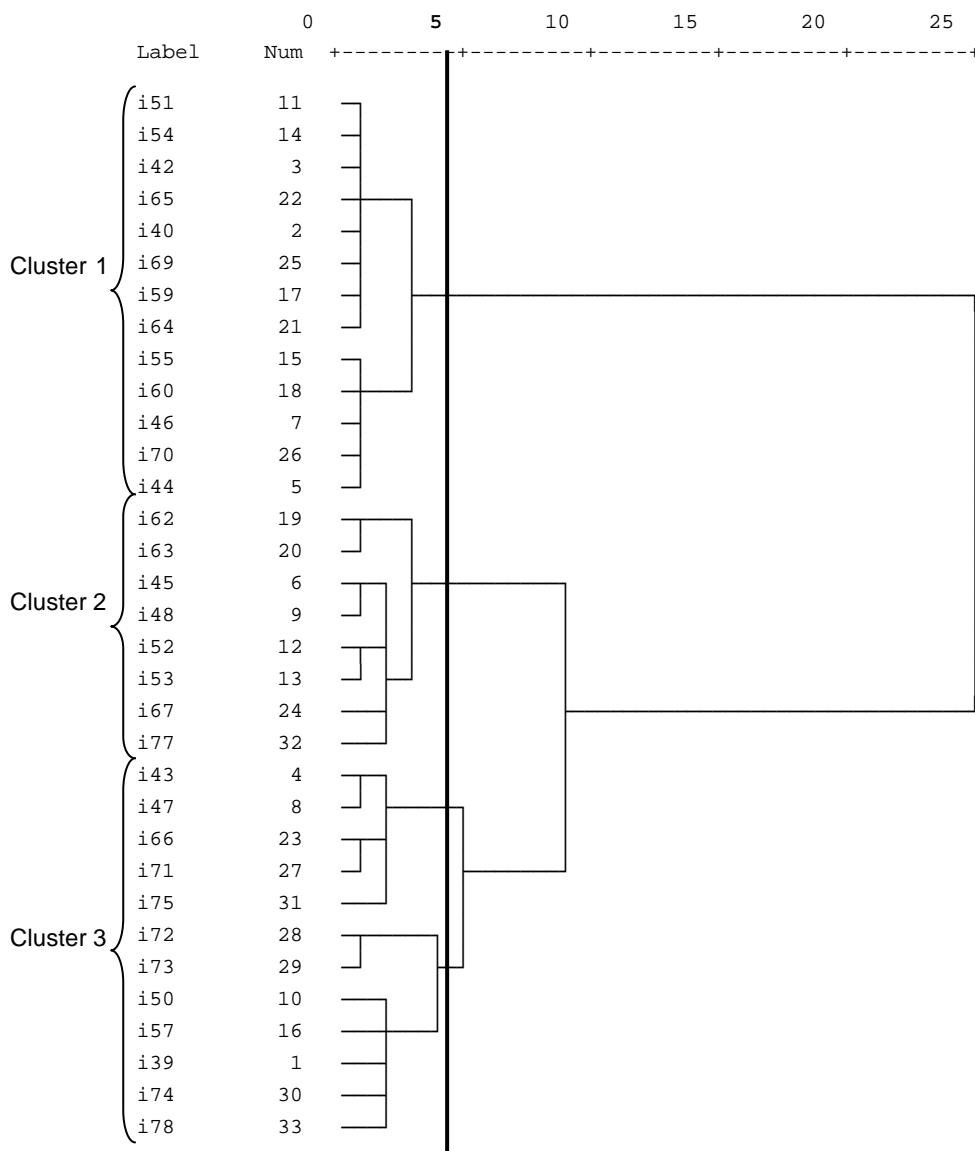


Figura 39. Dendrograma obtenido de la subescala docente creativo

Conglomerado /Definición	Ítems	Descripción ítems
I. Docente creativo	i51	Inventa juegos originales
	i54	Fomenta la creatividad
	i42	Ingenioso
	i65	Disfruta con los retos educativos
	i40	Curioso
	i69	Disfruta aprendiendo
	i59	Lleva a práctica lo aprendido
	i64	Empatía con alumnado
	i55	Pasión por la profesión
	i60	Valora la originalidad
	i46	Con sentido del humor
	i70	Reflexión sobre la práctica
i44	Flexible	
II. Docente conservador	i62	Evita salirse de lo programado
	i63	Seguridad en la actividad
	i45	Tradicional
	i48	Serio
	i52	Miedo a equivocarse
	i53	Agobio por las tareas
	i67	Rechaza ideas que ve absurdas
III.	i43	Previsor
	i47	Idealista
	i66	Interés por la interacción
	i71	Multitud de ideas
	i75	Surgen ideas mientras duerme
	i72	Diario de campo como reflexión
	i73	Formación
	i50	Conoce de memoria que hacer
	i57	Control de todo lo que sucede
	i39	Complejo
i74	Cuestiona lo establecido	
i78	Libros leídos	

Tabla 20. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala docente creativo

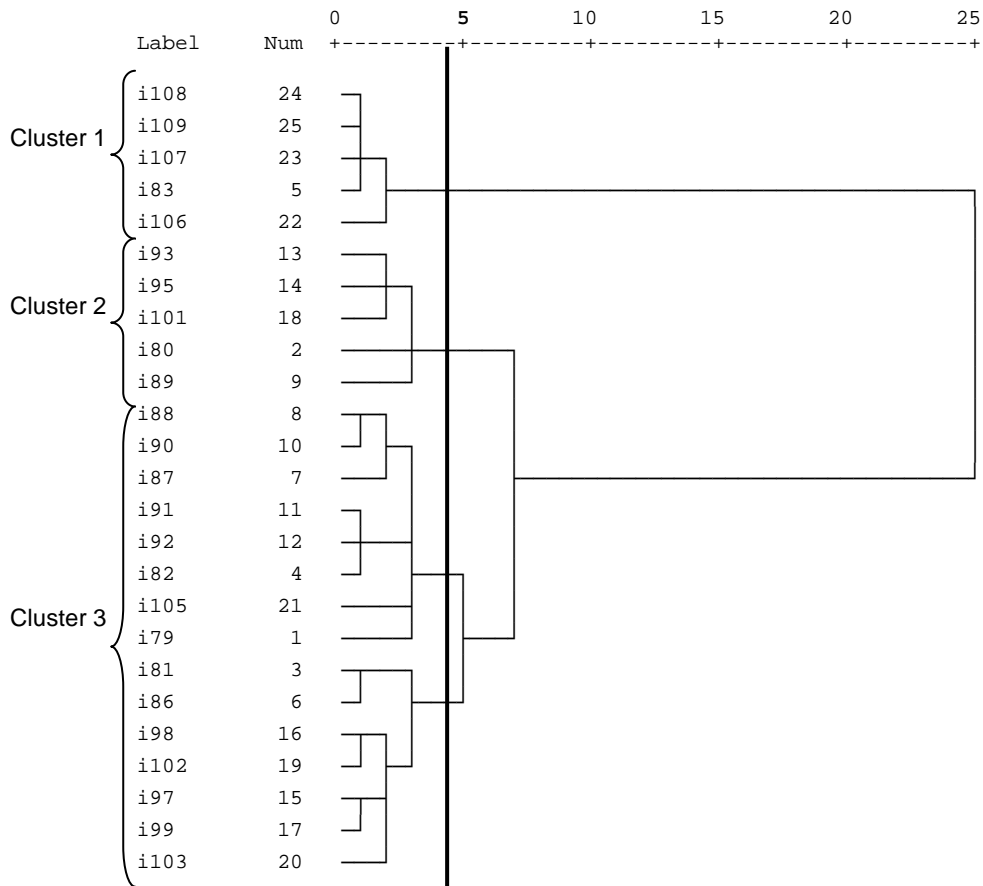


Figura 40. Dendrograma obtenido de la subescala ambiente creativo

Conglomerado /Definición	Ítems	Descripción ítems
I. Apertura al entorno	i108	Participación padres y barriada
	i109	Participación de otros cursos
	i107	Visitan instituciones de la barriada
	i83	Misma decoración todo el año
	i106	Reflejo de la opinión de los padres en la programación
II. Espacio creativo	i93	Material de rincones no vinculado
	i95	Rincones fijos todo el año
	i101	Anima a alumnos a exponer ideas
	i80	Decoración hecha por el docente
	i89	Reciclaje de material
III. Polivalencia del material y relaciones	i88	Aportación de material por niños
	i90	Material que fomenta imaginación
	i87	Elaboran dossier de recopilación
	i91	Favorece usos flexibles material
	i92	Material flexible
	i82	Identificación de creaciones
	i105	Rol docente
	i79	Exposición de creaciones
	i81	Exposición externa de trabajos
	i86	Lugar para exponer creaciones
	i98	Importancia solución problemas
	i102	Toma en serio preguntas niños
	i97	Vigila el trabajo de alumnos
i99	Necesita controlar todo el aula	
i103	Fomenta momentos de reflexión	

Tabla 21. Dimensiones obtenidas del análisis cluster de la subescala ambiente creativo

Los resultados obtenidos indican que la EFC es una herramienta muy útil en la evaluación del flujo de la creatividad en el aula. Además, ayuda a identificar qué dimensiones de la creatividad son, o no, potencializadas por parte del docente en la vida del aula. Este instrumento posee una calidad técnica adecuada para ser aplicada en nuestro contexto educativo, reflejando una consistencia interna elevada entre sus ítems, aun teniendo en cuenta sus limitaciones de generalización por contar, en el estudio piloto, con una muestra no muy amplia. Disponer de un instrumento de estas características es importante para que se fomente la educación en y para la creatividad, apoyando así el desarrollo de la misma, no sólo en el alumnado sino también en el propio profesorado.

No obstante, es importante comprender que la escala busca evaluar en qué medida en el aula se fomenta el flujo de la creatividad, aunque esta evaluación no es ni mucho menos determinante en la generación de productos creativos. Puede darse el caso de que en un ambiente autoritario, en el que se dé una huella cerrada del flujo de la creatividad, haya alumnos creativos que destaquen por dicha cualidad y que surjan momentos creativos a pesar del propio docente, práctica educativa y/o ambiente. Al mismo tiempo, podemos encontrarnos con aulas que ofrezcan una huella abierta que nos hable de un aula potencialmente creativa, pero que no sea creadora en la práctica. Es decir, pueden existir limitaciones puntuales que

impidan ese “crear”, o simplemente se necesite de un “empujón”. Dicho empuje requiere de la consciencia de su necesidad, por lo que si ésta no se produce, si no hay concienciación de cambio, la creación, la transformación, no será posible. Es vital que el aula creativa se convierta en un aula creadora, pero esto no se consigue sólo desde la planificación consciente, recogiénolo en el curriculum, en la forma de actuar del docente y en el aula (a través de sus materiales, el espacio, el entorno, etc.).

6.2.3. Evaluación del enfoque metodológico. Entrevista a maestras

Dentro de la metodología cualitativa de evaluación una de las técnicas más relevantes es la entrevista. Como dicen Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p. 307):

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Lo que la convierte en un instrumento esencial para conocer de cerca aspectos tan inaccesibles como los sentimientos, impresiones, pensamientos, emociones y percepciones de los sujetos entrevistados.

Como ya mencionábamos anteriormente, para poder situar a las maestras evaluadas en un paradigma concreto, al objeto de analizar posteriormente cómo estas características pueden influir en el desarrollo de la creatividad del alumnado de cada aula, era necesario conocer más profundamente la realidad y las ideas de las maestras respecto a la educación y todo lo que ésta supone. Con este objetivo se han realizado las entrevistas a todas las maestras.

Se he empleado una entrevista semi-estructurada o *entrevista informal* (Rincón y otros, 1995, p. 310). Para la construcción de la misma ha sido necesaria una revisión bibliográfica referente a los temas y dimensiones a tratar. Encontrarnos ante una entrevista semi-estructurada nos ha permitido que, aun teniendo cuestiones preestablecidas, éstas pudiesen ser modificadas, ampliadas o eliminadas según las necesidades de la misma y teniendo en cuenta no caer en la reiteración y la apatía que podía conllevar este tipo de recogida de información en el caso de que fuera muy extensa (por este motivo se ha intentado que cada sesión no superara las dos horas).

Nos ha gustado la flexibilidad de este tipo de entrevistas, ya que ha permitido una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los propios sujetos (no era posible que el investigador supiera de antemano qué ocurriría durante la entrevista y qué cuestiones serían las más apropiadas). Por contra ha requerido mayor preparación del entrevistador que una entrevista estructurada. No obstante, esta flexibilidad no ha sido sinónimo de falta de planificación, todo lo contrario. Se ha elaborado un guión para el

desarrollo de las entrevistas con la idea de conocer y plasmar aquellos aspectos esenciales y que no se podían dejar pasar durante la entrevista, aunque estas cuestiones no han sido cerradas ni han buscado respuestas simples.

La planificación ha servido para asegurar los objetivos de la misma y buscar que la entrevistada tratara, de una forma u otra, las dimensiones propuestas por el entrevistador. Esta apertura ha provocado en muchas ocasiones que las docentes proporcionaran información más relevante y significativa que la que incluso se requería, hecho que se ha conseguido no sólo por esa flexibilidad y apertura de la entrevista, sino también por el grado de confianza y comodidad que se consiguió durante el transcurso de las sesiones.

El entrevistador, por su parte, ha intentado mostrarse flexible, objetivo, empático y saber escuchar, a la vez que saber animar a la entrevistada a reflexionar más profundamente acerca de las cuestiones planteadas. Se ha buscado que la relación entrevistada-entrevistador se caracterizara por: a) confianza y cooperación, dando pie a que la información recogida fuera lo más veraz posible; b) neutralidad, manteniendo una posición de respeto y consideración por lo que la entrevistada decía; c) feedback verbal y no verbal, con el fin de que la entrevistada se sintiera escuchado y respetado en sus respuestas sin ser enjuiciado; d) evitar preguntas cargadas o sesgadas y e) mantener el control de la entrevista en todo momento; el entrevistador ha tenido muy claro hacia dónde se quería ir y cuándo se había dado respuesta o no a cada una de las dimensiones de interés.

Objetivos

El propósito principal ha sido responder a uno de los objetivos de la propia tesis: Identificar los diferentes perfiles metodológicos de los maestros de Educación Infantil participantes en la investigación.

Con esta técnica no sólo hemos pretendido reconocer las concepciones que las docentes tienen acerca de diferentes dimensiones concernientes a la realidad educativa y lo que ésta implica, sino también percibir qué papel tiene la creatividad en el aula y qué posición toma la maestra ante ésta. Al mismo tiempo, al poder ubicar a la maestra en uno u otro paradigma (lo que conlleva conocer cómo se mueven en diferentes dimensiones), ha hecho que podamos saber hasta qué punto diferentes prácticas educativas, referentes al espacio, al papel que se le otorga a la familia, al propio alumnado, a la apertura del entorno del aula, etc., pueden o no facilitar el desarrollo de la creatividad en el alumnado de 5 años de Educación Infantil.

Planificación de la entrevista

Todas las entrevistas han comenzado con la misma cuestión (una vez recordada la naturaleza anónima y confidencial de los datos): *¿cómo es un día normal de clase en tu aula?*

Esta pregunta ha tenido una doble intención. Por un lado, comenzar la entrevista mediante una pregunta muy abierta y en la que se sintiera cómoda y, por otro lado, saber qué aspectos son más relevantes en el día a día según la docente. Se elaboraron preguntas iniciales que propiciaran un clima agradable y acogedor. Las cuestiones más complejas y con mayor carga emocional se formulaban una vez creada esa confianza, cuando ya se había generado un cierto *rapport* (al sentirse la entrevistada lo suficientemente segura para responder con más sinceridad) e interés por parte de la entrevistada. Las preguntas más fáciles y relajadas se dejaron para el final de la entrevista.

Un aspecto reseñable es que el trato previo con las maestras, durante la evaluación de los alumnos, abrió las puertas al acercamiento a las docentes, conociendo mejor algunas de sus ideas sobre aspectos pedagógicos, lo que posibilitó “romper el hielo” fácilmente. Podemos decir que las entrevistadas se han sentido en todos momentos cómodas con la presencia del investigador en el aula y, por supuesto, durante la propia entrevista.

Uno de los aspectos que hemos cuidado a la hora de establecer los momentos necesarios para realizar las entrevistas ha sido asegurar que no fueran consideradas una pérdida de tiempo por parte de las docentes. Por ello todas han sido llevadas a cabo en horario de tutoría, lo que ha implicado disponer de un lugar cómodo y conocido por ellas, como es el aula, y un tiempo inestimable, esquivando de esta manera tener que forzar a los sujetos a buscar un día concreto para nosotros. Realizarlas en las aulas ha facilitado poder referirnos a algunos aspectos relacionados con las cuestiones que planteábamos. Así, cuando la docente se refería, por ejemplo, a un rincón del aula o alguna actividad desarrollada en la misma no tenía que “perder el tiempo” intentado que nos lo imagináramos, ya que nos encontrábamos en el propio aula y sólo bastaba señalar lo que fuera.

Otro aspecto que hemos cuidado ha sido proporcionar una amplia variedad de momentos en los que podíamos ir a entrevistar a las docentes. De igual manera, días previos a la misma nos hemos puesto en contacto con ellas para confirmar la visita.

Aunque en cada entrevista hemos llevado impresas las preguntas a realizar éstas las conocíamos lo suficientemente como para no tener que mirarlas de continuo, salvando así *la impresión de ser casual o carente de interés* (Salkind, 1999, p. 215), lo que ha permitido un feedback continuado con las entrevistadas.

Pensamos al igual que Eisner (1998, p. 215) cuando dice:

... realizar una buena entrevista es, en cierto modo, como participar en una buena conversación; escuchar atentamente y hacer preguntas centradas en los ejemplos y sentimientos concretos en lugar de las especulaciones abstractas, que es menos probable que proporcionen información auténticamente significativa.

Nuestra intención durante la entrevista ha sido siempre la de hacer ver a la maestra la importancia de sus opiniones e ideas, evitando el entrar en valoraciones o críticas sobre lo expuesto. En pocas palabras, hemos intentado, no sólo en la propia entrevista sino durante toda la investigación, que la docente se sintiera importante y no sólo un sujeto del cual necesitamos datos y pruebas.

Contenido y naturaleza de las preguntas

La esencia de estas entrevistas ha obedecido a la necesidad de contrastar y reconocer las diferencias que existen entre las entrevistadas en cuanto a la manera en que éstas abordan las tareas curriculares, la relación con el alumnado y el resto de dimensiones que ahora expondremos. Nos encontramos ante, como dice Sierra (1998, p. 311), *un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario*. Para ello hemos contado con una base de 33 preguntas iniciales que han sido sustituidas, eliminadas o incrementadas según se iba desarrollando la entrevista, con la aspiración de aclarar las respuestas¹³⁹. Las dimensiones recogidas fueron:

- Alumno.
- Maestra.
- Familias.
- Aprendizaje.
- Programación.
- Organización de las actividades.
- Recursos materiales.
- Organización espacial del aula.
- Coordinación entre el profesorado.
- Evaluación.
- Creatividad.

Para obtener información de cada una de estas dimensiones se han realizado diferentes preguntas, lo que no quita que una cuestión referente a una dimensión no ofrezca información sobre otra.

Estas dimensiones quedaron ya expresadas en el marco teórico de esta tesis y nos han servido para definir, de la forma más amplia posible, cada uno de los diferentes paradigmas educativos que nos encontramos en la etapa de Educación Infantil. Por otro lado, conociendo las diferentes opiniones y realidades de las docentes -todas ellas diferentes unas de otras- hemos podido aproximarnos mejor a la realidad educativa de cada aula y asociar más fácilmente a cada maestra con una u otra teoría de la educación.

¹³⁹ Las cuestiones de la entrevista se encuentran en el Anexo IV.

Registro de la información

En cuanto al registro de la entrevista, nos ha parecido inevitable la grabación para poder interactuar adecuadamente con la entrevistada y no perder parte de la conversación. Para dicha grabación hemos pedido permiso a todas las implicadas y se ha reiterado el anonimato del estudio (los nombres del centro y de las docentes), prometiéndoles, además, poder revisar las transcripciones, dándoles así la última palabra (negociada) sobre la inclusión o no de algunas afirmaciones o respuestas (aunque en la práctica ninguna de las docentes ha requerido la transcripción ni ha censurado ninguna apreciación expuesta durante el desarrollo de las entrevistas).

Todas y cada una de las entrevistas se han desarrollado de forma muy satisfactoria sin que se dilucidara ningún tipo de intimidación, o negación a ser grabados (e incluso les ha parecido un acto lógico). Quizá se sentían cómodos al saber que el investigador pertenece al mismo cuerpo de docentes (muchas de ellas alababan nuestro trabajo por la labor que se estaba llevando a cabo, lo que hacía que se implicaran más).

Análisis de la entrevistas

Como es lógico en este análisis se ha tenido en cuenta el propósito de nuestra investigación y las dimensiones a las que hemos hecho mención.

Una vez finalizadas las entrevistas se ha procedido a la categorización en unidades temáticas (por medio de abreviaturas). En estas categorías se han integrado diferentes subcategorías relacionadas con las dimensiones y subdimensiones, respectivamente.

Cada entrevista ha sido identificada en primer lugar con la abreviatura *Ent.* seguido de la letra que identifica a la docente. Así para la docente A la abreviatura quedaría de la siguiente forma: *Ent.A.* Posteriormente, y para facilitar la organización y localización de las mismas, se le ha dado un número a cada una de las líneas y se han numerado las páginas. De esta forma, cuando nos encontremos abreviaturas como: *Ent.A.25-27, 2*; nos estaremos refiriendo a la entrevista a la maestra A y concretamente al texto que comprende las líneas desde la 25 y 27 de la página 2 de la misma.

Antes de esta codificación se ha realizado una lectura global de todas las transcripciones, con el propósito de poder tener una visión de conjunto. Para el análisis de las diferentes dimensiones se han plasmado citas literales que reflejan las creencias asociadas a esa dimensión.

Como complemento a la información recogida en la entrevista, a través de la EFC se han tomado datos relevantes referentes a cada una de las docentes: edad, número de alumnos por aula, número de aulas del mismo nivel, situación laboral, formación académica y año en el que comenzó a trabajar en Educación Infantil.

Capítulo V

Análisis de los resultados

En el presente capítulo expondremos los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados en la investigación empírica. Con ello pretendemos conocer hasta qué punto las tres variables independientes de nuestro estudio (práctica docente, creatividad cognitiva y la huella creativa) inciden en las variables dependientes (creatividad gráfica y figurativa y personalidad creadora del alumno).

1. PRÁCTICA DOCENTE DE LAS MAESTRAS

Como ya mencionábamos en el apartado dedicado a los enfoques educativos, es complejo encasillar a las docentes en un paradigma educativo concreto. Esta dificultad se debe a que, tal como veremos, algunas de estas prácticas se encuentran en los límites que separan a las mismas o que las docentes reproducen aspectos de diferentes prácticas educativas, aun pareciendo antagónicas.

Para la selección de las docentes que han participado en la investigación tuvimos la colaboración de varios asesores de los CEP de la provincia de Málaga, los cuales han delimitado, siguiendo su propio criterio, qué maestras eran reflejo de una práctica metodológica constructivista o tradicional.

Considerando las aportaciones de estos asesores podemos agrupar a las docentes en dos grupos bien definidos: aquellas que llevan al aula una práctica educativa tradicional (docentes A, C, D y H) y las que apuestan por un enfoque constructivista (docentes B, E, F y G). Es interesante mencionar que todas y cada una de las docentes de la perspectiva constructivista han sido, y son, ponentes en cursos de formación para el profesorado de Educación Infantil y más concretamente sobre aspectos metodológicos que van en línea del entendimiento de la educación desde una perspectiva constructivista, lo que nos hace ver que realmente nos encontramos ante docentes cuya práctica diaria es un fiel reflejo del paradigma constructivista de la educación.

A pesar de tener definido de antemano qué docentes representan una u otra práctica educativa, hemos considerado necesario cerciorarnos de la apreciación de los asesores del CEP realizando diferentes entrevistas semiestructuradas a cada una de estas docentes. Para analizar los resultados recogidos en estas entrevistas se ha dividido este apartado tantas veces como dimensiones han sido tenidas en cuenta, estableciendo un diálogo entre las ocho docentes, diálogo que nos ayudará a conocerlas mejor.

Abordando las diferentes dimensiones (alumno, maestra, familias, aprendizaje, programación, organización de las actividades, recursos materiales, organización espacial del

aula, coordinación entre el profesorado, evaluación y creatividad) daremos voz a estos dos perfiles, a la vez que nos cercioraremos de si esta distribución es, o no, reflejo de la realidad.

A) Alumno

Desde la perspectiva de las docentes tradicionales se observa cierta desconfianza de las posibilidades del niño y de su riqueza como individuo, lo que parece que les hace reincidir en la importancia del control, por parte de la docente, no sólo de lo que sucede en el aula, sino también del proceso de enseñanza-aprendizaje al completo. Así leemos, en el caso de la docente A: [...] *a esta edad estos niños están muy perdidos, y ellos tienen que confiar mucho en ti [...]* (Ent.A.278-279, 9).

Las relaciones que se dan entre maestra y alumno están inclinadas hacia la primera, siendo ésta un *sabelotodo* de la que los alumnos tienen que aprender.

[...] lo que me planteo con ellos sale, funciona, a pesar de lo difícil que sea. Me marco metas altas y veo que lo consiguen, lo aprenden (Ent.C.70-71, 3).

A su vez la forma de resolver los conflictos del aula se reduce a hacer callar y a la imposición.

E. ¿y cuando surgen problemas o un conflicto cómo se solucionan?

M. Depende del día. Si yo tengo un día que estoy muy estresada es ordeno y mando y se ha acabado... ¿Sabes lo que te quiero decir?; el grito, o lo que sea, y ya está. Otros días, si han surgido muchos problemas entre ellos, en la asamblea empiezo otra vez a ver las normas de la clase: “no hay que pelearse”, “hay que dialogar”, “si veis que alguien os molesta en el recreo hay que buscarme a mí”, “hay que pedir perdón” [...] (Ent.E.50-55, 2).

También soy estricta con ellos. No les permito que se pasen nada, porque pienso que hay que pecar más bien de duro que de blando, entonces yo soy bastante estricta con los niños [...] (Ent.H.123-125, 4).

Esto provoca, en la mayoría de estas aulas, que el papel del alumno se centre en escuchar y hacer, más que en la reflexión o el propio debate de lo que se hace.

A mí me gusta exigir bastante a los niños, en el sentido de que si yo pongo algo que coloreen quiero que lo coloreen en condiciones, si están en la escritura yo les borro las veces que les tenga que borrar para que lo hagan en condiciones; soy bastante estricta (Ent.H.119-123, 4).

Su concepción de alumno les hace incidir, a la hora de preguntarles sobre cómo son sus grupos, en el comportamiento como medio de definición del mismo, y no en otros aspectos como pueden ser la participación, la aportación de ideas e intereses, las relaciones sociales que se dan en el aula, etc. Encontrándonos con definiciones de grupos como las que hacen las docentes C y E.

[...] Pues que no tengo niños que interrumpen el trabajo de la clase, son niños en general obedientes..., como niños que son tienes que también estar alerta, pero no tengo niños problemáticos; y lo veo cuando lo comparan con otras clases, [...] (Ent.C.61-63, 2).

Muy nervioso [refiriéndose al grupo]. Bueno tengo un grupo bueno, pero vamos, sobre todo los niños son muy inquietos. Son 6 o 7 niños que están continuamente peleando y se me va mucho tiempo en callar la clase y en decir: “esto no”, o “esto sí” [...] (Ent.E.34-36, 2).

En el otro extremo se situarían las docentes consideradas constructivistas. Aprecian al alumno desde su globalidad y creen en su potencial emergente.

E. ¿Y qué es lo que valoras más de un alumno?

M. Yo valoro que participe, que sea activo, que tenga interés, que tenga curiosidad, que proponga, que sea capaz de proponer cosas y que sea sociable, que se lleve bien con los demás compañeros (Ent.B.176-180, 6).

Como podemos observar, la docente B no sólo valora la actitud activa y el interés de los niños, sino un aspecto tan cercano a la creatividad como es la curiosidad. Curiosidad que algunos llevan a denominarla como inquietud intelectual: *Mi grupo es muy inquieto, pero es muy inquieto intelectualmente y físicamente* [...] (Ent.D.96, 3).

Al mismo tiempo se fomenta y valora la iniciativa, la opción a proponer y no sólo a acatar, como ocurre en las aulas más tradicionales.

Por ejemplo, un chico, ahora trabajando el tema de la prehistoria, fue a las cuevas del tesoro. Entonces, vino con toda la información de las cuevas del tesoro, [...] como nos la trajo dijimos: “¿queréis que hagamos esto?”, entonces empezaron: “sí, vamos a llamar al autobús”, “porque tenemos que ir de excursión”. Ellos mismos entran en una dinámica que ya... Bueno, los niños sí que me proponen ideas. Los niños son lo que me dicen: “vamos a hacer esto”, “¿por qué no hacemos tal cosa...? Y fueron ellos los que me dijeron: “seño, vamos a poner una cueva en la puerta de la clase”, y yo me decía: “dios mío y¿ ahora cómo ponemos una cueva?”. Entonces les propuse ponerla como rincón. La verdad es que tienen ideas fantásticas (Ent.D.155-165, 5).

[...] cuando eran los monos [proyecto que trabajaron con anterioridad] fuimos al zoológico en tren, porque además la propuesta era ir al zoo en tren, porque a una niña de la clase la había llevado su tía en tren y dijo que había ido en tren y ya todos querían ir en tren (Ent.F.398-401, 12).

Los proyectos propuestos por los alumnos son tomados en serio, influyendo esto en la vida y las tareas que se realizan en el aula.

La docente D no sólo da oportunidad a participar al alumnado, sino que también es el propio grupo de alumnos el que decide la secuenciación de las tareas que tienen que realizar durante el día y, por tanto, de los rincones por los que pasará. Además, favorece que los alumnos tengan iniciativas propias, como puede ser el modo de relajarse del grupo después del recreo: [...] *El encargado elige el tipo de relajación que quiere ese día* (Ent.D.34-35, 1).

Referente a las relaciones y la resolución de conflictos pasamos de un modelo que ve al docente como el único que puede resolver conflictos, a pasar a otro modelo en el que se

confía en la capacidad resolutive, reflexiva y dialogante de los niños de 5 años. Así leemos por parte de las cuatro docentes constructivistas frases como:

[...] casi siempre lo primero que hago es que ellos lo hablen, si no se soluciona pues ya intervengo yo. Pero yo prefiero que ellos lo hablen primero, y casi siempre me dicen: “seño, ya lo hemos hablado y lo hemos arreglado [...]” (Ent.B.112-115, 4).

[...] ya, desde el año pasado, he visto que entre ellos cuando hay conflictos me dicen: “bueno seño, nos vamos a la biblioteca nos sentamos y lo hablamos a ver si lo arreglamos” [...] (Ent.F.101-103, 3).

Los propios alumnos se convierten en los mediadores de los conflictos que surgen en el aula, aunque las docentes permanecen siempre atentas por si tienen que intervenir en casos más graves. Así, el rol de la docente F se ve influenciado por las características del propio centro, las familias que a él asisten y la propia complejidad del grupo.

Es un grupo vivísimo y desde los tres años ha cambiado el cuerpo base. En tres años eran 23, el año pasado 21 y este año son 19. Se han ido muchos y otros han venido [...]. Es un grupo muy fluctuante, pero hay 15 que son los mismos. En tres años había muchos conflictos, muchas peleas, muy pocos hábitos; tres años era tres años. Pero mi objetivo era sólo ese, como te he comentado. Pero son niños que van por delante tuya, le interesaban mucho las actividades de destrezas; la atención la he tenido que trabajar muchísimo, la atención es muy dispersa, porque son niños que no están acostumbrado a mirarte a la cara. Pablo¹⁴⁰, por ejemplo, tiene un compromiso con la asamblea de al menos estar 30 minutos mínimamente tranquilo. Pablo ha cambiado muchísimo; yo estoy muy contenta (Ent.F.83-94, 3).

Complejidad que se puede apreciar en frases como:

Aquí también hacemos una cosa y es que si se pelean, se les dice: “yo lo que creo es que no os conocéis suficiente”, “yo creo que si hoy es martes por lo menos hasta el viernes deberéis en el recreo estar juntos, poniéndoos e intentando jugar juntos”, se busca que se amolden entre ellos y convivir. Y ellos lo asumen muy bien, aunque aquí los conflictos son a muerte, a machacarse; es exagerado (Ent.F.115-120, 4).

Aunque la docente no apela al control extremo para dar solución a esos conflictos.

Bueno, aquí en este colegio una cosa consensuada es que en todos los conflictos se interviene, bueno, me refiero a conflictos, no eso de que viene uno diciendo que alguien le ha dicho no sé qué; ese tipo de conflicto se busca que lo arreglen entre ellos mediante el diálogo. Pero los conflictos se suele afrontar sentándonos y escuchándonos, porque muchos de ellos surgen por no escucharnos; habla uno y se escucha y luego otro (Ent.F.96-101, 3).

Lo visto hasta ahora, en relación con la visión de alumno que tiene cada una de las maestras, nos hace ver que la definición del papel del alumnado en estas aulas se hace de forma muy distinta en función del enfoque que la docente representa. Aunque en las aulas tradicionales el alumnado parece que no tiene nada que aportar y es la docente quien se encarga de controlarlo todo, de decir qué hacer en todo momento, preocupándose, en la mayoría de las ocasiones, en controlar de forma extrínseca el comportamiento del grupo, con

¹⁴⁰ Los nombres utilizados son ficticios, para de esta manera guardar el anonimato.

el objeto de que el aprendizaje se dé, observamos una excepción en la docente C al considerar la importancia del alumnado en este proceso de resolución de conflictos.

Intento primero que lo solucionen ellos [el conflicto], pero no siempre es posible. [...] Siempre intento que lo hagan ellos pero si aún así siguen peleándose entonces la actividad se suspende. Además es una actividad motivadora para ellos..., “fuera, hoy no jugáis, mañana lo haréis si os portáis bien” (Ent.C.81-96, 3).

Por otro lado, en las aulas que se persigue una práctica educativa constructivista nos encontramos que se escucha de forma activa al alumnado, entendiéndose las inquietudes y la curiosidad como aspectos a cultivar. En las definiciones de sus grupos se insta más a verlos desde sus capacidades, que desde sus comportamientos (fomentado la solución de conflictos en todo momento). En estas aulas parece que desaparece la preocupación excesiva por el comportamiento al interesarse por el carácter activo y participativo del alumnado.

B) Maestro

Muy vinculado con el papel del alumno nos encontramos la siguiente dimensión: el papel de la maestra. Si antes el alumno se encontraba en una situación pasiva y sumisa con respecto al aprendizaje en las aulas tradicionales, en este caso la docente se posiciona en la palestra, es quien enseña al alumno todo lo que tiene que aprender, sin su figura el alumno no llegaría a ningún aprendizaje. Esta concepción del docente activo frente a un alumno que tiene poco que decir en su aprendizaje se ve muy bien reflejada en la respuesta que la docente A da cuando se le pregunta por los motivos por los que se sentiría orgullosa de su grupo.

Yo me siento muy orgullosa del trabajo que he hecho. Del trabajo, de la capacidad de trabajo que les he dado, de lo motivados que están, lo interesados que están por aprender cosas nuevas. Todos los días están: “seño enséñame una cosa más”, y “seño”, y “seño [...]”. Ellos siempre están: “seño enséñame una cosa nueva” (Ent.A.66-77, 3).

Menos extremista se muestra la docente E al hablar de la importancia de la motivación del alumno (relacionado con la visión tecnológica de la enseñanza), aunque esa preocupación por los intereses de los alumnos desaparece cuando la docente siente que pierde el control en el proceso.

[...] cuando yo a ellos les veo con interés, yo les pregunto: ¿bueno y tú cómo lo harías? Eso también lo he hecho a veces. O decirles: “bueno, tú por qué crees que esto es así. Bueno yo ya voy retomando, si veo que la cosa se va desviando mucho, hasta donde yo quiero llegar. (Ent.E.333-336, 11).

Aparece cierta inquietud e inseguridad por la apertura del aula a factores que la docente cree no poder controlar (probablemente por no seguir el camino que considera el adecuado). Por otro lado, la docente H define muy bien el papel que considera que tiene que tener en el aula, diciéndonos: *Sería la de guiarles, de conseguir metas, de enseñarles, de educarles..., ¿qué también se intenta educar a los niños! [...] (Ent.H.134-135, 5).*

En este sentido, ese control es justificado como medio para dotar de seguridad y de confianza al grupo, por lo que dejar solos a los alumnos no entra en los planes de estas docentes, al ser ellas las que tienen que dirigir en todo momento la enseñanza.

Yo creo que la maestra tiene que tener un seguimiento del niño siempre. Hombre, ellos están muy abiertos a aprender, pero necesitan alguien que les dirija. Yo creo que eso les da seguridad y confianza. Yo veo eso, que les da mucha seguridad cuando yo les marco algo, y ¿dejarlos solos? Bueno sí aprenden, pero yo soy más partidaria de una enseñanza más dirigida (Ent.A.97-101, 2-3).

Entienden, al contrario de las docentes constructivistas (como veremos), que su papel es *marcar caminos* (Ent.A.111, 3). *Yo tengo que proponerme algo, entonces yo llevo al niño ahí donde yo quiero..., o el niño me presenta el camino y si yo veo que es interesante pues lo llevo por ahí* (Ent.A.111-113, 4). Aparece un atisbo de tener en cuenta al alumno y sus necesidades o inquietudes pero rápidamente es esfumada con el criterio de la maestra, es cómo si dijera: si me interesa sí, pero si no me interesa no vamos por ahí.

En este grupo la única maestra que se desmarca del papel “dictatorial” del docente es la maestra C. Parece que toma apuntes del enfoque tecnológico y espontaneísta, aunque se cierra por completo a prácticas educativas que ella considera descontroladas (como, por ejemplo, y según ella, el trabajo por rincones de juego), definiéndose como una persona rigurosa que no aguanta el desorden.

Muchas veces cuando voy a cursos de infantil y demás, cuando empiezan a relatar los talleres de que mientras unos hacen una cosa, otros hacen otra. Yo siempre me digo: no. Eso me cuesta mucho trabajo, me encuentro ese fallo. A mí me gusta trabajar controlando la situación en todo momento. Yo soy capaz de formar el mayor guirigay que tú te imagines pero con todos a la vez, pero no unos por aquí y otros por allí, no. Porque eso me pone nerviosa y si me pongo nerviosa y no estoy relajada me influye en mí y en mi buen o mal humor (Ent.C.208-214, 7).

[...] estoy a gusto si yo tengo las riendas cogidas; que dentro de eso, ya te digo, podemos hacer lo que sea, yo me adapto a todo, a actividades de muchos tipos, invento muchas cosas, todo lo que te puedas imaginar, pero siempre donde yo tenga las riendas y el orden; no sé trabaja en desorden. Que no es que sea imposible (Ent.C.220-223, 7).

Ese vínculo con el enfoque espontaneísta lo vemos reflejado en la importancia que le concede al vínculo afectivo que se da en la relación profesor-alumno, aprovechando para reiterar su ilusión por su trabajo (afirmación que se ha dado en todas las docentes constructivistas y siendo éste el único caso entre las tradicionales).

E. ¿qué esperas de ellos?

M. Lo que más me gusta y lo que más me importa es que me recuerden para otros años. Eso para mí es lo más importante. Que yo cuando salga del colegio el año que viene y cuando ellos me vean que me paren y me saluden. Eso para mí es muy importante, porque significa que me recuerdan (Ent.C.158-169, 5).

Me siento a gusto con lo que hago. [...] tengo, pienso, la misma ilusión que el primer día y mucha experiencia también, al principio tenía mucha ilusión pero poca experiencia. [...] Pero hoy sigo con esa ilusión. [...] Me encanta, vengo todos los días ilusionada. Hombre unos días

más que otros, como todo el mundo, pero vengo muy contenta al trabajo y busco cosas nuevas y me gusta buscar cosas diferentes [...] (Ent.C.497-507, 16).

Incluso vemos cómo no se considera una maestra tradicional, al comentarnos las dificultades que tienen sus alumnos en el primer trimestre de escolarización en la Educación Primaria.

Sigue habiendo muchos maestras tradicionales, muchos, muchos. Además una de las cosas que me preocupan, y sé que así sucede, es que cuando los niños llegan a primero pasan un trimestre regular. Se acuerdan mucho del aula de infantil, porque hay un cambio muy brusco de infantil a primaria, entonces parece como si en primaria sólo lo que hay es escribir, ya no se tiene que decorar el aula, ni tiene que ser atractiva para los niños, ni hay tiempo para otras cosas. Te dicen mucho: “es que no hay tiempo”. [...] Hay gente que sigue acomodada en hacer la ficha del libro y ya está. Y evidentemente los libros nuestros no son los de antes, ni mucho menos, son más atractivos, pero a fin de cuentas si tú lo que haces es sólo el trabajo del libro y no haces nada más pues... Es prácticamente la misma escuela que había (Ent.C.537-548, 17).

Las docentes constructivistas, por su parte, se refieren a los intereses reales de los alumnos de forma más reiterada. Consideran que es relevante el saber *sacar* lo que el alumno lleva consigo para partir de ese conocimiento, de sus hipótesis, para construir el propio conocimiento, siendo estas ideas pilares del paradigma constructivista. Con ello defienden el papel activo del alumno (como veíamos en la dimensión anterior).

[...] Lo difícil es darnos cuenta de que ellos tienen sus propias hipótesis, y como llegar a ellas y a partir de ahí sacar, sacar y buscar y construir; que para mí eso es lo más difícil. Muchas veces porque no te paras a escucharlos y a ver todas las posibilidades que tienen, y otras veces porque cuesta mucho sacar a partir de ahí; buscar la pregunta adecuada, cómo indagar para sacar más. Eso para mí es lo difícil (Ent.B.170-175, 5).

Su papel no es, como en el caso anterior, marcar sino abrir caminos, dar la oportunidad de descubrir, fomentando el deseo de aprender a aprender. Su tarea, para ellas, es saber extraer la información que tienen y hacerles ver lo que hay más allá de las aulas, la importancia del deseo de aprender por aprender: *[...] haberles abierto al mundo, al querer aprender. Ya no es tanto que sepan, porque van a tener tiempo para aprender, pero sí a que sientan curiosidad por aprender y por saber, a darle esa necesidad [...] (Ent.B.184-186, 6).*

Deseo que las docentes D y G relacionan con el entusiasmo que ellas transmiten a sus alumnos con el trabajo que se hace en sus aulas.

[...] Yo me entusiasmo muy mucho con lo que ellos me van diciendo y ellos creo que también se entusiasman, porque al entusiasmar me yo creo que le transmito ese entusiasmo y ellos están muy motivados. Y ya te digo, yo estoy muy satisfecha con el grupo. A veces, como ya te he dicho son muy inquietos y muy parlanchines, pero veo que es que son lo mejor... (Ent.D.224-228, 7).

[...] Yo soy también de la idea de que el primero, el que tiene que estar divertido y entretenido y no aburrido es el maestro, porque si tú estás aburrido, estás aburriendo a los niños, entonces si yo hago algo que a mí me gusta evidentemente yo tengo que estar soltando por todos mis poros ese gusto (Ent.G.197-200, 6).

Al mismo tiempo, la docente F considera esencial el plasmar esas inquietudes, para así abrir el aula a la comunidad educativa.

Ellos plantean muchas cosas, tienen muchas hipótesis y además debaten las hipótesis. Yo desde chiquitillos, no sólo con la lectura, voy parando y haciéndoles preguntas [...]. Ahora estoy sacando las conversaciones que tienen en el aula porque a las madres les encanta ver esas cosas. Pero, en lo que es el trabajo diario, ellos proponen cosas que hacer (Ent.F.147-153, 5).

Para ello utilizan la pregunta y el cuestionamiento, aspectos básicos de la educación en y para la creatividad, de sus propias hipótesis como recurso metodológico.

[...] Yo algunas veces se las cuestiona y otras veces dejo a ver si ellos mismos se las cuestionan unos a los otros, y ellos se las cuestionan [...] (Ent.F.186-187, 6).

Además la docente F valora otros pilares de la enseñanza creativa: el sentido del humor y el conocer a sus alumnos, siendo estas herramientas esenciales para ella en el día a día.

Es capaz de decirte cualquier cosa con espontaneidad y yo eso lo valoro mucho, también la espontaneidad, la alegría, el sentido del humor. En mi clase hay muchos con mucho sentido del humor y para mí el humor es fundamental, y yo no sé si es que doy con clases que tienen sentido del humor pero nosotros nos reímos mucho en la clase, y eso a mí me encanta. Y me gusta mucho el calor, que estás sentado y de repente notas una mano que te coge la tuya, o te abraza; la cercanía es muy importante (Ent.F.224-230, 7).

Todas las docentes constructivistas se definen como guías y mediadoras, docentes que escuchan a los alumnos y que tienen en cuenta lo escuchado, aceptando la incertidumbre en el trabajo diario y el seguir caminos que se salen de lo programado.

[...] intento escucharlos, intento que las cosas se decidan entre todos, intento darles diferentes opciones y no dar una única opción, intento ser abierta; es lo que yo intento. Intento acercarme a ellos, escucharlos, porque se que eso... A veces estamos obsesionados en hacer lo que hemos planteado en el diario, y la verdad es que yo muchas veces no lo cumplo, porque veo que surgen muchas cosas, o por que estamos liados con otra cosa y no lo hago, y no me importa no haberlo cumplido; la verdad es que no me traumatiza, me digo: “bueno, hemos hecho lo que ha merecido la pena”; y pienso en lo que hemos hecho para qué ha servido (Ent.B.195-203, 6).

Aunque en sus afirmaciones se evidencia que los intereses de los alumnos no son el único criterio, aspecto que podría ser propio del enfoque espontaneísta, sino que también tienen en mente lo que merece la pena llevar al aula, lo que conlleva un trabajo diario de recogida de información. No obstante, cuando aparecen intereses que ellas creen convenientes de trabajar los apuntan en un diario para retomarlos una vez finalizada la temática que tienen entre manos.

Si lo que estoy viendo yo creo que es importante por lo que sea..., porque también si empiezo algo me gusta terminarlo; pues entonces lo anoto para saber que es interesante trabajarlo. Tengo varios temas aplazados que sé que les van a gustar, porque cuando ha surgido les ha gustado. Pero incluso a veces yo misma veo que hay proyectos que se le pueden sacar más partido, y entonces me quedo con las ganas de seguir por ahí (Ent.B.294-298, 9).

Como hablábamos anteriormente, estas docentes constructivistas reiteran su pasión por su trabajo. Más concretamente en la docente D observamos un rasgo típico que creemos perfila la personalidad de un docente creativo: la abundancia de energía.

A mí lo que me pasa es que yo disfruto con mi trabajo, me siento muy afortunada de tener el trabajo que tengo porque disfruto, disfruto. A mí me dicen..., por ejemplo, esta mañana, venía con unas cosas para la primavera para algo que estábamos trabajando y les decía a mis compañeras: “he pensado en esto y lo otro”, y me decían: “¿pero tú es que te acuestas y estás soñando lo que vas a hacer el día siguiente?”. [...] a mí mi trabajo me enriquece mucho, y como me enriquece mucho es como un hobby, es como algo con lo que disfruto, entonces... Claro a veces tenemos días y tenemos días, lógicamente como todo el mundo, pero me definiría como una persona muy afortunada por hacer lo que me gusta (Ent.D.254-273, 8).

Pasión y amor por su trabajo que se une también a la dificultad y esfuerzo que les conlleva el trabajar siguiendo una línea educativa constructivista.

[...] yo era de eso, de mi libro de texto, mi ficha de lectura y tal, de trabajar todos a la vez pero tuve la suerte, porque fue una suerte, de caer en el grupo que estuve, de ir todas a uno y empezar a decir: “vámonos a cursos, a hacer proyectos de investigación...” Y es muy duro porque al principio te das cabezazos contra la pared. Tú decías: “pero dios mío, dónde me he metido”, “esto cómo es”; y salías agobiada. Pero como éramos un grupo, cuando una tenía el día malo la otra no estaba tan mal y te animaba y luego al revés. Entonces fuimos para adelante (Ent.D.515-522, 16).

[...] yo tradicional no soy. Tirando un poco a transgresora, pero tampoco soy una transgresora que...; no lo sé. Yo trabajo bajo una perspectiva constructivista pero también hay mermo mucho, meto muchos patones, yo estoy aprendiendo [...] (Ent.F.284-286, 9).

Volvemos a encontrarnos dos grupos muy diferenciados en esta dimensión. Por un lado, las docentes tradicionales ven que su papel es el de transmitir al alumno lo que no sabe. Este no saber hacer, por parte del alumno, incide en que las maestras marquen un camino que no puede ser alterado, observándose cierto miedo a la incertidumbre en estas docentes. Por otro lado, las docentes constructivistas no dudan en definirse como dinamizadores, como elementos esenciales en la escuela que facilitan que el alumno abra las puertas del conocimiento y la cultura.

[...] mi papel en el aula es dinamizadora (Ent.F.291, 9).

Si yo no propusiera ciertas actividades o ciertos proyectos a lo mejor pasaría de largo en infantil y estaríamos con formas, juegos, números y letras y las palabras con la ma, me, mi, mo, mu; si yo no metiera Kandinsky a ningún niño se le va a ocurrir levantar la mano y decir: “yo quiero trabajar Kandinsky”, pues digo yo que a lo mejor a la hora de plantear proyectos pues si lo consensuamos entre todos y son proyectos que los trabajamos a nivel de ciclo, o por lo menos de nivel pues mejor [...] (Ent.G.182-189, 6).

Posición que les lleva muchas veces a romper con lo convencional y aceptar la incertidumbre y el esfuerzo personal como algo cotidiano e inherente a la profesión del magisterio.

El otro día lo estábamos comentando, yo me siento muy afortunada de ser maestra de infantil y de trabajar como trabajo y de que me dejen trabajar así (Ent.G.682-684, 20).

En esta dimensión surge un elemento que es común en las docentes constructivistas pero que diferencian a los tradicionales: el acercamiento afectivo al alumnado. De todas las docentes tradicionales la maestra C es la única que incide, al igual que el resto de docentes constructivistas, en la importancia del afecto en la educación. Esto se ve excepcionalmente recogido en las ideas que plantean las docentes F y G.

[...] Yo creo que me veo en un papel de afecto de proximidades, de cariño, de alegría, de reírnos; más de eso que de un papel más autoritarios de transmitir solamente [...]. Yo quiero eso, que estén felices, que estén bien, y hombre también quiero que sepan acceder al conocimiento, que sepan por donde van, sus potenciales, sus limitaciones y que sean concientes, y eso es muy difícil. Pero eso es mejor que aprender cosas, es saber lo que puedo hacer y cosas que no puedo por esto o por esto y por esto. Yo me veo en ese aspecto de cercana; no sé (Ent.F.298-306, 9).

Yo espero que hayan sido felices, que hayan disfrutado con lo que hayan aprendido [...] y a hacer felices al que tienen al lado [...] (Ent.G.159-162, 5).

El propio afecto, además de formar parte de la vida del aula, se convierte en un objetivo educativo.

C) Familias

Al contrario de lo que ha ocurrido hasta ahora, en esta dimensión nos encontramos con divergencias en el grupo de las docentes constructivistas. Es en él donde se aprecia un mayor desencuentro, mientras que en el grupo tradicional la respuesta a esta dimensión es unívoca (exceptuando también aspectos puntuales en la docente C).

Como vimos en el punto dedicado a los enfoques metodológicos en el Capítulo 3, la perspectiva tradicional de la enseñanza entiende el rol de las familias desde un punto de vista cerrado, teniendo en cuenta a la familia únicamente para reuniones puntuales en las que se habla sobre todo de dos aspectos: la disciplina y el aprendizaje académico. Así leemos afirmaciones como la que nos hace la docente A.

[...] sólo suelen venir por casos puntuales [refiriéndose a las familias], cuando ellos ven, o nosotros, que le ocurre algo al niño. Pero que no son muy dadas a venir a las tutorías, confían mucho. Se tiene que dar algún problema para que ellos vengán, sino no vienen (Ent.A.122-125, 4).

Ampliándose esta participación, como mucho, a reuniones trimestrales grupales con todos los padres (reuniones obligatorias por la administración).

Esta escasa participación de las familias en el aula es achacada por las maestras al desinterés por parte de las mismas y/o a obstáculos y dificultades que pone el resto del profesorado del ciclo para esa participación:

E. ¿Y alguna vez han participado dentro del aula?

M. No. Aquí no están por la labor, por lo menos el ciclo, yo sí he tenido talleres con padres en otros centros, y la verdad es gratificante, a mí me ha gustado. Pero bueno como también depende del ciclo (Ent.E.139-142, 5).

E incluso al poco espacio en el aula.

No, la verdad es que no..., talleres no hacen. Es que el colegio tiene poco espacio y sitio, en las fiestas hemos pensado que estaría bien que entraran los padres, incluso ellos nos lo han pedido, pero es que no hay espacio para los niños y los padres en el colegio, entonces la verdad es que no (Ent.H.219-222, 7).

Es por este motivo que durante la entrevista intentamos dilucidar si realmente esa escasa participación se debía al desinterés de las familias o por la falta o la nula llamada a la participación a éstas. Pudimos comprobar como en la mayoría de los casos sólo se requería de los padres material para el aula, siendo inexistente las peticiones de una verdadera implicación en clase.

La verdad es que yo aquí las reuniones que hago la verdad es que vienen, si les pido lo que sea me lo traen, ahora por ejemplo que estamos con el tema de la coeducación y estamos llevándolo a cabo con cosas que tienen que hacer en la casa, para luego traérmolo la verdad, es que los padres lo traen, si tú llamas a un padre viene... (Ent.H.214-217, 7).

También parece inexistente la apertura del aula a instituciones o agentes sociales que rodean a las escuelas, o incluso al resto del alumnado del colegio. Aunque realmente parece que sí existe intención por parte de los padres por participar: *Ellos, los padres, siempre me dicen que si algún día necesito algo que les diga pero...; no nada (Ent.A.133-134, 5).*

Vuelve aquí la preocupación por aspectos más académicos, resaltando la colaboración de las familias en la lectura: *En cinco años veo que participan en la lectura, ellos se preocupan [...] (Ent.E.132-133, 5).*

Solamente en el centro C aparece una apertura del aula al entorno de la escuela y a las familias, aunque de forma esporádica.

Hemos ido a la biblioteca, al centro de educación vial. Bueno, también la junta de distrito nos va a prestar un salón para el día a de la graduación (Ent.C.267-268, 8).

[...] por ejemplo, para el día del libro han venido padres, abuelos... a contar cuentos. Hemos tenido una abuela pintora que ha venido con los cuadros a vernos y tal, pero lo que pasa es que ha llegado tarde (casi al final del tercer trimestre). Queríamos hacer un cuadro entre todos. Ella nos iba a traer un lienzo vacío, les iba a enseñar técnicas de pintura e íbamos a hacer una obra entre todos, lo que pasa es que ya no sé si nos dará tiempo. Este viernes viene otro familiar a darnos una sesión de yoga (Ent.C.252-258, 8).

En el caso de las docentes constructivistas aparecen dos subgrupos. Al igual que las docentes tradicionales, la docente B achaca la falta de participación de los padres a la poca disposición por parte del centro a fomentar la misma, quedando acotada a la celebración de efemérides.

Pero en general son padres muy preocupados por lo que pasa en el aula y participan en todas las actividades que les propones, como a nivel lúdico, festivo, de carnaval, día de Andalucía, como a nivel de proyectos o cosas que estemos trabajando (Ent.B.210-211, 7).

A pesar de esto, como ocurre en los demás aulas constructivistas, se solicita de forma continua a los padres información para la construcción de los proyectos que se trabajan en el aula; *cuando hacemos algún proyecto y pedimos alguna información nos mandan cosas y colaboran muchísimo (Ent.B.209, 7).*

De igual forma, la apertura al entorno parece escasa o nula, la única apertura del aula es con un grupo de Educación Primaria cada 15 días (para trabajar la lectura y escritura). En el otro extremo, dentro de este grupo, la docente D cree no sólo en la importancia sino también en la necesidad de que los padres se involucren en la vida del aula.

[...] A mí me gusta mucho sacar de lo que tenemos de los padres, de lo que son. Si trabajamos cualquier tema pues intentar sacar provecho, por ejemplo, ahora una madre que trabaja en una biblioteca, cuando montábamos la biblioteca del aula, pues vino la madre a explicarnos a todos cómo eran los libros: lo que era la portada, la contraportada, el lomo, cómo se colocaban, cómo se ordenaban [...] (Ent.D.102-111, 4).

Destacamos cómo la maestra D incide en que los padres (y no sólo ellos, también se abre al resto de familiares) participen en el aula, aportando material para los proyectos que se están trabajando, participando en talleres que se llevan a cabo en el propio ciclo, etc. Por otro lado, fomenta la interacción con diferentes aulas del centro.

[...] los talleres con los padres consiste en que cada una de nosotras elige un taller de alguna manualidad, cocina, pintura, barro, algo que sea difícil de trabajar con todos los niños tú sola y vienen los padres, entran en el aula y se convierten en profesores y trabajan por grupos. Y en este caso son los niños los que van rotando por cada aula, cada aula se convierte en un taller y son los niños de todo infantil los que van rotando [...] (Ent.D.135-140, 4-5).

Las docentes F y G muestran un vínculo diario con los padres al poder dejar a sus hijos dentro del aula cada día y no en una fila en el patio del colegio, facilitando esto el interaccionar con ellos y crear un mayor vínculo. Incluso la maestra G bromea diciendo: *Tenemos tutorías a las 9 y a las 2 [risas] (Ent.G.100, 3).* Por otro lado, la participación de los familiares en el aula de la docente G, a parte de la mencionada, es a través de actividades esporádicas de los padres en el aula, como pueden ser cuentacuentos o talleres, mientras que en el caso de la docente F esta participación es más compleja por las circunstancias que rodean a las familias del centro.

[...] cuando trabajamos un proyecto se les dice a los padres en qué estamos trabajando pidiéndoles información y aquí no ha llegado nunca nada. Yo recuerdo en otro colegio que no me cabía en la clase las cosas que me traían, pero el nivel cultural y social y económico se nota muchísimo, además de que no están... Tú ten en cuenta que ahora mismo no hay absentismo en el colegio, pero hasta hace nada éramos los enemigos, o sea en el colegio los aborregábamos. Además la población gitana es grande y no quieren el colegio para nada. Y que ahora vengan al colegio, no hay absentismo, están los niños contentos y los padres también, eso es ya un primer paso. Ahora que participen y además nos dediquen un tiempo, la verdad... Hay un grupo que sí, pero la gran mayoría la verdad es que no. Pero, hacemos reuniones de padres y

vienen poquito (cada vez más), las charlas con café esta viniendo muchísima gente una vez al mes, pero todo el centro entero y nos podemos reunir 40 o 50 madres, algún padre, y bueno eso es muchísimo, vamos (Ent.F.337-350, 10-11).

Aunque esta carencia intenta suplirse con la participación continua y sistematizada de otros cursos en el aula.

[...] yo invito a los compañeros a que vengan a la clase a hacer algún tipo de cosa. Han venido, por ejemplo, a contar cuentos, hacer teatro; también participan niños de quinto y sexto en la vida del aula, vienen para hacer actividades de escrituras, a contar cuentos. Ahora están haciendo un teatro sobre brujas que le hemos propuesto... Por otro lado los maestras también, estamos haciendo con segundo un proyecto de coeducación de cuentos y ahora vamos nosotros a dramatizar a segundo: "El lobo bueno con gafas de sol" (Ent.F.352-359, 11).

Y con salidas continuas al entorno.

Hoy, por ejemplo, vamos de visita a casa de un niño y eso es lo que más les gusta, el moverse y no sólo salir a la calle en grupo, sino el de ir a sitios distintos [...] (Ent.F.436-437, 13).

Igual ocurre con la docente G que se preocupa por la participación de otras clases y la apertura al entorno.

El trimestre pasado [el primer trimestre] cada una o dos semanas, venía un padre invitado que dos días antes se llevaba un cuento de la clase, lo preparaba en su casa y venía a clase, y entonces en la asamblea con todos lo leía... (Ent.G.40-43, 2).

[...] cada quince días vienen los padrinos lectores que son niños de 6° de primaria que vienen a clase y le regalan un cuento leído a su ahijado (Ent.G.50-52, 2).

Esta docente considera la participación de las familias como un hecho esencial. Además, debido al nivel cultural de las familias, la docente ve los proyectos que trabajan en el aula como un medio para que la cultura no sólo llegue al niño sino también a las propias familias.

[...] cuando tú propones un proyecto de un pintor o de un tema de actualidad, o de cualquier cosa, yo creo que no sólo me formo yo, sino que yo estoy educando a los niños a través de algo que es actualidad o cultura y además eso va a las casas. Porque cuando una madre o un padre ha tenido que observar un cuadro de Picasso sobre las maternidades y escribir por detrás cuantos colores ven ayudado por su hijo. Yo creo que si yo no hago que ese cuadro llegue a la casa a lo mejor nunca lo hace, entonces yo me siento..., a lo mejor es muy pretencioso, pero me siento un poco que hacemos llegar la cultura a las familias y ayudamos un poco a hacerles llegar cosas que de otra manera pasarían desapercibidas (Ent.G.295-304, 9).

Al mismo tiempo, considera importante la participación de recursos externos (personales o institucionales) de la zona en la que se ubica el centro.

[...] trajimos a una poetiza que es enfermera y que trabaja en el hospital, pero escribe poesías para niños, Yolanda Ortigueros. Entonces la trajimos a la clase y le hicimos una fiesta. Entonces ella nos regalo un libro y nosotros le regalamos un libro que le hicimos entre todos los niños escribiéndoles cosas bonitas y haciendo dibujos (Ent.G.495-499, 15).

Con lo visto hasta ahora podemos diferenciar tres grupos en esta dimensión. Un primer grupo, en el que la apertura del aula a padres, al entorno y al resto de las aulas es escaso o nulo (docentes A, E y H). Un segundo grupo, en el que la implicación es propia de una enseñanza más cercana al enfoque espontaneísta (docentes C y B) y un tercer grupo, que sigue la línea constructivista al realizar una apuesta seria por la participación no sólo los padres, sino también del resto de la comunidad educativa, además de fomentar una apertura real al entorno inmediato (docentes D, F y G).

D) Aprendizaje

Referente a las concepciones que giran en torno al aprendizaje veremos a continuación una clara y gran diferencia entre ambos grupos. Desde la concepción de las cuatro docentes tradicionales el aprendizaje se produce de forma unidireccional, yendo éste de arriba-abajo, de maestra a alumno y siendo necesarias, ante todo, dos pautas para que éste se produzca: el explicar lo que se quiere transmitir claramente y repetir lo que se quiere aprender. El aprendizaje es concebido como la repetición de los contenidos de forma sistemática, una y otra vez (tal como vimos en el Capítulo 3).

Digamos que la manera para que aprendan las cosas es repitiendo, con rutina (Ent.C.10-11, 1).

Además este aprendizaje y su contenido están expresamente vinculados, en todos los casos, con una concepción propedéutica del último curso de Educación Infantil. Por lo que todas las docentes reiteran que el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil es diferente a los cursos anteriores.

Bueno, tú ya sabes que en cinco años la cosa va más marcada, no como en cursos anteriores [...] (Ent.E.11-12, 1).

En este caso la tarea de las docentes parece ser el de motivar y suministrar el conocimiento; [...] *estos niños son esponjas. Si tu le metes más, más absorben; [...]* (Ent.H.111, 4). Aunque para ellas el aprendizaje está marcado por rasgos evolutivos.

Los veo que están mucho más maduros que incluso al comienzo de curso, los veo que ya en su forma de expresar, en cómo preguntan, en los intereses que tienen, que van madurando y los veo madurando en la escritura: “ya me las se muy bien”, dicen..., con la lectura están todos como locos por ir avanzando, el día que no leen: “seño que yo no he leído”, locos por leer [...] (Ent.H.82-87, 3).

Para todas estas maestras el aprendizaje requiere esencialmente de motivación, con ello dejan un poco atrás el corte tradicional que hasta ahora las definía (incluso en concepciones vistas acerca del aprendizaje), para acercarse a una visión tecnológica, donde la motivación ocupa un lugar fundamental (sin ella el aprendizaje no tendría lugar).

Primero motivarlos para que tengan ese interés y después alabarlos, y si lo ha hecho mal pues decirle: “la próxima vez te tienes que esforzar un poco más”, e ir animándolo a que cada vez vayan consiguiendo un poco más (Ent.H.343-345, 11).

Se vislumbra un proceso de condicionamiento en el que la actividad es reforzada de forma extrínseca.

Llamarle la atención con algo que les guste, aportarles muchas actividades diferentes, nuevas, cambiarles. Eso es lo principal. Y bueno también repetir aquellas que más les gustan, escucharlos en ese aspecto. Darles, para mi entender, cosas variadas (Ent.C.444-447, 14).

Yo creo que mi labor ahí es fundamental, soy la que tengo que motivarlos, y la que tiene que hacer que tengan ganas de hacer cosas y trabajar (Ent.C.440-442, 14).

Además de la motivación, se plantea la importancia de aspectos vinculados con las relaciones profesor-alumno. Observamos un paso al enfoque tradicional de la docente H al entender como esta relación se debe fundamentar en el establecimiento únicamente de normas y hábitos.

E. Y en esta edad qué necesitan los niños para aprender.

M. Hábitos y normas. Yo creo que es lo más fundamental en infantil. Rotundamente (Ent.H.333-334, 11).

Mientras que las otras tres docentes hablan de la importancia de las emociones en el transcurso del aprendizaje. Aunque habría que hacer una aclaración. La docente A utiliza las emociones en forma de chantaje, como medio para hacer con el alumnado lo que quiere, más concretamente, seguir el camino que ella pauté, entreviéndose cierto uso del poder.

Supongo también que un enganche emocional con la profesora, yo creo que es eso; si tú lo enganchas ellos van donde tú quieras. El “chantaje”, sería la palabra. Un chantaje emocional, y los llevas donde tú quieras. Y motivarlos mucho, darle mucha importancia a las cosas y ellos ya hacen lo que tú les digas. Y puedes conseguir con ellos, como tengas una relación buena, lo que tú quieras (Ent.A.269-274,9).

Mientras que las docentes C y E inciden en la importancia de crear un clima tranquilo en el aula para que así el alumno esté ilusionado por aprender.

La primera cuestión es que vengan contentos y relajados. Para aprender lo primero que tienen que hacer es venir abiertos al aula, y venir con ganas e ilusionados. No venir asustados, no venir temerosos, creo que eso es lo más importante. Además a estas edades los niños son esponjas, absorben todo lo que tú le das (Ent.C.432-435, 14).

Desde el otro extremo se comprende el aprendizaje como un proceso de investigación del propio niño. Todas las docentes constructivistas inciden en la importancia de hacer del alumno un investigador, primando el propio proceso de aprender a aprender que el aprendizaje de un contenido final. *Lo importante es que ellos aprendan a investigar más que el contenido en sí (Ent.B.318-319, 10).* Proceso que se fomenta, entre otras muchas formas,

mediante la exposición a otros compañeros de los trabajos realizados sobre una temática concreta.

[...] por ejemplo, cuando hemos trabajado Kandisky los niños mayores sabían algo de él: donde nació y otras cosas; pues llamamos a los pequeños. Los pequeños era el público y los mayores se ponían delante del panel..., que ya está destrozado porque lo hemos quitado para que cada uno se lleve su trabajo, porque estaba plagado de sus trabajos..., y los mayores les explicaban a los pequeños, de tres y cuatro años, quien es ese pintor, porqué pintaba así o lo que sea (Ent.G.459-465, 14).

Considerando por lo tanto que el aprendizaje se da desde el niño y no por imposición del docente.

[...] me siento muy orgullosa de mis niños, de las ganas que tienen de aprender, de conocer, las inquietudes que tienen por ir avanzando [...] (Ent.D.237-239, 7).

También enfatizan en la relevancia del aprendizaje cooperativo que se da entre los propios alumnos; *[...] ellos aprenden unos de otros (Ent.D.443, 13)*. Aquí las docentes D, F y G van más allá y no sólo hablan del aprendizaje de los niños, sino el de la propia maestra, el cual se da en la interacción de ambos agentes.

[...] Pienso que soy una maestra que viene al colegio con ganas, que eso es fundamental, que siempre tiene ganas de aprender cosas. Me cuestiono mucho las cosas que hago, hay días que me voy muy mal a mi casa y pienso sobre lo que he hecho o dicho, entonces me cuestiono mucho lo que hago; la misma práctica. Siempre me ha pasado. [...] Me gusta aprender cosas siempre y con sentido del humor, yo pienso que hay que venir al colegio a disfrutar, y entonces cuando no disfruto me da morcilla (Ent.F.275-282, 8-9).

Yo creo que en la clase no sólo aprenden los niños, nosotros también aprendemos con ellos (Ent.G.614-615, 18).

Otro de los aspectos que consideran esenciales en el aprendizaje del alumnado es el cuestionamiento al alumno, el hacerles preguntas continuamente, lo que fomenta con ello la propia creatividad (tal como pudimos ver en el Capítulo 3).

Entonces es poder ofertarles todas las posibilidades que tiene, hacerles pensar a través de preguntas, yo creo que es tener presente al niño, sus intereses, saber llegar hasta ellos, el proponer un abanico grande tanto de posibilidades, de ofrecerle cosas y lugares donde buscar y luego de interrogarles, de cuestionarle, de que ellos aprendan a pensar (Ent.B.421-430, 13).

[...] si tú no trabajas, no dialogas con ellos, no haces preguntas motivadoras, sólo preguntas y esperas una respuesta, pues esto no hubiera surgido. De estas contestaciones y de estos pequeños matices es lo que a mí me hace decir: “voy por buen camino, creo que están aprendiendo, creo que están... aprendiendo a aprender”. O sea, no se lo estoy dando yo, yo le estoy ofreciendo una serie de recursos para que ellos puedan ir aprendiendo el resto de su vida (Ent.D.448-454, 14).

E. ¿Y qué esperas de ellos cuando terminen el curso, de qué estarías orgullosa?

M. De que fueron ellos mismos, que puedan decirle a cualquiera lo que ellos piensan, cuestionar las cosas y decir las. Eso sí, la gran mayoría de ellos lo tienen muy claro, que tienen que pensar con su cabeza, que son ellos mismos y que tienen derecho a decirlo [...] (Ent.F.241-245, 8).

[...] Pero que hagan eso, que hagan lo que ellos crean que tienen que hacer, a mí eso me gusta; que critiquen las cosas y que aporten... Eso también lo hacemos mucho en clase, buscar soluciones y a eso también están acostumbrados (Ent.F.263-265, 8).

Las docentes constructivistas inciden en cómo ese cuestionamiento hace que los niños sean más críticos y, a su vez, disfruten cuestionándose sobre todo lo que les rodea.

Pero a nivel de aprendizaje curricular digamos, dar cosas, proveer de cosas, de caminos, de animar, de fomentar a que se hagan mejor las cosas, de poner en tésitura, de arreglar las cosas o ponerle retos; a ellos les gusta eso (Ent.F.586-589, 18).

La diferencia aquí es clara. Mientras que en el primer grupo (las docentes tradicionales) es la maestra quien motiva, quien elige el contenido y usa, de una u otra forma, las emociones para enganchar con ellos, en el grupo de maestras constructivistas es el alumno quien tiene la llave de su aprendizaje. Un aprendizaje por investigación, basado en retos y en un cuestionamiento continuo, en el que no hace falta motivar a estos porque en sí el aprender a aprender es motivador y fascinante, y donde no sólo importa el producto, sino también el proceso.

E) Programación

Durante la selección del profesorado para la investigación una de las cuestiones que hemos repetido en las entrevistas informales a las docentes que decían trabajar bajo un enfoque constructivista era si utilizaban algún libro de texto en el aula, ya que creemos que es el factor más visible que indica la realidad del planteamiento que éstas tienen de la programación.

Ciertamente en el análisis de estas ocho entrevistas podemos reafirmarnos en esta consideración. En el caso de las maestras tradicionales la única programación que siguen éstas es el libro de texto de la editorial, ampliando a su vez éste con más fichas, lo que nos indica que en todas se da lo que hemos denominado como la *pedagogía de las fichas*. Fichas que en el caso de la docente A lleva a un extremo al utilizarlas como un premio (quien termina una ficha de premio se lleva otra). Todo esto se ve reflejado en las entrevistas al responder una pregunta tan simple como es: *Y en un día, ¿da tiempo a hacer muchas cosas?* Utilizamos la palabra *cosas* con la idea de saber el qué era importante para la docente, así nos respondió:

Ahora sí, bastante. Además, incluso ellos terminan de hacer una ficha y te dicen: “seño dame otra”... Me dicen: “dame un premio”. Eso yo lo utilizo mucho. Ellos me dicen que les de un premio y yo les pregunto: “pero qué premio”, y ellos se refieren a premios que se les quede en el coco (Ent.A.150-153, 5).

Se vuelve a reiterar la máxima del enfoque tradicional al considerar que sólo lo que es tangible se aprende. No sólo la programación está sujeta al libro de texto sino que además el tiempo en el que se podrían hacer otras actividades se “rellena” con más fichas.

Otro punto común que tienen las docentes tradicionales es que, en todos los casos, ese libro de texto es elegido en función de criterios que pueden parecer vacuos, como pueden ser: el material didáctico que éstas les proporcionan (murales, láminas, fichas, bits, etc.), aspectos estéticos o el dinero que la editorial puede aportar al ciclo (ignorando principios psicopedagógicos). Además, el plantearse trabajar sin un método lo consideran impensable por el trabajo que le conllevaría elaborar el material, por lo que relacionan directamente programación con fichas.

La mayoría son muy similares, las editoriales terminan copiándose unas de otras. Mi criterio, o mejor dicho, nuestro criterio, de las compañeras y demás, pues... Nos gusta cambiar, porque además del libro del niño te aporta unos materiales que te enriquecen el aula: láminas, murales, fichas sobre figuras, colores, tamaños, etc. Entonces vamos cambiando de método y la verdad es que tenemos un material en la clase de reserva bastante grande. Segunda cuestión: a mí me aburre trabajar con el mismo método, soy muy mala para eso; me gusta más trabajar sin método, pero el método me aporta un material conjunto que el elaborarlo yo me resultaría costoso y difícil, además la editorial nos da un dinero por niño, que tal como está delegación, que no te manda nada... [...] Entonces si una editorial me da 10 euros por niño y otra me da 15 y las dos editoriales son muy similares pues cogemos la de 15, así de claro, porque en general son muy parecidas, se van copiando y cogiendo unas de otras (Ent.C.272-286, 9).

Las docentes en las programaciones encuentran todo lo que pueden o no trabajar en el aula (canciones, poemas, cuentos, actividades, etc.). Todo lo pauta el libro, sólo salen de las actividades que éste marca para la celebración de alguna que otra efeméride.

[...] sigo el libro guía, que me dice todas las actividades [...] (Ent.H.255, 8).

En el método te viene por cada actividad un montón de cosas para hacer, pero claro yo todas esas actividades no las hago todas, por supuesto; yo de hay cojo las que me parecen más interesante de hacer para esa ficha. Pero me sirve totalmente de guía el libro. A lo mejor nosotros hacemos cosas especiales para cosas que no aparecen en él: el día de la paz, semana santa, carnaval, el otoño, para la primavera... [...] (Ent.H.155-160, 5).

Consideran que cuanto más trabajo (en forma de ficha) lleven a casa los alumnos mejor, ya que se entiende el aprendizaje como sinónimo de lo tangible (en este caso las fichas), lo que provoca que el tiempo del aula se utilice para realizar fichas y más fichas; todo ello con el objeto de satisfacer, supuestamente, a los padres.

[...] estamos metidos en una dinámica que ya no puedes decir tú: “me paro aquí”; porque sino entonces los padres, que lo que les interesa de los niños es que aprendan a leer y a escribir..., es que hay padres que es que no les interesa otra cosa, nada más que eso, pues si el niño no lee, ni escribe tú eres una mala maestra (Ent.H.436-440, 14).

Como se puede apreciar el interés del alumno, el fin crítico y reflexivo del aprendizaje no aparece en ninguna de sus afirmaciones. La única docente que parece salirse de las pautas que el libro de texto da es otra vez la docente C, realizando manualidades y representaciones de teatro.

Evidentemente miro primero lo que la editorial propone, que para eso están los libros, pero no tengo ningún problema en coger las actividades que no me gustan del libro arrancarles y reciclarlas y hacerlas mías (Ent.C.324-326, 10).

Por su parte, ninguna de las maestras constructivistas sigue un método de una editorial. La programación es elaborada por ellas mismas de forma independiente o con la colaboración de otras docentes del mismo nivel.

[...] yo el libro de texto lo veo tan impersonal, un gasto tan inútil y unifica tanto a todos... [...] (Ent.G.214-218, 7).

Para abordar los proyectos de trabajo las docentes hacen acopio de todo el material posible, para que así los alumnos puedan investigar sobre él.

[...] Lo primero es buscar información. Dónde encontrarla: en los libros, en Internet, vamos a la biblioteca, fundamental; esto es siempre lo primero, y buscamos pelis, libros, enciclopedias y empezamos a leer (Ent.F.395-397, 12).

Esta dinámica hace que vayan más allá de las fichas de trabajo y puedan recoger aspectos más amplios del desarrollo infantil: afectivo, cognitivo, social y lingüístico. Las programaciones que elaboran las docentes emanan de proyectos, en la mayoría de los casos emergentes, que surgen de los intereses de los alumnos y/o de las necesidades que la docente considera que merecen la pena llevar al aula. En este sentido, confían en que los alumnos construyan el proyecto poco a poco, partiendo de una actitud activa del alumnado y agrupándolos de diferente forma para favorecer el trabajo cooperativo. Un ejemplo de cómo se eligen estos proyectos nos lo da la docente B:

[...] Yo suelo proponerles varios [proyectos de trabajo], si no surge alguno en el propio aula que digamos: “esto está aquí y hay que investigarlo”, si no surge les propongo varios y de esos varios lo hacemos por votación. La mayoría es la que dice el proyecto a trabajar, de hecho casi todos los que hemos trabajado han sido por votación [...] (Ent.B.128-132, 4).

Como vemos, la docente propone diferentes proyectos (proyectos que ésta ha ido deduciendo de los intereses de los alumnos) y son los alumnos los que eligen. La docente D, por su parte, plantea la necesidad de abarcar unos proyectos por necesidades y consenso con el alumnado y otros impuestos por la propia docente en función de las necesidades que considere imperantes. Aunque tal como lo plantea se observa un avance a la hora de seleccionar estos por parte del alumnado, buscando que los alumnos investiguen para finalmente exponer lo que se ha conseguido. Se le da una finalidad a lo elaborado, al trabajo de aula.

[...] Se le pregunta: qué les gustaría saber, qué podemos investigar. Entonces al principio eres tú la que va tirando. Pero ahora mismo son ellos lo que me van dirigiendo, porque de ahí saltan: “seño, pues podríamos buscarlo, pues yo puedo mirar en Internet”, “pues podríamos ir a la biblioteca”. Ya no tengo que preguntar dónde tenemos que buscar, son ellos los que proponen, sale sólo. Se va investigando y cuando ya se ha completado ves un poco que has llegado a los objetivos que te has planteado. Siempre durante el proceso buscamos algo, no sólo para aprender nosotros, sino también para enseñárselo a los demás; como puede ser una

visita para los padres o puede ser enseñarle a los más pequeños lo que hemos hecho (Ent.D.336-345, 10).

Al final de cada proyecto se obtiene un libro de aula en el que se incorpora todo lo que han trabajado los diferentes grupos, las aportaciones que han traído de casa y fotos de cómo ha sido el proceso de elaboración de todo el proyecto. No sólo se tiene en cuenta los resultados sino también el cómo se llega a ellos. Incluso podemos observar como tienen en cuenta aspectos prácticos y teóricos.

Todas estas docentes constructivistas consideran el trabajar con libro de texto como un error, lo que no implica que se deje de lado los principios pedagógicos y el propio currículum. Así, la docente F, nos relata una experiencia que tuvo cuando impartía un curso.

[...] Yo el otro día empecé por el currículum, les dije que podían estar artos de currículum, pero esto no se puede perder de vista, no podemos hacer lo que nos de la gana, yo estoy trabajando con un diseño curricular donde me tendré que mover y claro que lo haré, pero también las pautas teóricas las tendré en cuenta, ¿no? Y la gente cuando llega al colegio coge el libro y para adelante, y copian la programación del libro, y si es el día de la paz haces la ficha del día de la paz y tú te crees que haces lo correcto. Pues vale si tú eres feliz así pues yo lo respeto profundamente, pero eso para mí no es valido (Ent.F. 726-733, 22).

Estas palabras nos parecen muy relatadoras, ya que comprende el seguir un libro de texto como *perder el norte*, lo que nos sirve para terminar esta dimensión definiendo estos dos grupos. En esta ocasión el primero trabaja básicamente con el libro de texto. Todos los días llegan al aula abren el libro del método de la editorial y ya saben qué fichas hacer ese día (exceptuando el caso del docente C), mientras que las docentes constructivistas tienen que elaborar ese “libro”, tienen que reflexionar sobre su práctica, buscan, en definitiva, establecer un diálogo entre teoría y práctica, teniendo en cuenta al alumnado.

F) Organización de las actividades

La organización de las actividades que se desarrollan en el aula nos hablará de la importancia que se le da al aprendizaje cooperativo y/o individual, al mismo tiempo que nos indica que tipo de actividades son las más comunes.

Siguiendo las líneas de una enseñanza tradicional las cuatro maestras que forman este grupo desarrollan únicamente dos tipos de agrupaciones: individuales y en gran grupo (que suelen ser actividades de canto y baile). Las agrupaciones más comunes son las individuales, al ser la forma como se realizan las fichas de los libros, esto hace que las docentes confundan el trabajo grupal con el realizar todos los alumnos lo mismo al mismo tiempo, aunque no haya interacción, así leemos:

[...] Normalmente se trabaja en gran grupo, pero también hay casos más puntuales en los que se trabaja en pequeño grupo. Sobre todo cuando tiene que haber una enseñanza más

individualizada. [...] Bueno cuando hacen las fichas todos a la vez. Pero en general se hace todo en gran grupo (Ent.A.143-148, 5).

En el caso de esta maestra se puede ver la inexistencia de actividades diferente a las fichas. En ningún momento la docente, durante toda la entrevista, se ha referido a otro trabajo que se pueda realizar en el aula que no sean fichas. Para ella lo más importante son las fichas y es eso lo que inculca a sus alumnos.

E. Y de todas las actividades que hacen en clase, ¿cuáles les gusta más?

M. No hay ninguna en concreto, es que les gusta todo.

E. Pero a grandes rasgos, habrá algo que se les vea en la cara que disfrutan más.

M. Bueno, una cosa que les gusta mucho es la educación física. Pero les gusta más la parte académica, la parte de trabajar y de aprender, pero vamos que la educación física les gusta, eso de hacer gimnasia; el poder salir de clase y venir vestido de gimnasia, eso les gusta, pero si yo les digo a lo mejor que no se puede hacer pues se quedan tan tranquilos. Les puedes llevar donde tú quieras a los niños. (Ent.A.173-180, 6).

La dinámica en todas las aulas tradicionales estudiadas suele ser la siguiente: a) la asamblea en la alfombra, en la que realizan canciones, cuentos, trabalenguas y se explican las fichas a realizar; b) el trabajo en la mesa de la ficha que se ha explicado y c) juego libre.

[...] La rutina de la mañana, el ratito de la asamblea, luego explico la ficha, el trabajo individual, y cuando trabajan individualmente pues aprovecho para leer, con los que veo que hay que reforzar algo pues le refuerzo, y después si da tiempo nos ponemos a jugar por rincones (Ent.E.13-16, 1).

Actividades (el juego en rincones) a las que no se pasa hasta que se asimila lo que tienen que hacer: *[...] cuando veo que todos lo tienen asimilado e interiorizado pues reparto el material, que suele ser fichas sueltas o el libro (Ent.A.20-21, 1).* Como veíamos anteriormente, refiriéndonos al concepto de aprendizaje y el papel que se le da al alumnado, existe una sistematización lineal a la hora de realizar cualquier tarea (en su mayoría fichas). Primero se explica el contenido y el cómo realizar la ficha, posteriormente el alumno lo interioriza, para finalmente plasmarlo en una ficha que servirá como medio de evaluación. Observamos un fiel reflejo de la linealidad que el paradigma tradicional dota al aprendizaje: un proceso de atención-captación-retención y fijación del mismo.

Sólo las docentes C y E dicen realizar actividades en pequeños grupos, aunque estos se reducen a la realización de murales, pero nunca como grupos que impliquen reflexión o diálogo, convirtiéndose por tanto en fichas en pequeño grupo. Incluso el único rato de juego suele ser individual (a excepción del juego simbólico).

La verdad es que los niños están sentados en grupo pero las actividades, en realidad, son individualizadas, aunque..., bueno sí, porque en los talleres si uno pinta, uno pinta su dibujo, entonces sí, las actividades son más individualizadas que colectivas..., colectivas los juegos o alguna actividad... (Ent.H.144-147, 5).

Por otro lado, la organización temporal de las actividades viene marcada por el libro de texto, los cuales presentan temporalizaciones cerradas por quincena o mes. En el caso de tener *tiempo libre*, éste se rellena con más fichas.

Es también: lectura, son fichas de refuerzo a lo mejor de formas, o de refuerzo de matemáticas... Ya te digo, el libro da para mucho. Que no podemos decir que hacemos poco, lo contrario. Yo creo que a veces nos vemos justos de tiempo (Ent.E.240-243, 8).

Al contrario del caso anterior, las docentes constructivistas no utilizan la asamblea únicamente para explicar la ficha sino que sirve de eje vertebrador de las actividades que se harán a lo largo del día, así como para indagar sobre el propio proyecto. Se lleva a la práctica trabajos grupales, individuales, por parejas y en gran grupo, siendo la tarea de la maestra la de apoyar a los alumnos durante las tareas en pequeño grupo.

[...] cada grupo ha investigado una parte [refiriéndose a un proyecto sobre el cuerpo humano] en grupo de cinco y después se lo ha comentado a los demás, luego había actividades de gran grupo; como buscar, por ejemplo, los huesos de no sé donde...

E. ¿E individuales?

M. También. Hemos hecho listados de, por ejemplo, como se llaman los dedos de la mano (Ent.B.255-259, 8).

En este grupo las docentes B, D y F trabajan por rincones, ya sea rotando o eligiendo los niños el rincón donde ir (rincones donde existe una tarea a realizar), mientras que la docente G prefiere trabajar todos a la vez, lo que la empuja a la realización de tareas más individuales que grupales. Esta individualización del trabajo lo considera, la docente G, como una limitación personal.

Trabajamos en pequeño y gran grupo, y también individualmente, y muchas veces se distribuyen en distintos grupos haciendo distintas actividades (Ent.F.413-414, 13).

[...] A mí es que lo de los rincones no me funciona muy bien, vaya que no me funciona y no lo llevo yo mucho, a lo mejor en actividades libres sí [...] (Ent.G.20-22, 1).

En cuanto a la temporalización, como hemos visto al hablar de la programación, la marca el proyecto y las inquietudes y retos que vayan surgiendo.

En esta dimensión se vuelve a ver clara la diferenciación entre los dos grupos de maestras, sin al parecer excepción dentro de los grupos, aunque aparece esa particularidad de la docente G, en el grupo constructivista, al no trabajar, como el resto de sus compañeras, con rincones de trabajo.

G) Recursos materiales

Para las docentes tradicionales los recursos materiales se reducen a aquellos necesarios para la realización de las fichas de los libros. Nos encontramos con aulas de escaso material

didáctico, y el que existe se suele utilizar como elemento distractor para los alumnos que han finalizado el trabajo individual. Los recursos existentes en estas aulas están relacionados con la editorial del libro de texto, el cual proporciona bits, láminas, cuentos, manualidades, etc.

[...] Hoy, por ejemplo, después del recreo hemos contado un cuento y hemos trabajado la secuencia temporal del cuento, la ficha era de recortar, ordenar la secuencia, etc., y ya está [...] (Ent.E.22-24, 1).

No se ofrece un material rico y variado, así como tampoco material didáctico construido por las docentes para el aula. El motivo de ello se ve reflejado en la respuesta que la docente A da a la siguiente cuestión:

E. ¿Y les suele dar tiempo a algo más, aparte de las fichas?
M. Bueno normalmente da tiempo a algún tipo de juego, que puede ser juego libre, o le doy puzzles. Ahora, por ejemplo, no quieren puzzles y lo que quieren son cuentos (Ent.A.36-38, 2).

Parece que no es necesario más material, ya que con las fichas parecen tener bastante.

En cambio en las aulas constructivistas los recursos materiales tienen importancia en sí mismos. El material va cambiando en función del proyecto en el que se trabaja y es aportado por las propias familias y la docente, sirviendo así de cuerpo al proyecto, además de tener como objeto el dar respuesta a las hipótesis que surgen en torno a él.

[...] por ejemplo, en el primer trimestre, el cuerpo humano; pues hemos traído: esqueletos, hemos buscado libros de la biblioteca, teníamos toda la colección del cuerpo humano, hemos estado viendo vídeos y entonces por grupo unos han trabajado el esqueleto, otros trabajaban la boca, otros algunos órganos como el corazón, que les interesaba a muchos, el aparato digestivo y todo eso; entonces han trabajado por grupos. Hemos hecho después en cartulina lo que cada grupo había hecho para explicárselo a los demás [...] (Ent.B.143-149, 5).

A su vez, se crea material con las respuestas o resultados obtenidos al finalizar el proyecto. Aportando al aula material creado por el propio alumnado.

El material que se oferta en los rincones de trabajo posibilita que éste se emplee con diferentes finalidades, a su vez cambia normalmente a lo largo del curso para ofrecer apertura al mismo, lo que implica también que los rincones varíen a lo largo del curso escolar.

[...] intento cambiar cada semana el material del rincón, el material que se va a utilizar. [...] Con el material de plástico lo hago también. Es muy curioso, yo les dije a lo mejor: “esta semana vamos a utilizar témperas, papel celofán, cartón y los palillos de polos y podéis hacer lo que queráis”, y hay niños que cogen esos materiales y hacen cosas muy curiosas; pero hay otros niños que prefieren dibujar y no lo utilizan. Supongo que no todo el mundo prefiere esa apertura del material (Ent.B.339-346, 10-11).

Incluso los alumnos elaboran material a partir de material de desecho:

[...] hicimos castillos [...], con tetrabrik. Hicimos dos castillos nosotros y otros dos la compañera y esos castillos se los regalamos a los niños pequeños para que jugaran y tuvieran

castillos para jugar en el aula, y con eso se daba por terminado el proyecto (Ent.D.347-350, 11).

Esta dinamicidad de los materiales se ve acentuada en la docente D, la cual considera los rincones como uno de los recursos más importantes del aula al facilitar la interacción, reflexión y puesta en común de los niños. Interés que ha tenido respuesta por parte de las familias del aula, aportando material en función del proyecto a abordar.

Hombre la biblioteca es siempre la biblioteca, sólo cambio los libros que hay, pero suelo cambiar el material. Por ejemplo, el de las marionetas, antes era la casita, que ellos decidieron llamarlo así, también se ha convertido, en el de los médicos, en peluquerías, en disfraces, va cambiando. También cuando tuvimos el proyecto de los hombres primitivos se convirtió en el rincón de la cueva; con papel continuo lo convertimos en una cueva, pero entonces cambia tanto el material como el propio rincón [...] (Ent.D.53-59, 2).

[...] los padres muchas veces te traen juegos. Por ejemplo, cuando el proyecto del cuerpo humano me traían juegos del cuerpo humano, cuando los castillos pues de castillos, entonces me van trayendo Cds. y esas cosas; ahora, por ejemplo, con los pintores se han bajado diversos cuadros de distintos pintores y lo tenemos ahí, ellos [los niños] van pinchando y van viendo los cuadros (Ent.D.59-64, 2).

Todos las docentes constructivistas trabajan con cooperativa, lo que le permite comprar un material variado y necesario para la realización de los proyectos: *[...] con ese dinero compramos libros de uso social, cuentos, material diferente (Ent.G.222-223, 7).*

La diferencia por tanto es notoria. Mientras que para unas los recursos didácticos son útiles para distraer a los alumnos una vez que han realizado la ficha (lo único que consideran didáctico y educativo), para otras es de vital importancia al dar cuerpo al proyecto y ser un medio que facilita la experiencia y cooperación.

H) Organización espacial del aula

El valor que se les da a los recursos materiales, a los que nos hemos referido, va a condicionar también la organización del aula. En esta dimensión no podemos hablar de una distribución tradicional del mobiliario por parte de las maestras A, C, E y H. Los niños no se sientan de forma individual y existen zonas aparte de las propias mesas de trabajo, aunque eso sí, la mesa de la docente sigue presidiendo el aula en pro del control expreso del aula, ya que es el lugar donde las fichas de trabajo son corregidas y donde la docente pasa la mayor parte del tiempo.

La distribución del aula es la misma en las cuatro clases tradicionales. Por un lado, se distribuyen las mesas en grupos para la realización del trabajo de papel y lápiz y, por otro lado, existe otra zona muy bien delimitada en la que se encuentran los juguetes, normalmente en una alfombra al fondo del aula. Decimos juguetes y no recursos materiales porque es así como suelen denominarlos ya que, como comentábamos en la dimensión anterior, lo

comprenden como recursos de entretenimiento más que recursos didácticos. Veamos, por ejemplo, una de esas distribuciones.

Pues la tengo distribuida muy normal [refiriéndose a la distribución del aula]. [...] tengo una zona de juguetes en un rincón, y la suelo tener al fondo, para cuando los niños vayan terminando ellos se vayan y no entorpezcan al resto del grupo. Luego está otra zona donde ellos guardan su material, las fichas que hacen a diario. Luego está la zona de lectura con los libros, donde suele haber una mesa para que ellos lean, o también se pueden ir a sus mesas, si veo que en sus mesas han terminado casi todos el trabajo. Y, bueno la pizarra y las mesas. Tampoco tengo muchas zonas (Ent.A.225-232, 8).

Los rincones de trabajo cubren una única necesidad, el entretener al alumnado que ha finalizado la tarea individual. Estas maestras siguen planteando que lo más importante es la realización de las fichas, y con el fin de evitar que el alumno que ha finalizado su tarea “perjudique” al resto se le manda a jugar.

Esta estructura del aula es defendida por dos razones: la falta de espacio y la necesidad de control de lo que ocurre dentro de las cuatro paredes. La falta de espacio es recurrido tanto por la docente E como la H, justificando la dinámica expuesta por la falta del mismo. Si observáramos las aulas de las ocho participantes en la investigación nos cercioraríamos que realmente el aula de la docente E es, con la de la docente F, una de las aulas más pequeñas, pero no olvidemos que en ella sólo hay 15 alumnos. En cuanto al aula de la docente H podemos decir que es igual que el resto de aulas.

[...] a mí me gusta que la parte de la alfombra esté despejada, como la tengo. Claro hay otra gente que pone los muebles aquí o tiene su rincón de lectura..., que tendría que ser así. A mí me gustaría tener un sitio apartado para la lectura, pero como no tengo espacio pues lo que hay es lo que hay. Entonces, a mí me gusta la alfombra despejada, porque así veo que es lo que están haciendo y así controlo un poquito más. [...] Lo tengo distribuido por grupos, por colores y etc. Y luego ya..., pues muchas veces lo que hago es que aquella mesa [dirigiéndose a una mesa que se encuentra entrando a la derecha pegada a la pared], que muchas veces la pongo para el que va terminando, para dibujar, allí se llevan sus lápices, allí tienen sus folios, es la mesa de dibujo y claro como no tengo suficientes mesas aquí se ponen a hacer puzzles o hacer algún juego [dirigiéndose a la misma mesa], sobre todo eso de construcción o puzzles. Porque el resto de juegos grandes se lo tienen que llevar a la mesa. Bueno, los de construcción eso lo hacen en la alfombra. Pero igual que en aquella mesa a veces se han puesto a dibujar, otras veces se han llevado cuentos para leernos (Ent.E.247-262, 8-9).

Es el control, como parece ser, del aula lo que les suele empujar a llevar este tipo de distribución, ya que les permite ver, desde su mesa, todo lo que hacen los niños en todo momento. En definitiva, se comprende el espacio como un elemento que debe facilitar el control de lo que sucede en el aula, teniendo a su vez un carácter estático:

E. ¿Y la distribución, es estática?

M. Sí. A lo mejor la he cambiado y la he puesto en forma de “U”, pero al final termino haciendo los grupos, porque es como los controlo mejor (Ent.A.241-242, 8).

El espacio es comprendido como la mesa del docente y las mesas donde se sientan los niños, no se considera que el resto de material didáctico sea susceptible a cambios espaciales

que no sea, como ya se ha visto, el de tener un rincón, en este caso al fondo del aula, donde colocar los juguetes.

Entonces tengo el rincón del ordenador, de los puzzles, el de los cuentos, el del juego simbólico y el de plastilina, entonces los voy alternando; aunque siempre procuro que los niños terminen, aunque si no han terminado se quedan sin eso, porque sino se acostumbran a no trabajar. El niño que no termina no se va al rincón hasta que no lo hace [...] (Ent.H.25-29, 1).

En cuanto al uso de las paredes es meramente decorativo, para dar colorido al aula y sin ningún fin didáctico más que el rellenar las paredes con dibujos y figuras estereotipadas, siendo el criterio para su colocación el que quepa o no en un sitio: *No hay ninguno* [refiriéndose si existe un criterio de colocación]. *Donde entre bien pues se pone* (Ent.A.256, 9). Suele estar elaborado por la docente, exceptuando algún mural en el que se ponen fotos o recortes que aluden a la unidad didáctica.

[...] hay elementos que siempre están, como son los números, las figuras geométricas, dibujos con colores [señala a unos dibujos hechos del método de lectura “Micho”] que no significan nada, es por darle colorido [...] (Ent.A.247-249, 8).

Lo que hace que la contribución de los alumnos a la ambientación del aula sea nula, sobre todo en el caso de la docente A. Aunque en el resto de aulas tradicionales se suelen colocar los dibujos que realizan para conmemorar alguna efeméride.

E. ¿Y sus trabajos se exponen?

M. No hay mucho sitio, pero sí. Por ejemplo, si ves allí hay un dibujo, detrás de mi mesa [señalando un tablón que se encuentra detrás de la mesa de la maestra], siempre procuro colocar lo que me traen de casa. Ya que lo han hecho que lo vean expuesto al menos los pobres. [...] Me gustaría tener un corcho para poner sus dibujos, pero claro como tengo muchas cosas, pues que no me queda espacio (Ent.E.300-308, 10).

La docente E vuelve a hacer mención a la falta de espacio para poder hacer lo que, según ella, haría si lo tuviera.

E. ¿Y sus trabajos se exponen en algún sitio?

M. En el corcho, en el mismo corcho; pero vamos no los trabajos que los niños hacen en la clase, esos se archivan, sino que si algún niño trae algún dibujito que ha hecho muy bonito y me dice: “seño te lo regalo”, pues entonces lo pongo en el corcho. Y los dibujos de carnaval, de semana santa, los ponemos en los pasillos, todo eso en papel continuo, y los tenemos un tiempo (Ent.H.305-310, 10).

Aquí vuelve a surgir otra divergencia de estas docentes con la docente C, la cual camina hacia un enfoque espontaneísta en relación a las paredes del aula (mientras que las otras tres maestras tradicionales exponen un aula entre los enfoques tradicional y tecnológico), decorando el aula para motivar a los alumnos y para que estos se sientan cómodos en el aula (decoración que siempre tiene en cuenta la unidad didáctica trabajada). Aunque en su colocación, al igual que en sus compañeras, no sigue ningún criterio más que el adornar el aula.

E. *¿Y la función de la decoración?*

M. *Porque a ellos les gusta. Te lo dicen: “¡Qué bonita está mi clase!”. [...], yo veo que les motiva el verse en una clase adornada y con cosas nuevas. Y ahora que están acostumbrados cuando te ven que descuelgas algo te dicen: “¿Y ahora qué vas a poner?”, ¿y ahora qué toca?”, “¿y ahora qué vamos a hacer?”. Otra de las cosas es que me gusta más, me siento más cómoda, no me gusta ver mi clase vacía. [...] Si lo quito y tardo dos días en poner algo no estoy a gusto. Me gusta la clase: recargada (Ent.C.403-415, 13).*

E. *¿Y en su colocación que criterio sigues?*

M. *Pues no tengo un criterio definido. Digamos que este año en el frontal, en el corcho, solemos poner el tema que estemos dando. Me gusta tener un sitio donde aparezcan todos ellos, en este caso este año está el castillo, donde están ellos y yo. Suelo tener cada año un sitio donde estamos todos. Unas veces se dibujan ellos, otras veces, como aparece ahí, con caricaturas. Me gusta tener un rincón donde estén ellos representados. Y en los laterales ponemos las estaciones, en cada estación hemos ido cambiando y lo demás donde sea (Ent.C.416-424, 13).*

En cuanto al grupo de maestras constructivistas habría que hacer una diferenciación. Las docentes B, D y F que trabajan por rincones de trabajo y el docente G que no. En el primer caso la construcción del espacio está sujeta no sólo a aspectos estéticos sino también didácticos, haciendo partícipes a los propios alumnos en los cambios. En los rincones las docentes buscan que el alumno sea autónomo, por lo que podemos encontrar en ellos material rico y variado, al mismo tiempo que se encuentra siempre a la disposición de los alumnos para poder disfrutar de las posibilidades que estos les puedan brindar; [...] *Ellos tienen a su altura palos, cuerdas, lana, tijeras, fizo, de todo [...]* (Ent.F.656, 20).

La distribución de estos rincones cambia en función del proyecto que estén trabajando, a la vez que pueden sustituirse unos por otros en función de las necesidades. Para comprender mejor como funcionan estos rincones nombraremos el caso de la docente D, la cual organiza la clase en 7 rincones, 2 obligatorios para pasar al día y 5 libres (el nombre de los rincones los han puesto los alumnos).

Obligatorios suelen ser los del artista y el rincón de trabajo, que yo le llamo; pero a veces cambian los rincones obligatorios. Si me interesa la biblioteca, porque queremos buscar documentación, entonces lo obligatorio es la biblioteca, pero normalmente es el del artista y el del trabajo, que es donde se hace el trabajo individual. Después tenemos: ordenadores, la alfombra, marionetas, juegos de mesa, biblioteca y los que he mencionado; eso son los rincones... (Ent.D.46-51, 2).

En cuanto a la docente G, ésta reitera, en más de una ocasión, que su forma de trabajar no está muy vinculada con los rincones, por lo que prefiere realizar las actividades individualmente y es después cuando los niños pueden ir a estas zonas, al igual que las docentes tradicionales.

[...] A mí es que lo de los rincones no me funciona muy bien, vaya que no me funciona y no lo llevo yo mucho, a lo mejor en actividades libres sí [...] (Ent.G.20-22, 1).

Aunque, como ocurre con sus otras tres compañeras, la mesa de la maestra no es el centro del aula. Nos encontramos con dos posibilidades, por un lado, que la maestra no se

siente en la mesa y utilice la misma como mobiliario para ofrecer material al alumnado (maestras D y G) o simplemente no tienen mesa (B y F).

La decoración del aula suele estar sujeta al rincón al que esté vinculado, otorgándole un carácter pedagógico a la misma; *como la clase se divide por rincones, pues más o menos que vaya con el rincón [...] (Ent.B.375, 11)*. No se usan dibujos estereotipados para decorar el aula sino que se exponen los trabajos realizados por los alumnos o información referente al proyecto que están trabajando. Son los propios alumnos, en muchas ocasiones, los que proponen donde colocar sus producciones y siempre teniendo en cuenta la accesibilidad a estos.

[...] existen espacios para que ellos pongan sus cosas, bueno yo decido donde se pone pero esta elaborado por ellos, hay pocas cosas hechas, como el abecedario, pero lo demás es cosa suya. Pero cada vez pregunto más para ver dónde quieren poner las cosas y cada vez hacen cosas autónomamente y las pegan. Ayer Antonio, por ejemplo, hicimos unas mariposas con palos de helado por el tema de la simetría y me dijo que quería ponerlo fuera, en el panel de fuera de la clase, mientras que otros lo guardaron. Este año el fixo, la taladradora, la grapadora está a su alcance (Ent.F.536-543, 16).

Consideran que las producciones de los niños son importantes y que tienen que ser recogidas en el aula de una u otra forma, respondiendo a la importancia del reconocimiento del trabajo que requiere el fomento de la creatividad.

E. ¿Y con qué fin se decora?

M. Hombre, porque son sus trabajos, y su trabajo tiene que estar [...] (Ent.D.423-432, 13).

[...] las cosas que se hacen hay que mostrarlas, aparte de la funcionalidad de que se vea lo que se hace, yo trabajo mucho la autoría, el decir esto lo he hecho yo, y el valor que eso tiene y que lo vean los demás. Que se den cuenta que valen y que saben hacer cosas. Y también por estética, a ellos les gusta (Ent.F.555-558, 17).

En definitiva, en el primer caso nos encontramos con aulas que se encaminan al enfoque tecnológico, en ellas la distribución espacial es estática, diferenciándose dos zonas: de trabajo y de juego. Las paredes cubren una necesidad decorativa, utilizando como fin didáctico dibujos de letras y números.

Tengo la foto de cada niño con su familia, puesta en la clase y después tengo las vocales y los números, que también me gusta tenerlos para repasarlos..., y después dibujitos monos para que esté la clase alegre y más mona para los niños. También tengo una zona donde vamos poniendo las letras que vamos dando, cada letra que se da nueva pues pongo el mural de esa letra y se va poniendo y ya está... también tengo un corcho para letras magnéticas donde los niños pueden poner palabras, sumas y restas [...] (Ent.H.298-304, 10).

Aunque aquí habría que destacar una gran diferencia. Durante el tiempo que estuvimos realizando el trabajo de campo (ocho días en cada centro) en ningún momento vimos al alumnado de la docente A ir al rincón de la alfombra (zona de juegos), como ellos lo llaman, siempre estaban haciendo fichas, una detrás de otra, llegando a hacer hasta tres seguidas antes del recreo, sólo el que había terminado todas cogía un cuento o simplemente se ponía a

esperar que resto de compañeros terminase. Las otras docentes tradicionales hacían lo que comentaban, permitían que los niños que iban terminando la ficha fueran a jugar, nunca antes.

En el caso de las docentes constructivistas el aula se considera como un espacio dinámico y polivalente, susceptible a cambios durante todo el curso escolar (exceptuando el aula de la docente G). La pared cobra un sentido didáctico e informativo, no sólo estético; en ella se refleja no sólo el proyecto que están trabajando sino también al propio grupo, ya sea individual o como colectivo.

I) Coordinación entre el profesorado

La coordinación entre el profesorado puede contribuir, o no, a que el docente se encuentre solo en el aula o respaldado por un equipo. El sistema educativo actual obliga a los docentes a establecer reuniones semanales para la coordinación pedagógica, lo cual hace que en todos los centros se reúnan semanalmente, la cuestión es: ¿qué se trata en estas reuniones? ¿la coordinación va más allá de la obligación de la administración?

En el caso de las docentes tradicionales, la coordinación entre el profesorado se reduce a reuniones semanales en las que se suelen discutir las actividades que se van a desarrollar en las diferentes conmemoraciones, como el día de la paz, la constitución, etc. También afrontan en estas reuniones la elección del libro de texto, sustentada esta selección, como ya veíamos, en aspectos estéticos y superficiales, sólo dándose discrepancias en el método de lectura a seguir o, mejor dicho, con el libro con el que *dan de leer* a los alumnos.

Sí nos coordinamos. Lo esencial lo hacemos prácticamente igual, lo que discrepamos más, a lo mejor, es que ella lleva un método de lectura y yo otro, y entonces puede que esté trabajando una letra diferente a mi clase, porque eso depende del libro de lectura, pero en lo demás vamos coordinadas [...] (Ent.H.258-261, 8).

También vemos las cosas que no vienen en el libro y vemos las fichas que podemos hacer, las fichas de números y letras igual. También, aunque no trabajemos la misma letra, nos pasamos las fichas, en las fiestas también nos coordinamos si los niños tienen que traer algo, la verdad es que sí [...] (Ent.H.264-267, 9).

La coordinación se reduce en saber por qué ficha del libro van y qué letra o número están trabajando esa semana. Aquí vuelve a diferenciarse la docente C acercándose al enfoque tecnológico, ya que no sólo coordina lo ya expuesto sino que también dialogan sobre trabajos manuales que están fuera del libro de texto o las efemérides.

Solemos coordinarnos en las poesías, en las canciones. Si, por ejemplo, vamos a hacer algún baile, los trabajos manuales que vamos a hacer, porque está claro que lo que está en el libro... [...] También nos coordinamos en las fiestas, en los disfraces..., en todas esas cosas sí (Ent.C.449-454, 14).

En el grupo de docentes constructivistas, en la coordinación nivelar, se concretan los proyectos que se van a abordar durante el curso, así como actividades que se pueden desarrollar en él. De todas formas hay que señalar que las actividades que se llevan en el nivel no suelen ser las mismas, sino que son comentadas para dar ideas o recursos de trabajo en el aula. Las reuniones no sólo son semanales sino que también se dan reuniones informales durante el propio recreo o reuniones de nivel y ciclo.

Al principio la hacíamos [refiriéndose a la programación] mi compañera y yo aquí, y la hacíamos para las dos, sobre todo al principio, ahora no. Como tenemos más o menos la estructura y los proyectos que vamos a trabajar y las sesiones, ahora cada una se busca sus actividades; aunque casi siempre coincidimos. Además las actividades que hacemos nos las comentamos, las que nos van bien o menos bien, y es lo que solemos hacer. También aprovechamos el recreo y cualquier momento, porque estamos hasta arriba..., ella con que aprobó el año pasado las oposiciones y está liada, que si la memoria, que si cursos; y después cuando no tenemos grupo de trabajo, tenemos cursos y también las reuniones de claustro. La verdad es que tenemos poco tiempo (Ent.B.282-291, 9).

Es decir, la coordinación va más allá de la ficha o el establecer qué canción van a cantar. Se da respuesta a aspectos pedagógicos y se reflexiona sobre la construcción de los proyectos de trabajo, además aprovechan cualquier momento para reunirse y coordinar las diferentes actividades en las que están trabajando.

[...] hay una buena coordinación con la compañera de nivel, nos reunimos organizamos contenidos, objetivos; que pueden variar, porque a lo mejor una se plantea unos objetivos y durante el proyecto surgen otras cosas, pues dejamos lo que sea y vamos a otra cosa, porque sé que con esa motivación se consigue más que si no lo ha hay. Entonces, nos reunimos, hacemos un listado de objetivos, de actividades posibles y luego semanalmente los martes, nos reunimos y vemos lo que se ha hecho y lo que no. Aunque a veces no puede ser semanalmente porque tenemos reunión o visitas de padres. Incluso nos hemos reunido en mi casa, cuando no hemos tenido tiempo y así merendamos juntas (Ent.D.373-381, 11).

Todos los lunes hay reunión de ciclo. Pero realmente nuestra coordinación es diaria en el patio (Ent.G.369-370, 11).

Las docentes B, D y G se coordinan sobre todo con las compañeras del mismo nivel, aunque también lo hacen con el resto del ciclo. Esta coordinación de ciclo es evidente en las docentes G y B, ya que todo el ciclo de Educación Infantil sigue una misma línea de trabajo, en cambio en el centro de la docente D sólo el nivel de cinco años trabaja desde una línea constructivista, lo que hace complicado que la coordinación de ciclo vaya más allá de lo expuesto con las maestras tradicionales (fiestas y efemérides).

[...] Eso lo hecho de menos, con mi compañera del mismo nivel si tengo coordinación, pero me faltaría, no de nivel sino de ciclo, una coordinación mayor de ciclo: "mira en tres años hacemos esto". Y yo creo que es fundamental para después... Y eso si me gustaría, pero no lo veo, lo veo complicado (Ent.D.498-501, 15).

Únicamente en el caso de la docente F se produce una coordinación real a nivel de centro (entre todas las etapas), lo que fomenta que se realicen diferentes actividades que involucran a la escuela al completo.

[...] Con segundo de primaria estamos trabajando el proyecto de: “Cuentos coeducativos”. Estamos trabajando con el cuento de: “El lobo con gafas de sol”, y ellos están trabajando “Rosa caramelo”, para hacer experiencias conjuntas. También con el resto del centro nos regalamos entre todos la decoración de las puertas [...]. También estamos trabajando un proyecto de emociones y pintura, también con el resto del centro. También con un proyecto de investigación también de Rayuela, que es: “El sentido del humor en los alumnos ilustrados”, del 2000 al 2006 en ediciones andaluzas; estamos con los cuentos y hay salen cosas muy interesantes. Bueno, y al aula de arte se van dos días, lunes y miércoles, y tenemos hecho los grupos (Ent.F.468-482, 14-15).

A nivel de centro se llevan a cabo asambleas en las que se discute sobre aspectos pedagógicos del centro, hecho que incluso la maestra no ha vivido nunca en otros colegios.

La asamblea de maestras decide todas y cada una de las actividades, es muy cansado, porque hay que hablar de muchas cosas y hablamos a nivel pedagógico de las cosas, entonces yo eso no lo había hecho en ningún colegio. En todos los colegios se habla de donde se hace la fila para entrar, qué se hace el día de la paz. Aquí esas cosas no se discuten, hay flexibilidad de horarios de agrupamiento, se cambia mucho, bajan niños de otros cursos, las maestras se mueven de clase, acogemos a otros niños y no pasa nada. La asamblea genera el trabajo y en la asamblea se discute todo y se habla de todo, y la tenemos cada quince días. El año pasado era semanal pero era cansadísimo, quedábamos exhaustos, era espantoso. También trabajamos por ciclos y entre los propios ciclos, y es verdad que a nivel de centro hacemos muchas actividades, hacemos muchas cosas y me imagino como muchos colegios, pero nosotros las discutimos y consensuamos y eso es muy difícil [...] (Ent.F.634-646, 19).

Incluso la docente F aprecia esta coordinación como uno de los aspectos que hace que su colegio se diferencie del resto. Destaca el grado de coordinación y de implicación de todo el profesorado en el mismo proyecto.

[...] Se diferencia por muchas cosas [refiriéndose al centro], pero la principal diferencia, es el grupo de maestras. Hay un equipo que trabaja alrededor de un proyecto y eso lo diferencia de los demás. Estamos aquí porque queremos estar y eso es mucho. Eso es lo primero, porque población como esta me la he encontrado en otros colegios. Colegios en los que se agrade al profesor, se expulsa a los niños en dos días... Pero la diferencia aquí está en cómo se tratan los conflictos, de cómo se generan la actividades, de la interacción que hay entre niños pequeños y mayores, entre maestras y maestras del grupo, en la forma de consensuar las cosas; es el equipo lo que marca la diferencia en este centro [...] (Ent.F.749-757, 22-23).

Podemos diferenciar dos tipos de coordinación: a) la coordinación de las maestras tradicionales, caracterizada por responder a una administración y coordinación en la que sólo se plantean la puesta en común de fiestas y efemérides y el conocer la letra, el número y la ficha del libro de texto por el que va cada grupo y, por otro lado, b) las docentes constructivistas que se preocupan por discutir y reflexionar sobre qué merece la pena trabajar en el aula y exponen y reflexionan sobre objetivos y principios pedagógicos, ya sea a nivel de ciclo o de centro.

J) Evaluación

Una de las dimensiones más controvertidas y complejas es la evaluación. Aquí nos encontramos con puntos de vista muy diferentes, o con intenciones que difieren mucho de la realidad (de la puesta en práctica).

En el grupo de las maestras tradicionales cuando hablan de evaluación se tiende a entender ésta como la evaluación única del alumno, no cabe otra evaluación. Además la evaluación se hace supuestamente mediante la observación, aunque no existe ningún tipo de criterio previo o de material de recogida de esa información. Sirva, como ejemplo, el caso de la docente A. Al ser la ficha el centro de aprendizaje es lo único que se evalúa, evaluación que se realiza rellenando los boletines informativos que traen adjuntos los libros de texto. Así se tiene en cuenta la limpieza de entrega de la ficha, la capacidad de trabajo y otros hábitos referentes a la cumplimentación de las mismas.

E. En cuanto a la evaluación. ¿Qué evalúas y cómo?

M. Pues los distintos ámbitos que aparecen en los boletines. Porque hoy en día el boletín te lo manda la misma editorial con los libros. Yo también lo que evalúo mucho es la capacidad de trabajo, si tienen autonomía para trabajar, porque hay niños que trabajan pero es porque tú estás hay venga y venga, pero autonomía ninguna. El orden a la hora de trabajar, la limpieza... una serie de hábitos que me gustan tener en cuenta (Ent.A.289-295, 10).

Como dice Tonucci (1975), la evaluación desde una perspectiva tradicional consiste en constatar *en que medida se han acercado los alumnos al modelo del maestro* (1975, p. 43). Esta afirmación se puede recoger en la entrevista hecha a esta maestra al preguntarle qué es lo que se cuestiona a la hora de dar clases.

[...] tengo mucha seguridad porque llevo muchos años. Y también están los resultados, yo me cuestiono mucho los resultados, si tú ves que son buenos... Porque después esos resultados también te lo cuestionan los profesores que vienen después, la compañera que va a coger el curso el año que viene y de los niños que se van a otros centros. Entonces tú tienes que ver si esos niños se han adaptado sin ningún problema y eso son las cosas que yo me cuestiono, y como los resultados son positivos, pues creo que voy bien (Ent.A.323-329, 11).

No existe la evaluación de la propia práctica docente o del método que se utiliza, sólo se evalúa si las fichas son fáciles o difíciles para los niños.

Todo, se evalúa en el día a día. Y tomas notas de lo que hace uno y lo que deja de hacer el otro. De lo que les cuesta más trabajo. Es un trabajo diario. Y yo también me evalúo [...] (Ent.C.459-461, 14).

E. ¿Y qué instrumentos utilizas para esa evaluación? ¿tienes algún tipo de diario de registro?

M. No, a no ser que sea una cosa muy particular no suelo llevar. Suelo tener para eso muy buena memoria. Bueno alguna vez he apuntado algo más específico, pero no soy de esas cosas (Ent.C.468-472, 15).

[...] al final de la unidad, tú ves fichas que dices: “esto a mí no me gusta”. O, por ejemplo, las fichas de plástica..., muy bien pero si hay alguna muy tontona yo no la he hecho. O, por

ejemplo, a mí el libro no me desagrada, me parece ameno, pero si viese que el método es muy: ¡uf!, a lo mejor me plantearía el año siguiente cambiarlo (Ent.E.353-357, 12).

Otro aspecto muy interesante con respecto a la evaluación es que estas docentes entienden como sinónimos refuerzo educativo y fichas de ampliación, es decir, las dificultades de los alumnos se suplen con la ampliación de fichas individualizadas; [...] *niños en concreto que a lo mejor necesitan apoyo y tú tienes que darle la ficha adecuada para lo que tú quieras conseguir (Ent.A.146-147, 5).*

En el otro extremo la concepción de la evaluación es totalmente distinta. No sólo se evalúa al niño sino también se facilita que estos evalúen su trabajo en el aula (aunque suelen centrarse en aspectos relacionados con la disciplina). La forma que tienen las docentes para realizar esta autoevaluación es al final del día a través de la asamblea. Por ejemplo, en el caso de la docente B, el alumnado es quien recopila las cosas que no les han gustado a lo largo del día en una libreta, con el objeto de mejorar algunos aspectos del aula.

[...] tenemos una libretita en la que cada día le toca a un niño escribir: “¿qué es lo que no me ha gustado del día?”, y escribe lo que no le ha gustado, y sirve como recopilación (Ent.B.26-28, 1).

Se emplea la asamblea como medio de evaluación, para mejorar a través del cambio. La evaluación del alumnado se lleva también a través de la observación, pero en estos casos de forma sistematizada por todas ellas, ya sea mediante diario o anecdotario.

[...] Los instrumentos que yo utilizo para la evaluación es una libreta de anecdotario, donde voy anotando lo que voy viendo. En lo que destacan tanto por arriba como por abajo, lo voy anotando. También el trabajo del día a día, lo que una observa y te das cuenta perfectamente como va cada uno y también con el trabajo individual; pero a veces este trabajo individual no refleja lo que el niño sabe, porque cuando están trabajando en grupo hay niños que lo que hacen es copiar (Ent.D.469-474, 14).

En el grupo de las docentes constructivistas destacamos la docente H, ésta considera esencial la evaluación del proceso de aprendizaje y de las inquietudes que surgen en las conversaciones, es por ello que, tal como indica, cree necesario el uso de una grabadora de voz para poder registrar lo que dicen los alumnos.

Hace mucho tiempo llegue a la conclusión de que la evaluación no es el resultado final, sino que es el proceso; y ahora, evalúa el proceso. Pero, ¿cómo se evalúa el proceso? Entonces yo lo evaluó, pero como soy tan mala para tomar notas y para esas cosas tengo una libreta de pequeños apuntes y pequeñas cosas; y la vivencia del día a día [...] (Ent.F.591-595, 18).

E. ¿Y la grabadora para qué...?

M. ¡Para grabar toda esa conversación, ellos lo hablan! Y dice Pepito: “pues yo pongo un par de rayas”..., “pues hazlo”, le dije. Y las hipótesis que hacen entre ellos sacando esa cuenta, hasta que dedujeron que eran 6; así que tienen seis patas. “¿Y dos pares de alas, y cuánto serán?”. Todo eso nos llevó mucho tiempo, y así trabajamos las matemáticas en la asamblea (Ent.F.59-63, 2).

No sólo se evalúa el producto sino también el proceso, el cómo se llega a un punto. Este interés por el proceso se ve en todas las docentes constructivistas, pero en el caso de los docentes F y G estos son transmitidos a los padres a través de boletines informativos.

[...] lo que hago es que mis notas son un recorrido por los trabajos que hemos hecho, explicándoles a los padres por escrito: pues hemos trabajado tal proyecto, con tales objetivos, hemos trabajado tal cuento o hemos trabajado los padrinos, etc.; y les explico un poco a nivel de desarrollo, lo que hemos hecho y luego al final yo me planteo ciertas cosas. Por ejemplo, me digo: “yo voy hablar de todos mis niños, por ejemplo, de cómo se comportan con los demás”, pero no a nivel de ítems que marco con una cruz, sino que marco unos objetivos y yo empiezo en una cuartilla o media cuartilla y hablo de tal niño [...] (Ent.G.551-558, 17).

En estas maestras aparece una misma necesidad: el mejorar como docentes. Por este motivo la autoevaluación es una realidad continua en todos los tramos (no sólo si una actividad funciona o no).

Yo me evalúo continuamente. Yo estoy siempre diciendo: “pues mira aquí he metido la pata, en esto”, “aquí tengo que cambiar lo otro”, “a esto le hemos dedicado mucho tiempo y no ha merecido la pena”, “el material no ha sido el adecuado” (Ent.B.463-465, 14).

Cambio que todas mencionan con respecto a su forma de comprender la educación.

[...] yo he cambiado muchísimo, mi perspectiva ha cambiado 180 grados, he cambiado mucho, lo único que no ha cambiado en mí es eso, el deseo de cambiar; es decir, yo cuando empecé, empecé de una forma pero como no estaba contenta pues siempre he intentado desde mi punto de vista mejorar. No estaba contenta con lo que estaba haciendo, ni cómo lo estaba haciendo. Entonces en el momento que vi cosas nuevas pues allí me fui agarrando. He cambiado mucho, pero todavía estoy cambiando, porque siempre he sido muy exigente conmigo misma y nunca estoy contenta con lo que hago y, por lo tanto, nunca acabo de intentar mejorar (Ent.B.510-517, 15-16).

También evalúan los proyectos recogiendo los objetivos que se han conseguido o que no.

Nosotros evaluamos los objetivos cuando termina el proyecto, lo que hemos conseguido y lo que se ha quedado descolgado, o lo que tenemos que introducir porque no lo habíamos puesto y se ha trabajado (Ent.D.476-478, 14).

En definitiva, en el caso de las docentes tradicionales sólo se evalúa al niño mediante las fichas de la editorial, mientras que la evaluación de la metodología se centra en algo externo, el libro (si las fichas con fáciles, difíciles o si se han sabido hacer). Por otro lado, hay que mencionar que su labor como maestras no lo evalúan: *Pues la verdad es que no. La verdad es que no hacemos autoevaluación (Ent.H.390, 12).*

En cambio las docentes constructivistas evalúan al alumno, a sí mismas y a los proyectos, al mismo tiempo dan la oportunidad al alumno de autoevaluarse y evaluar el desarrollo de la clase, pero también evalúan otro aspecto muy importante a considerar: el material y los agrupamientos.

[...] *La misma actividad depende del agrupamiento, de muchas cosas, y evalúas también los materiales [...]* (Ent.F.612-614, 18-19).

K) Creatividad

Para terminar, vamos a adentrarnos en cómo afrontan la creatividad las diferentes maestras en sus aulas.

El grupo de maestras tradicionales es de la opinión que la creatividad es algo innato que se puede trabajar, ese trabajo consideran que debe ser improvisado, que surge, sin previo aviso (tal como entienden la creatividad, como algo que surge sin más). A su vez todas afirman que trabajan la creatividad en el aula, aunque ninguna es capaz de concretar cómo ni cuándo.

[...] *es algo también innato [refiriéndose a la creatividad], pero también hay que trabajarla, pero que viene mucho de la casa* (Ent.A.332-333, 11).

E. *¿y tú crees que la trabajas en el aula?*

M. *Yo creo que sí, pero que tengo mis lagunas por supuesto. Porque a veces el trabajar mucho la creatividad pues te cansa y eso. Yo hago lo que puedo* (Ent.A.338-340, 11).

Suelen considerar el dibujo libre como una actividad creativa. Volviendo a la docente A, ésta hace referencia a una de las pruebas del TTCT cuando se le pregunta que tipo de actividades suele hacer para fomentar la creatividad (posiblemente porque días antes había preguntado por las pruebas realizadas a los niños).

[...] *Pues a lo mejor hemos hecho actividades de ver qué son capaces de hacer con..., por ejemplo, si les doy un círculo. Por ejemplo, el otro día fue con un rectángulo y le salen cosas que uno dice, hay que ver... O por ejemplo, el otro día dibujaron un paisaje que surgió de una poesía. Pero yo creo que eso influye mucho el ambiente familiar en el que vivan. Hay niños que están muy cerrados, pero eso se debe a que en casa no tienen nada, mientras que hay otros que tienen tantos estímulos que tienen que crear más* (Ent.A.344-350, 12).

Vuelve a referirse a las familias para hablar de la creatividad, entendiendo ésta como algo externo a la escuela que se fomenta en los círculos familiares.

Igual ocurre con la docente E, aunque dice saber cómo se fomenta e incluso indica cómo, aunque al preguntarle si facilita la creatividad responde con un rotundo no.

E. *¿Se podría enseñar?*

M. *Más que enseñar yo digo como facilitarle algo... De material, de circunstancias a lo mejor, para que el niño por lo menos... También hay niños que por ahí son cero.*

E. *¿Y tú crees que facilitas esas circunstancias?*

M. *¡No! Yo creo que no. No, sinceramente vamos.*

E. *¿Y por qué no?*

M. No sé. Porque veo que estamos como muy estructurado todo y la creatividad, el concepto que tengo, es mucho más libre, ¿sabes lo que te digo? Otro tipo de metodología, otro tipo de historia y yo para mí... Hombre, puedes hacer algo diferente, pero decir creatividad por creatividad... Yo que sé.

E. ¿Es entonces complejo llevarlo a la práctica?

M. Sí. Porque yo para mí tendría que decir: “fuera libro y fuera espacio éste y otro tipo de espacio”. Y hay gente que lo hace así y que trabaja así, y no sé. Sería cuestión de planteárselo (Ent.E.378-391, 12-13).

Considera la creatividad como una mezcla entre lo genético y el ambiente, indica como conseguirlo, pero dice no hacer nada para llegar a esa meta. También es muy revelador cómo señala que sus alumnos son menos creativos por su propia práctica docente.

E. ¿Entonces por qué trabajas así?

M. A lo mejor es porque me siento más cómoda, no sé. A lo mejor por eso mis niños son menos creativos. Pero me siento así más segura de lo que hago, porque yo soy una persona... no perfeccionista, pero me gusta mucho el orden, sin exceso, pero me gusta el orden; y yo llegar a clase sin saber y con toda la marabunta y con niños, para mí es difícil. Para mí trabajar de la otra forma sería muy difícil. Me costaría, o tendría que hacer un curso [risas]. Para mí sería complicado (Ent.E.392-398, 13).

Entiende el *trabajar de otra forma* (trabajar sin libro de texto), como una práctica docente donde no se programa y todo es libre, lo que vendría a decirnos que para ella existen dos tipos de metodologías: la que ella lleva al aula y la del *laissez-faire*. Esta idea es repetida por todas las maestras tradicionales, ya que relacionan creatividad con el dejar hacer al niño lo que quiera. Sólo existe una excepción en la docente C. Esta docente vuelve a ir un poco más allá, aunque plantea que la creatividad es algo genético, cree que existe la posibilidad de educarla, que es necesario dotar de materiales al aula para su desarrollo e incluso afirma que realiza diferentes actividades para formarla. Estas creencias hace que esta docente sea representante, como en anteriores dimensiones (y diferenciándose del resto de compañeras tradicionales), del paradigma tecnológico.

[...] actividades en las que les hago ver a ellos... de pensar y ver cosas nuevas: “Venga dime más”, “Vamos a buscar palabras, que tal”. Y les doy mucha caña en ese aspecto, entonces ese rato tan grande que estamos allí [la alfombra] pues se trabajan todas esas cosas. Entonces aprovecho cualquier cosa para que ellos hablen y aporten, y creo que sí, que sí se puede fomentar un poquito [refiriéndose a la creatividad]. [...] Pero creo que tú puedes fomentar también que los niños sean creativos, inventen cosas y hagan cosas. Poniéndoles materiales a su alcance, digamos... invitándoles a que hagan cosas diferentes (Ent.C.526-534, 16-17).

Con respecto a las docentes constructivistas, tenemos que decir que durante las entrevistas realizadas a éstas uno de los aspectos que más nos llamaron la atención era cómo se referían a sus alumnos como alumnos curiosos, preguntones y creativos, a su vez que veían estas actitudes como positivas y necesarias.

[...] es un grupo muy activo, entonces me gusta mucho. No es un grupo que tú tengas que estar animando, son muy autónomos, muy creativos la mayoría y, en fin, me gusta mucho [...] (Ent.B.118-119, 4).

En general son muy curiosos, sobre todo por las cosas que surgen, preguntan continuamente; empiezas por un tema preguntando: “y esto porqué y qué pasa...”, y terminas hablando de cosas que no tienen que ver con lo que se empezó, pero son cosas que les interesan (Ent.B.123-126, 4).

En cierta forma esta curiosidad que las docentes aprecian en sus alumnos es fruto del uso que hacen las mismas de la pregunta, del cuestionamiento, como técnica educativa e incitadora del propio aprendizaje (no paran de cuestionarles lo evidente y no tan evidente). Al mismo tiempo las docentes constructivistas consideran esencial el mostrarse como un modelo a seguir, un modelo crítico y reflexivo, y porque no, creativo.

Tú antes me has preguntado que qué opino sobre el aprendizaje de mis niños, yo es que pienso que muchas veces aprenden no lo que tú enseñas, tú no enseñas las matemáticas, ni Kandinsky, ni el Prestige, tú enseñas como tú eres, y si tú en un momento determinado eres capaz de defender tu forma de ser o tu gusto estás enseñando a los niños también, aunque no quieras, le estás enseñando a ser diferente y ser diferente es ser creativo... y ser divergente, y que no se guíen por lo que dicen los demás y tener pensamientos propios, pues el mejor ejemplo es uno mismo (Ent.G.708-718, 21).

Así leemos reflexiones acerca de la creatividad como:

Yo creo que la creatividad viene relacionada con la apertura de la mente, de no ver las cosas siempre cuadrículadas, ni de la misma manera como te la enseñan, yo creo que está relacionado con eso, y que se puede trabajar (Ent.B.504-506, 15).

Yo pienso que nacemos con unas inquietudes, unos más y otros con menos, pero eso también hay que fomentarlo. Hay una historia que en un curso me contaron que supongo que conocerás, de un niño que pintaba flores, entonces tú dices: “¿de qué va a depender?, si yo al niño le corto las alas, pues se acabo la creatividad”, ¿comprendes? Entonces... Luego están los niños que tu trabajas la creatividad igual con unos que con otros y de unos sacas más y de otros menos, porque cada uno es como es; pero sí, hay que trabajarla (Ent.D.503-509, 15).

E. ¿Y la escuela que papel tendría ahí?

M. La escuela o la fomenta o la coarta. Yo tener a un niño delante de una ficha donde ya te viene la flor, donde sólo tiene uno que pegar las pegatinas, para mí es el burrito que sólo va para delante (Ent.D.510-513, 15).

La visión de estas maestras de la creatividad va más allá del típico dibujo libre. Plantean la posibilidad de ser creativo no sólo en el campo artístico, donde normalmente se encasilla la creatividad, sino también en otros ámbitos.

[...] Yo creo que la creatividad está en ver más allá de lo que realmente tienes delante, si tú sólo te fijas en lo que tienes delante. La creatividad es saber ver más allá de eso. Saber que se puede ser creativo dibujando, creativo escribiendo, jugando, hablando y yo creo que creatividad..., creo que es ver más allá de lo evidente, de lo que es obvio para todo el mundo (Ent.G.623-627, 19).

Podemos entrever en algunas de ellas rasgos de una personalidad creativa, como puede ser la abundancia de energía.

[...] Me supone mucho trabajo, mucho esfuerzo, pero como se dice: “sarna con gusto no pica”. Pues es lo que me pasa. Le puedo dedicar horas, me puedo quedar aquí, pero disfruto

aprendiendo yo. No solamente aprenden los niños, aprendo yo y eso me gusta (Ent.D.547-550, 16-17).

Plantean a su vez la importancia de dar libertad a la hora de trabajar con distintos materiales, lo que favorece la creatividad (como hemos señalado en el Capítulo 3).

[...] el rincón del artista es donde se hace la típica ficha o lo que sea, lo que quieran hacer: picar, recortar, pegar..., o incluso colorear. Hay un grupo que le encanta colorear y como ellos pueden coger todo el material que está a su disposición, pues a veces le pegan arroz o lo pegan papelitos, además es suficiente que uno lo haga para que otro aprenda; aprenden de ellos mismos (Ent.D.74-88, 3).

E. ¿Y de qué crees que depende la creatividad?

M. De no ofrecerles siempre las mismas cosas y de no tener sólo papel y lápiz para hacer el trabajo de aula. Es ofrecer muchas más cosas y materiales, muchos más mundo y miradas: el de la pintura... Creo yo que es abrir mundos y ofrecerlos a su alcance. Si sólo tienen hojas y lápiz también a lo mejor es muy creativo. Manolo es muy creativo con una hoja y un lápiz, no sé; pero creo que cuanto más miradas de este mundo y más recursos y más material, más creativo será, eso es lo que yo intento (Ent.F.649-656, 20).

La maestra F enfatiza la importancia de plantear retos al alumnado y de abrir el aula a otras personas, y con ello a nuevas experiencias.

[...] Yo cada “x” tiempo pongo un reto que les cueste trabajo, incluso hay veces que no se supera. Ahora, por ejemplo, tienen el reto de medir la entrada del centro, desde la escalera hasta el cuarto de baño [...]. Hay un grupo que tiene ese reto, es un grupo no toda la clase, y de vez en cuando se salen y empiezan a medir [...]. Tenemos varios retos, como el de la simetría del aula de arte, y muchos más [...] (Ent.F.484-493, 15).

[...] Que venga gente al aula, que cuente cosas que vean exposiciones, sacarles fuera, que vean las cosas que otros hacen, eso aquí se valora mucho [...] (Ent.F.658-660, 20).

[...] El de dar posibilidades de ver que hay personas que viven las cosas de otra manera, yo creo que eso es importante. Y las cosas se pueden ver de muchas maneras, yo eso de decir: “¡uy, qué feo!, ¡qué casa!”; no me vale; y eso lo hacemos muchos [...] (Ent.F.671-674, 20).

Por otro lado, la docente B cree necesaria la formación de los maestros en creatividad para que de esta manera se favorezca el desarrollo creativo de los alumnos.

[...] La creatividad es uno de mis aspectos a formarme, [...] es una de mis asignaturas pendientes, porque yo quiero formarme para saber cómo poder ayudarles para que sean más creativos (Ent.B.493-498, 15).

Referente a esta última dimensión, podríamos decir que las docentes tradicionales no tienden a trabajar la creatividad en el aula porque: a) lo consideran algo innato o una faceta del alumno que debe trabajarse en casa o b) piensan que únicamente haciendo dibujos libres es suficiente. En cambio, las docentes constructivistas afirman la importancia de la creatividad, la necesidad de formarse en ella y cómo se puede apreciar ésta en todos los contextos de la vida.

Como conclusión, podemos decir que realmente, tal como nos indicaban los asesores de los CEP, nos encontramos ante dos grupos de docentes en esta muestra: tradicionales y constructivistas.

Dentro de los grupos existen diferencias, más o menos destacables, aunque sobre todo es evidente las de la docente C. Podríamos decir que aunque la consideramos una docente tradicional de partida, presenta, en su perfil, rasgos distintivos de los enfoques tradicionales, espontaneístas y tecnológico, por lo que estaríamos ante una docente con una práctica educativa ecléctica. De todas formas hay razones de peso que nos hacen encasillarla en el enfoque tradicional de la enseñanza y no en los otros dos mencionados. Por este motivo, en los siguientes análisis la integraremos en el grupo de maestras tradicionales, aunque suponemos que los resultados que obtendremos en cuanto a la creatividad de sus alumnos serán diferentes a la de sus compañeras tradicionales, ya que esos flecos que la diferencian pueden ser realmente significativos en algo tan complejo como es la creatividad. Igualmente el grupo de maestras considerado en un principio como constructivistas podríamos encerrarlo realmente en este paradigma (Tabla 22), aunque como es lógico con algunas divergencias. De todas formas las diferencias más destacables entre estas docentes no vienen del enfoque en el que se sitúan, sino más bien de las características del alumnado que acude a estos centros (refiriéndonos al alumnado de la docente F, como podemos ver en la descripción del centro en el Capítulo 4).

PRÁCTICA DOCENTE	
Tradicional	Constructivista
Maestra A	Maestra B
Maestra C	Maestra E
Maestra D	Maestra F
Maestra H	Maestra G

Tabla 22. Agrupación de las maestras según su práctica docente

2. CREATIVIDAD COGNITIVA DE LAS MAESTRAS

Para obtener los niveles de creatividad de las docentes, como indicábamos en el Capítulo 4, hemos usado el CREA. Para la corrección de la prueba, y su consecuente puntuación, hemos seguido las siguientes pautas:

1. Se ha comprobado que el sujeto ha redactado cada pregunta en el espacio de una línea sin saltarse ninguna. En el caso de que no fuera así se contabilizarían dichas líneas vacías en el cómputo total, así como las preguntas en las que se ha utilizado más de una línea.
2. Se han leído las preguntas elaboradas y nos hemos cerciorado de que éstas se ajustan a las demandas de las instrucciones, considerándose no correctas aquellas

preguntas repetidas, descontextualizadas o sin justificación (como pueden ser: ¿qué? ¿cuándo?).

- Las preguntas que en su formulación han incluido dos o mas cuestiones básicas se han puntuado doble o triple, etc. En general son aquellas preguntas que hacen alusión a más de un esquema cognitivo.

La fórmula utilizada para el resultado final de la prueba ha sido la aportada por Corbalán y otros (2003).

$$N - V - A + E = PD$$

- (N) número correspondiente a la última pregunta formulada.
- (V) número de espacios vacíos.
- (A) número de respuestas anuladas.
- (E) número de puntos extra por pregunta doble, triple, etc.
- (PD) puntuación directa del test.

Para interpretar está puntuación directa (PD) se han consultado los baremos administrados por el manual, obteniendo la puntuación centil (PC) de cada maestra. A continuación examinaremos la puntuación directa (PD) y la puntuación centil de cada docente (PC), en las pruebas A y B de dicho test (Tabla 23), aunque antes recordamos que el uso de dos láminas, y no sólo una, se debe a la alta fiabilidad que reflejan como formas paralelas de evaluación, obteniendo una más acertada evaluación de la creatividad cognitiva del profesorado.

MAESTRA A				MAESTRA B				MAESTRA C			
LÁMINA A		LÁMINA B		LÁMINA A		LÁMINA B		LÁMINA A		LÁMINA B	
PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC
7	4	13	43	16	55	13	43	19	75	14	50

MAESTRA D				MAESTRA E				MAESTRA F			
LÁMINA A		LÁMINA B		LÁMINA A		LÁMINA B		LÁMINA A		LÁMINA B	
PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC
20	80	22	90	17	62	14	50	21	80	17	70

MAESTRA G				MAESTRA H			
LÁMINA A		LÁMINA B		LÁMINA A		LÁMINA B	
PD	PC	PD	PC	PD	PC	PD	PC
25	90	22	90	8	5	8	10

Tabla 23. Puntuación directa y centil de las docentes en los test A y B

Para obtener la puntuación centil de cada sujeto se ha utilizado el baremo correspondiente a la edad, sexo y grupo de referencia (España o Argentina) que Corbalán y sus colaboradores facilitan en su manual; en nuestro caso concretamente mujeres de nacionalidad española.

Para una visión más clara de las puntuaciones centiles podemos observar la Figura 41, en la que se han agrupado a las maestras por perfil metodológico, resaltándose con líneas discontinuas rojas los rangos de creatividad alta, media y baja.

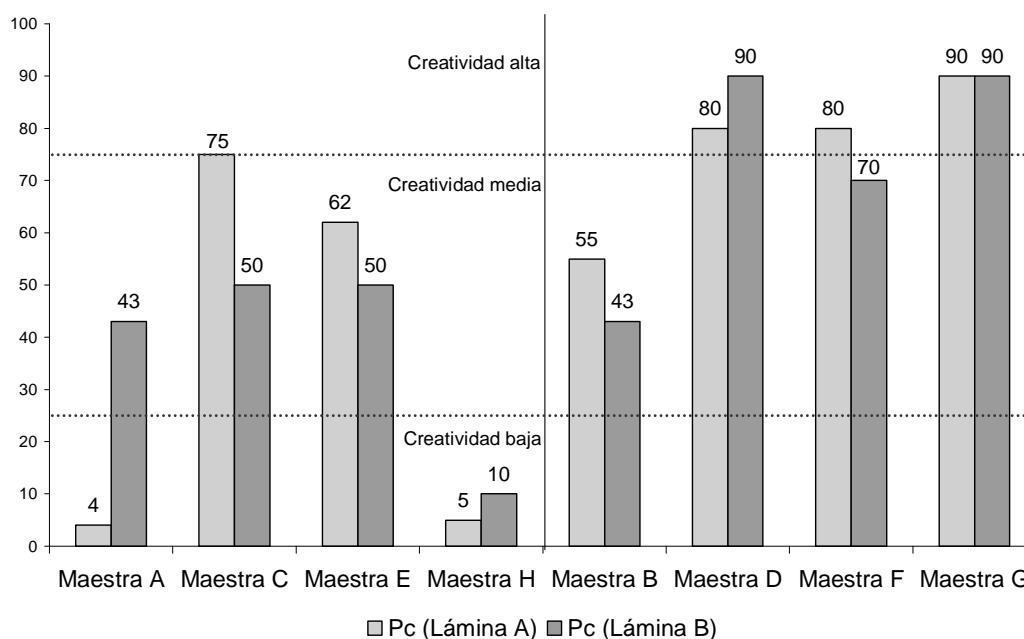


Figura 41. Puntuación centil de los test A y B agrupado por docente y enfoque metodológico

Un primer paso para la interpretación de estas puntuaciones es conocer las tres categorías de creatividad que establecen sus creadores: baja, media o alta creatividad (Tabla 24).

NIVELES DE CREATIVIDAD		
BAJA	MEDIA	ALTA
1-25	30-75	80-99

Tabla 24. Niveles de creatividad cognitiva

Analizando primero a las docentes caracterizadas por el carácter tradicional de su práctica docente, encontramos que la docente A muestra una creatividad baja en la lámina A (centil 4), mientras que en la lámina B obtiene un valor correspondiente a una creatividad media-baja, aunque no muy acentuada (centil 43). La docente C demuestra una creatividad media-alta en la lámina A (centil 75), mientras que en la lámina B se sitúa en el centro de la tabla con una creatividad media (centil 50). La docente E muestra una creatividad media en

ambas pruebas (centiles 62 y 50 respectivamente). Y por último, la docente H obtiene una puntuación reflejo de una creatividad muy baja en ambas pruebas (centiles 5 y 10 respectivamente). Como podemos comprobar en la Figura 41, ninguna de las docentes categorizadas como tradicionales destaca por una creatividad alta, sino lo contrario al encontrarnos puntuaciones muy bajas o medias.

En el lado opuesto se sitúan las docentes que más se acercan a una práctica constructivista de la enseñanza. A primera vista son visibles las diferencias existentes entre ambos grupos. La docente B se distingue en ambas láminas por una creatividad media (centiles 55 y 43 respectivamente), siendo ésta la que menos puntuación ha obtenido en ambas pruebas de este grupo de docentes. La docente D muestra una creatividad alta en ambas modalidades aunque es más destacable en la segunda de ellas (centiles 80 y 90 respectivamente). La docente F muestra una creatividad alta en la primera lámina y media-alta en la segunda (centiles 80 y 70 respectivamente). Por último, la docente G se caracteriza por ser la maestra con mayor puntuación en ambas pruebas (centiles 90 en ambas). En esta ocasión ninguna docente se encuentra por debajo de una creatividad cognitiva media, definiéndose por una creatividad media-alta y muy alta, lo que indica docentes muy creativas.

NIVELES DE CREATIVIDAD		
BAJA	MEDIA	ALTA
Maestra A	Maestra B	Maestra D
Maestra H	Maestra C	Maestra G
	Maestra E	
	Maestra F	

Tabla 25. Agrupación de las maestras por nivel de creatividad cognitiva

Si elaboramos una media entre las puntuaciones obtenidas en ambas láminas por cada docente podemos subrayar lo siguiente. Nos encontramos con puntuaciones propias, en ambas láminas, de una categoría de creatividad alta y muy alta, como son los casos de las maestras D y G. Las maestras B y E se encuentran en una posición de la tabla que indica una creatividad media muy cercana al centil 50; la maestra C muestra una media destacable cercana al 60, y la maestra F muy cercana a la creatividad alta (75), grados en los que es posible desarrollar las habilidades creativas. En estos resultados podemos matizar dos extremos destacables. Por último, se observa una creatividad muy baja en la maestra H (mostrando ser la menos creativa de los evaluadas), y menos acentuada en la docente A.

Seguidamente exponemos las valoraciones que dan los autores a estos grados de creatividad, y cómo estos grados pueden definir la práctica docente (Corbalán y otros, 2003, p. 55).

P.C.	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN
Alta 80-99	<p>Se trata de un sujeto con excelentes posibilidades para el desarrollo de tareas de innovación y producción creativa.</p> <p>Su inquietud y curiosidad se muestran enormemente activadas, lo que le lleva a una actitud interrogativa ante el entorno.</p> <p>Puede alcanzar logros creativos importantes. Su predisposición para el cambio y la búsqueda de información hacen de él alguien con más facilidad para un desarrollo personal satisfactorio e innovador.</p> <p>Presenta posibles riesgos derivables de una virtual excentricidad, o inadaptación social si no hay un desarrollo intelectual acorde.</p>	<p>Este sujeto debe haber puesto ya de manifiesto su particular disposición para la producción creativa, habiendo obtenido éxitos en sus ocupaciones, aficiones o vida personal.</p> <p>Si no fuera así, habría que pensar en limitaciones debidas a un funcionamiento inhibitorio y sobresimplificador importante, en una capacidad intelectual no suficientemente acorde con su potencial creativo, o en inhabilidad social.</p> <p>En el primero caso se recomienda realizar una psicoterapia facilitadora de la desinhibición cognitiva y afectiva o cursos de desarrollo de la capacidad creativa.</p> <p>Para el segundo caso se recomendaría el aprendizaje de pautas de redefinición de las soluciones, y para el tercero, el aprendizaje de modelos de habilidades sociales y pautas de relación más adaptativas.</p>
Media 30-75	<p>Este sujeto presenta un moderado nivel en su producción creativa.</p> <p>No destaca por su capacidad para la innovación o la búsqueda de soluciones alternativas a los problemas, aunque en ocasiones favorables ha logrado hacerlo.</p> <p>Mantiene una actitud ante la vida capaz de cuestionar parcialmente las situaciones que le son dadas. Sin una particular disposición para planteamientos imaginativos, puede en cambio tomar contacto con su potencialidad para un desarrollo de sus habilidades creativas.</p>	<p>Se trata de un sujeto moderadamente capaz para la creación y la innovación.</p> <p>Su desarrollo personal en lo que respecta a estas dimensiones no es más destacado debido probablemente a alguno de estos posibles motivos: funcionalidad cognitiva centrada en estrategias convergentes, pautas educativas inhibitorias de conductas discrepantes, perfiles de personalidad o cuadros psicopatológicos restrictores de la actividad emergente, limitaciones generales del sistema, nivel máximo de sobre inclusividad, etc.</p> <p>En general, se recomienda un estudio de causas por si es viable un tratamiento desinhibitorio, o un aprendizaje de pautas cognitivas divergentes. Si hay buena adaptación, no requiere intervención.</p>
Baja 1-25	<p>Se trata de un sujeto con una limitada capacidad para la producción creativa.</p> <p>No existe un especial interés en él por un cuestionamiento del entorno tal y como le es dado.</p> <p>Sus principales habilidades cognitivas deben encontrarse en el ámbito de la resolución de problemas convergentes.</p>	<p>Este sujeto se muestra con escasas posibilidades para la búsqueda y el planteamiento de problemas, y por tanto para las soluciones alternativas o imaginativas.</p> <p>Su bajo rendimiento puede ser resultado de limitaciones cognitivas o estar provocado por variables motivaciones o afectivas que interfieren en los procesos cognitivos de elaboración y</p>

	<p>Responde mejor a contextos que no exijan de él una pauta de elaboración de propuestas, o tareas imaginativas. Tendencia general a la adaptación y dificultades para la reflexión crítica.</p>	<p>ejecución. También podría ser expresión de un importante trastorno de la personalidad del grupo C (evitativo, dependiente, obsesivo), de ansiedad, afectivo u otros. En general, si el sujeto no muestra otras patologías y no responde a un funcionamiento constrictivo e inhibitorio, estas limitaciones no expresan más que características cognitivas.</p>
--	--	---

No hay que olvidar que el *Test de inteligencia creativa* actúa como indicador de capacidades y posibilidades de los sujetos; el que esas posibilidades se conviertan en una práctica real en el contexto educativo depende de múltiples factores que se interrelacionan. Este aspecto (si se han reflejado o no en el aula las potencialidades creativas del docente a través de la propia práctica educativa e incidiendo a su vez en la creatividad del alumnado) lo abordaremos en los puntos 5 y 6 dedicados a la evaluación de la creatividad del alumnado de estas aulas.

3. IDENTIFICACIÓN DE LA HUELLA CREATIVA

Con la *Escala del Fluir de la Creatividad (EFC)* se ha obtenido la huella creativa de cada una de las docentes que ha participado en esta investigación empírica (Figuras 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 y 49).

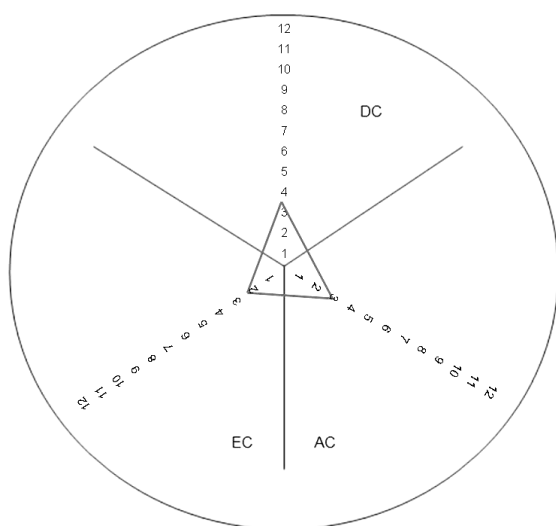


Figura 42. Huella creativa de la docente A

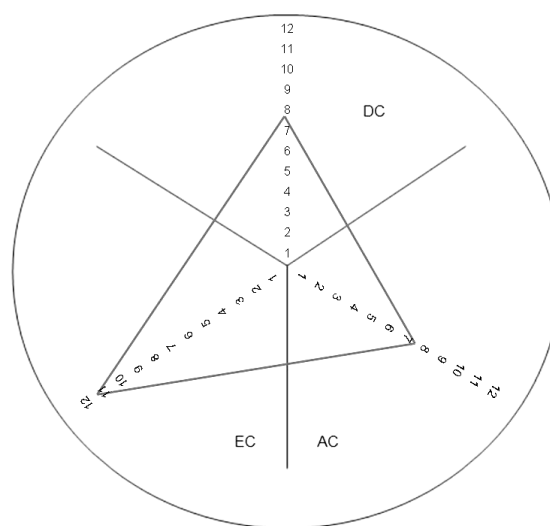


Figura 43. Huella creativa de la docente B

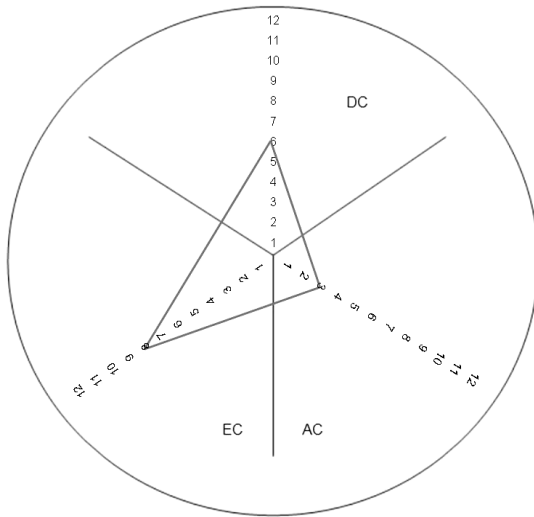


Figura 44. Huella creativa de la docente C

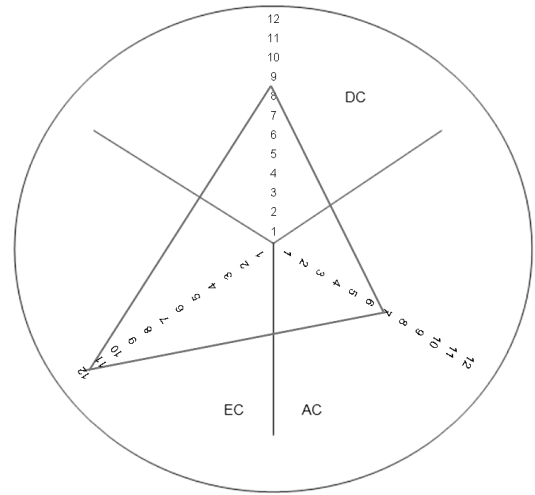


Figura 45. Huella creativa de la docente D

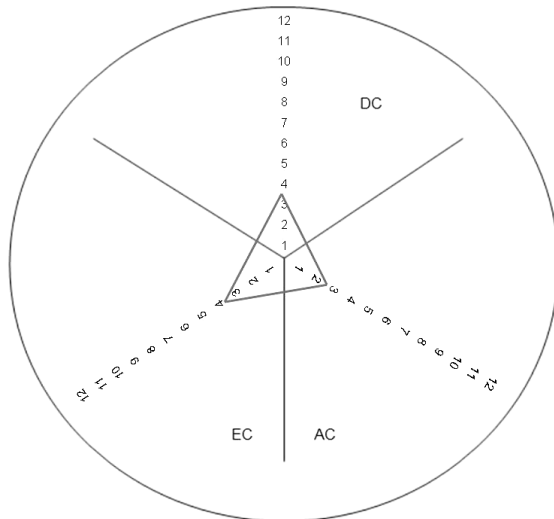


Figura 46. Huella creativa de la docente E

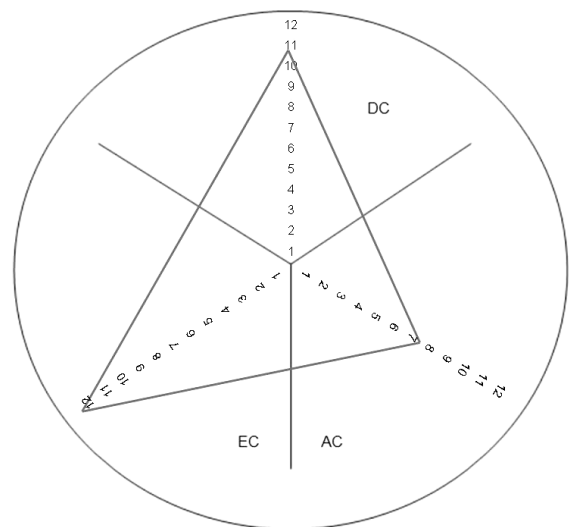


Figura 47. Huella creativa de la docente F

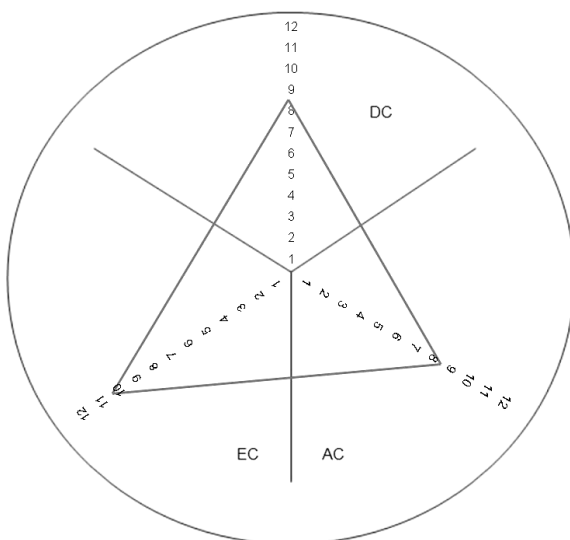


Figura 48. Huella creativa de la docente G

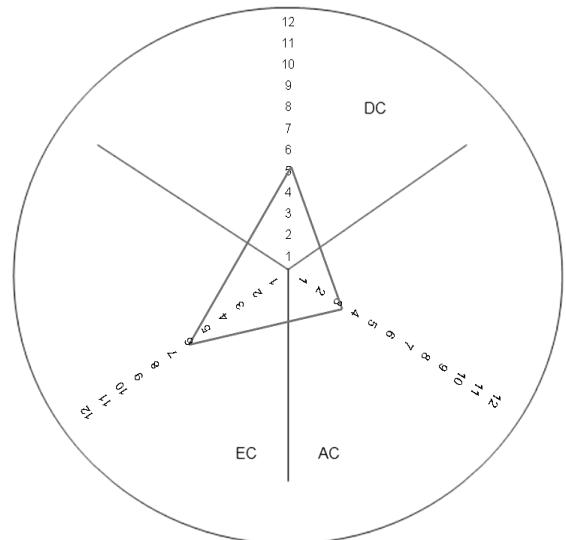


Figura 49. Huella creativa de la docente H

A simple vista se pueden observar notables diferencias en las distintas huellas de las docentes. Las docentes A, E y H obtienen una huella bastante más cerrada y pequeña que el resto de maestras, mientras que las docentes G y F dibujan una huella mucho más amplia, lo que nos indica que en sus aulas se facilita más la probabilidad del fluir de la creatividad.

Para un análisis más exhaustivo podemos ver las puntuaciones exactas obtenidas en las tres dimensiones, enseñanza creativa (EC), docente creativo (DC) y ambiente creativo (AC), en la Tabla 26.

Maestra	Huella creativa		
	Enseñanza	Docente	Ambiente
A	2,6	3,8	3
B	11,7	7,9	6,8
C	8	6	3
D	12	8,4	7
E	3,6	3,8	2,6
F	12,3	11	7,8
G	10,5	8,8	8,8
H	6,1	5,1	3,5

Tabla 26. Puntuaciones en las tres dimensiones de la EFC

La agrupación de las docentes en grupos concretos para su posterior correlación con las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la EPC y en el TTCT es complejo, debido a que los resultados son dispares. A pesar de esto, para ver si existe diferencia en la formación de esta huella creativa en función de la práctica docente hemos agrupado en la Figura 50 las diferentes puntuaciones de las maestras según esta práctica.

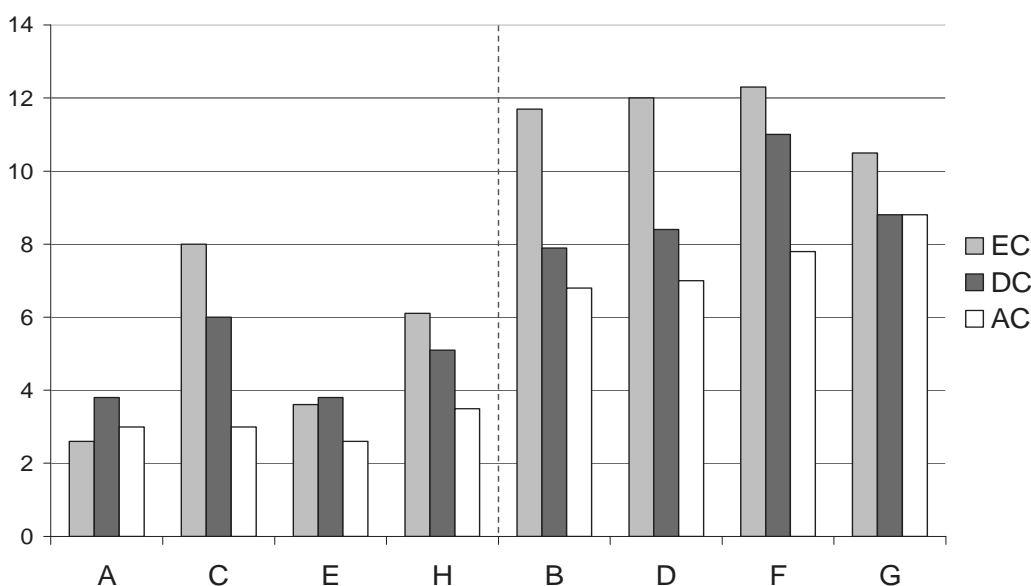


Figura 50. Agrupación de las puntuaciones en la EFC en función de la práctica educativa

Las maestras caracterizadas por una práctica educativa tradicional se pueden ver en la parte izquierda de la figura (maestras A, C, E y H), mientras que las maestras caracterizadas por una práctica educativa constructivista se agrupan en la parte derecha (maestras B, D, F y G). Dentro del grupo de las maestras tradicionales vuelve a destacar la puntuación obtenida por la docente C, la cual, aunque no llega a obtener los resultados de sus colegas constructivistas, supera en las dimensiones enseñanza creativa y docente creativo a sus otras tres compañeras. Al mismo tiempo, la docente A vuelve a tener, junto a la E (con una puntuación muy equilibrada), los datos más pobres, no sobrepasando en ninguna de las dimensiones los 4 puntos, lo que le hace obtener una huella creativa bastante cerrada.

En el otro extremo de la figura nos encontramos con las docentes F y G, las cuales obtienen una puntuación más equilibrada en las tres dimensiones, destacando la maestra G, la cual supera los 8 puntos en las tres dimensiones, lo que nos hace ver huellas creativas muy abiertas, hecho que también se da, aunque en menor grado, en las docentes B y D.

Al igual que pasó con la creatividad cognitiva, las docentes que han obtenido menor huella creativa han sido las maestras tradicionales, mientras que entre las que han conseguido una mayor huella creativa nos encontramos a las maestras constructivistas.

De todas formas, no hay que dejar pasar que la EFC nos indica la probabilidad que existe de que en el aula se facilite el fluir de la creatividad, lo que no implica que este fluir se dé fehacientemente, ya que depende (tal como dejamos claro en el Capítulo 3) de otros muchos factores que inciden, a su vez, en que se vivencie la creatividad en el aula (ya sea inhibiendo o facilitando la misma).

De todas formas, si tuviéramos que hacer una agrupación de las docentes según las puntuaciones obtenidas en la EFC, podría resultar como sigue:

AMPLITUD DE LA HUELLA CREATIVA		
CERRADA	MODERADA	ABIERTA
Maestra A	Maestra C	Maestra B
Maestra E		Maestra D
Maestra H		Maestra F
		Maestra G

Tabla 27. Agrupación de las maestras por amplitud de la huella creativa

Para comprobar la incidencia de esta huella creativa en el desarrollo y potencialización de la creatividad en el alumnado de las diferentes aulas tendremos que esperar a ver los resultados obtenidos por la EPC y el TTCT en los puntos 5 y 6 de este capítulo.

4. DEFINICIÓN DEL PERFIL DE LAS MAESTRAS

Llegado a este punto creemos conveniente descifrar cuál es el perfil de cada una de las ocho docentes que han colaborado en el estudio. Para ello construiremos una tabla (Tabla 28) en la que se veremos reflejadas las variables independientes: práctica docente, creatividad cognitiva y huella creativa.

Maestra	Práctica docente	Creatividad cognitiva	Huella creativa
A	Tradicional	Baja	Cerrada
B	Constructivista	Media	Abierta
C	Tradicional	Media	Moderada
D	Constructivista	Alta	Abierta
E	Tradicional	Media	Cerrada
F	Constructivista	Media	Abierta
G	Constructivista	Alta	Abierta
H	Tradicional	Baja	Cerrada

Tabla 28. Perfil de las docentes participantes en la investigación

Nos parece interesante señalar cómo todas las maestras caracterizadas por una práctica educativa constructivista han obtenido una huella creativa abierta, mientras que todas las maestras tradicionales han reflejado una huella creativa cerrada, exceptuando la docente C que presenta una huella creativa moderada. Por lo que podríamos entrever cierta relación entre la puntuación obtenida mediante la EFC y la práctica educativa (no olvidemos que una de las dimensiones que evalúa dicha escala es la enseñanza creativa). También observamos cómo las docentes con menor grado de creatividad cognitiva son dos de las maestras tradicionales (A y H), mientras que las que mayor puntuación han obtenido en este test de creatividad han sido dos de las docentes constructivistas (D y G).

5. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ESCALA DE PERSONALIDAD CREADORA PARA PADRES Y DOCENTES

Con la intención de averiguar en qué medida la huella creativa, la creatividad cognitiva y la práctica docente pueden influir en la conducta y rasgos de personalidad creadora del alumnado, se ha analizado los datos obtenidos en la *Escala de Personalidad Creadora* (EPC) de Garaigordobil y Berruero (2005). Para este análisis no sólo hemos tenido en cuenta la media y la desviación típica de las puntuaciones de cada aula. Además, se ha realizado un análisis de las correlaciones existentes entre los datos expuestos por padres y maestras.

A) Huella creativa

Antes de comenzar a agrupar a las docentes en función de la puntuación resultante de la EFC expondremos, en la Tabla 29¹⁴¹, los datos obtenidos en la EPC por cada una de las aulas de forma individual para así poder analizar los resultados.

Maestra	<i>Mp</i>	<i>Md</i>	<i>DTp</i>	<i>DTd</i>	Spearman
A	24,45	36,08	5,17	11,53	0,31
B	29,86	27,21	5,19	3,81	0,69**
C	27,87	25,16	6,40	6,39	0,72**
D	31,07	28,04	5,49	7,18	0,82**
E	24,43	19,81	5,48	6,49	0,71**
F	24,29	25,05	4,32	9,25	0,65**
G	30,14	27,42	5,64	6,04	0,82**
H	24,92	20,88	5,70	7,75	0,72**

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de los diferentes aulas en la evaluación de la conducta y rasgos de personalidad creadora

El índice Spearman¹⁴² desvela correlaciones significativas entre los resultados obtenidos entre los padres y las docentes, exceptuando una de las aulas, la de la maestra A (Spearman = 0,31 y Pearson = 0,27). Si analizamos más a fondo las puntuaciones concedidas por la docente a los alumnos, podemos observar cómo existe un gran número de alumnos que han obtenido la calificación más alta, 45 puntos (10 alumnos exactamente), lo que nos hace dudar sobre los datos que ha facilitado dicha docente, ya que contrastan con las puntuaciones otorgadas por los padres y, a su vez, con las medidas obtenidas en creatividad verbal y figurativa de estos alumnos en el TTCT (como veremos posteriormente). Las puntuaciones de las docentes y los padres se muestran en la Figura 51.

¹⁴¹ La sigla “p” se refiere a los datos obtenidos de los padres y la sigla “d” por las docentes.

¹⁴² Al ser los datos obtenidos ordinales (y no existir linealidad entre las variables), no se ha realizado un análisis Pearson, ajustándose mejor el análisis de Spearman.

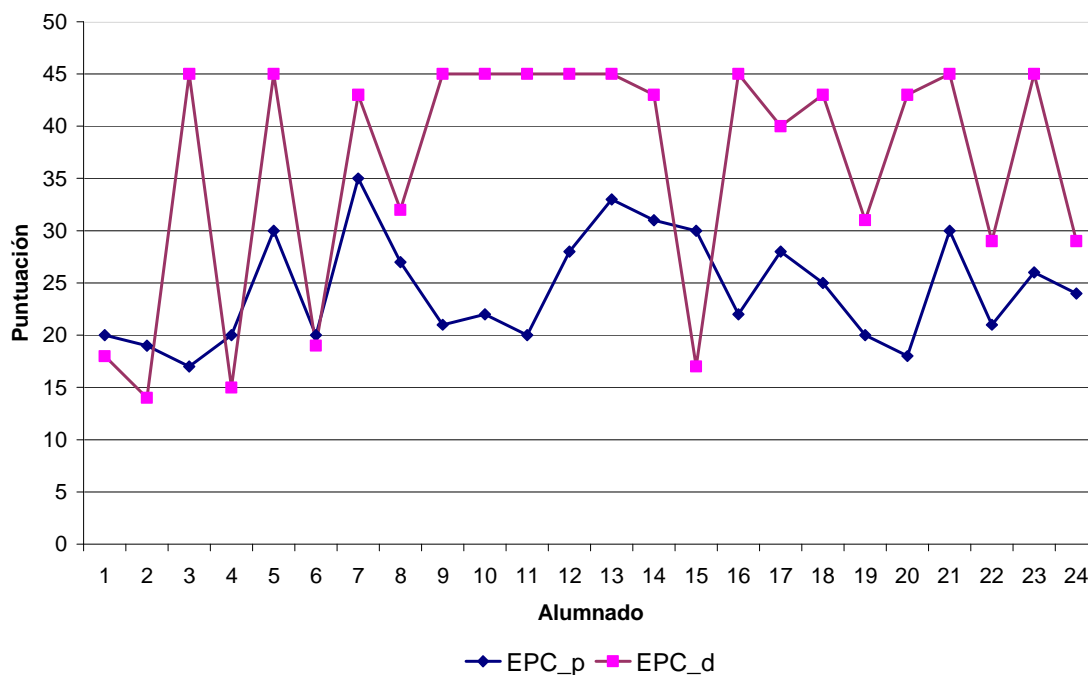


Figura 51. Puntuación obtenida por los alumnos del aula A en la EPC para padres (EPC_p) y docentes (EPC_d)

Posiblemente nos encontramos ante un “maquillaje” de los datos por parte de la docente A. Quizá complementara la escala de forma no realista o sin ninguna motivación por la propia tarea, empujada, probablemente, por la deseabilidad social (nos detendremos más en este caso en el capítulo dedicado a la discusión).

Huella creativa	<i>M_p</i>	<i>M_d</i>	<i>DT_p</i>	<i>DT_d</i>	Spearman
Cerrada	28,01	27,38	5,66	11,34	0,10
Moderada	28,75	25,70	7,95	8,4	0,33*
Abierta	29,20	27,03	5,76	6,69	0,681**

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 30. Medías y desviaciones típicas de las aulas en función de la huella creativa

Si analizamos los resultados obtenidos en la EPC para padres y docentes en función de la apertura de la huella creativa, podremos observar correlaciones nada significativas entre las puntuaciones otorgadas entre los padres y las docentes con una huella creativa cerrada (Tabla 30), mientras que en las maestras agrupadas con huellas creativas moderada y abierta las correlaciones entre estas puntuaciones son significativas. Esta falta de significatividad quizá pudiera deberse a ese “maquillaje” que la docente A ha podido realizar en las puntuaciones otorgadas en la EPC.

Al comparar las medias obtenidas en la EPC para padres, se aprecian puntuaciones muy parecidas entre los grupos con huella creativa cerrada y moderada, dándose una

diferencia de menos de un punto (0,74), mientras que si comparamos lo mismo con el grupo de maestras con huella creativa abierta, nos encontramos que la diferencia llega a ser de 1,19 entre huella creativa cerrada y abierta, y de menos de un punto (0,45) entre las maestras que tienen una huella creativa moderada y las que obtienen una huella creativa abierta.

A la hora de analizar las medias en la EPC para docentes, observamos una ruptura de esa tendencia ascendente que se aprecia en la EPC para padres (Figura 52).

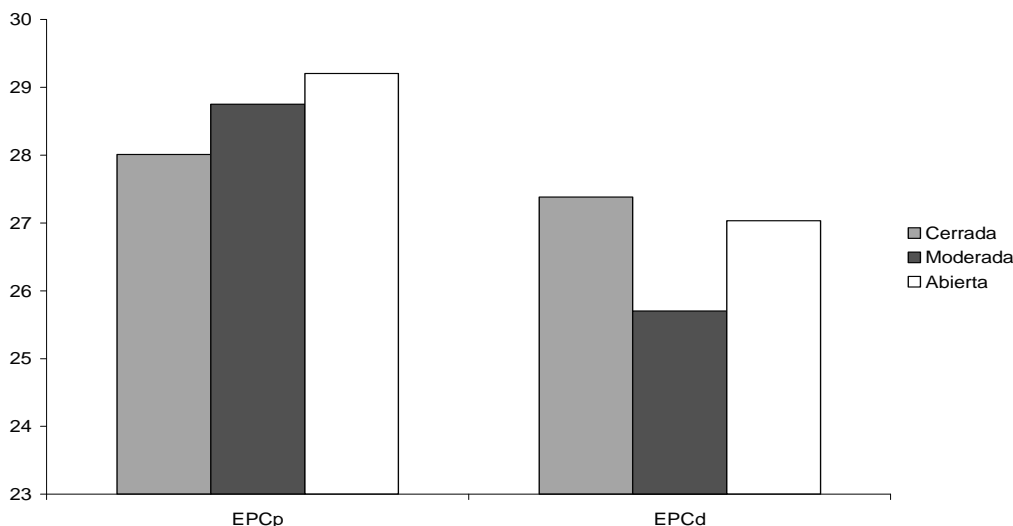


Figura 52. Diferencias de medias según la huella creativa de las docentes

Dicha tendencia desaparece si dejamos de tener en cuenta la aportación del aula de la maestra A. En ese caso las medias obtenidas serían de 28,2 en la EPCp y 22,6 en la EPCd, al mismo tiempo que disminuyen las desviaciones típicas a 5,51 en la EPCp y 7,77 en la EPCd (siendo antes la desviación de este grupo, teniendo en cuenta el aula A, $dtd = 11,34$). No obstante nos seguiríamos encontrando con correlaciones no significativas (Pearson = 0,29), aunque algo superiores a cuando teníamos en cuenta al aula A (Figura 53).

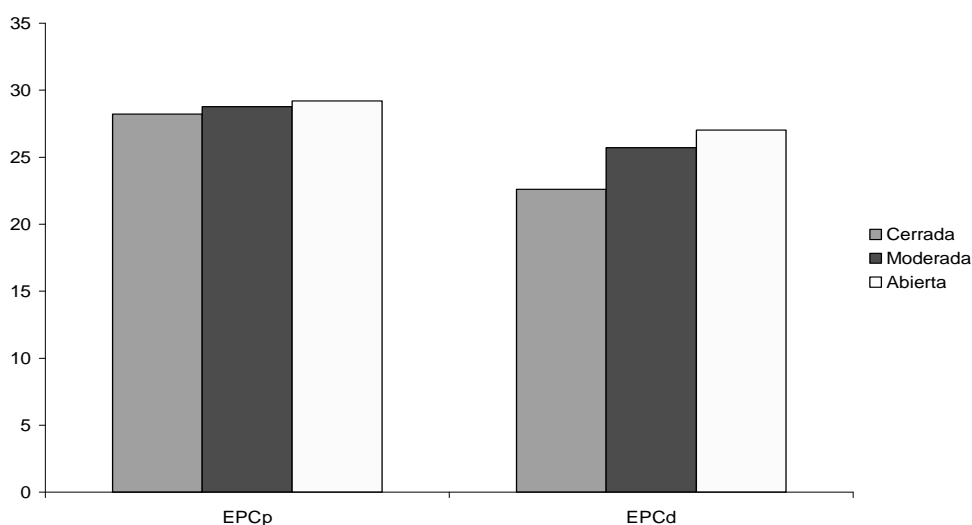


Figura 53. Diferencias de medias según la huella creativa de las docentes sin tener en cuenta los datos expuestos por la docente A

Aun así podemos ver cómo a mayor apertura de la huella creativa de las docentes se da una mayor personalidad creadora del alumnado, algo que es percibido tanto por padres como por docentes. Parece, entonces que existe un efecto positivo, aunque moderado, de la huella creativa de las docentes en el incremento de la personalidad creadora de los alumnos, dándose resultados más en esta línea cuanto mayor apertura exista en la huella creativa de la docente.

B) Creatividad cognitiva

Con el fin de evaluar el impacto de la creatividad cognitiva de las docentes en la conductas y rasgos de personalidad representativos de una personalidad creadora en el alumnado, se han agrupado a las maestras teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en el CREA, lo que nos ha dado tres agrupaciones diferentes de las ocho docentes: baja, media y alta creatividad cognitiva (Tabla 31).

Creatividad Cognitiva	<i>Mp</i>	<i>Md</i>	<i>DTp</i>	<i>DTd</i>	Spearman
Baja	24,69	28,32	5,40	12,36	0,34*
Media	27,88	24,82	6,51	7,54	0,38**
Alta	31	27,81	5,51	6,70	0,81**

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 31. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la conducta y rasgos de personalidad creadora en función de la creatividad cognitiva de las docentes

Las correlaciones menos significativas se pueden ver en las docentes de baja creatividad cognitiva, hecho que puede deberse a que en este grupo se sitúa la docente A, encontrándonos, en el otro extremo, con correlaciones muy significativas en el grupo de maestras con creatividad cognitiva alta.

Al analizar las diferencias en las medias se pone de relieve cómo a mayor creatividad cognitiva de las docentes se da una mayor personalidad creadora en el alumnado, hecho percibido por maestras y padres. La Figura 54 pone de manifiesto, en la EPC para padres, como la personalidad creadora del alumnado va en aumento en función de la creatividad de la docente y cómo esto es observado por los propios padres, mientras que en la parte derecha, la EPC para docentes, observamos una ruptura de este camino ascendente. Ruptura que choca con los datos obtenidos por los padres, hecho que, volvemos a repetir, se puede deber a las puntuaciones que la docente A da a su alumnado, ya que si analizamos estos datos obviando su contribución observamos cómo esa línea ascendente (de la personalidad creadora del alumnado), observable en la EPC para padres, se repite en la EPC para docentes, al ser la media de la EPC de las docentes con creatividad cognitiva baja 20,79 (Figura 55), a la vez que aumenta la correlación a 0,7 (Spearman).

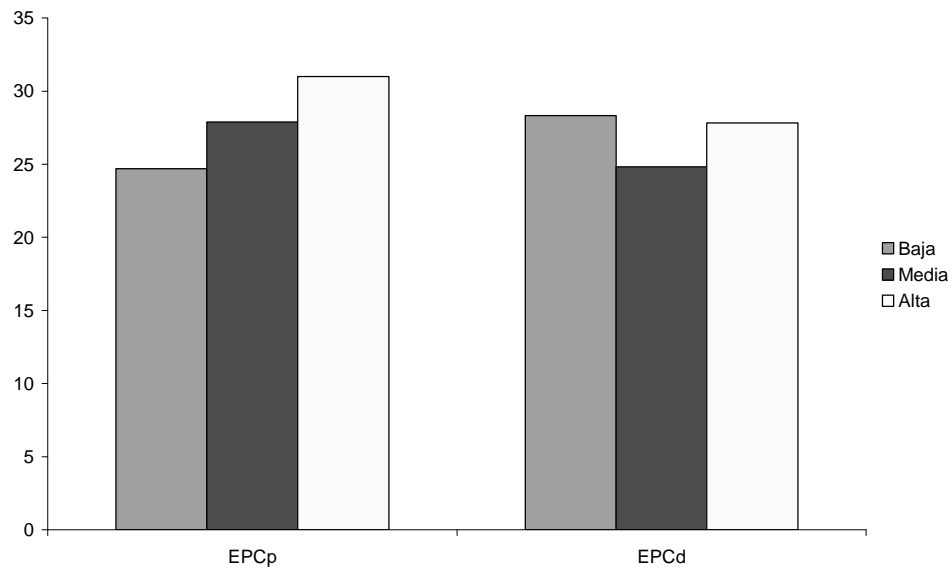


Figura 54. Diferencias de medias según la creatividad cognitiva de las docentes

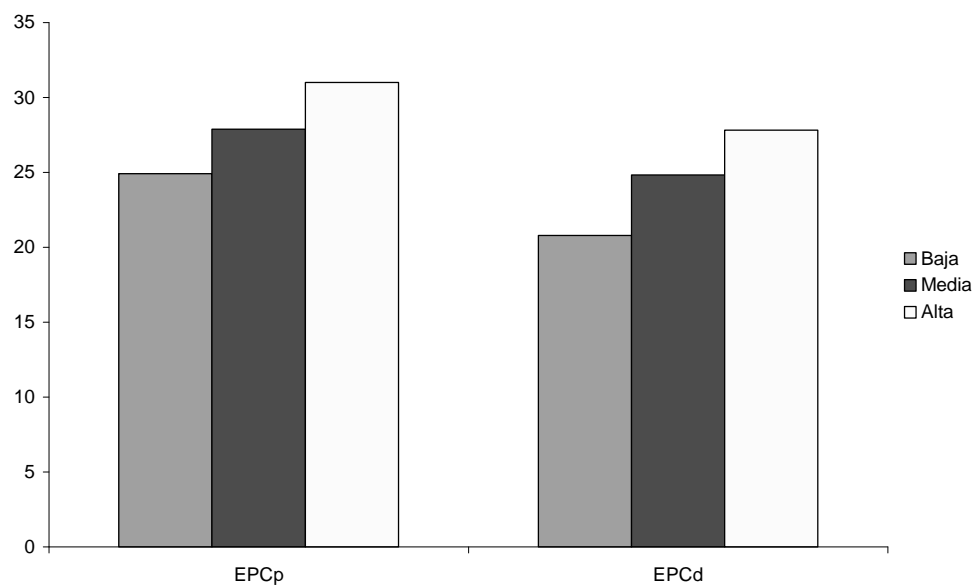


Figura 55. Diferencias de medias según la creatividad cognitiva de las docentes sin tener en cuenta los datos expuestos por la docente A

Estos resultados sugieren que la creatividad cognitiva del profesorado tiene un efecto positivo sobre el incremento de conductas características de las personas creadoras, manifestándose resultados más positivos cuanto más creatividad cognitiva presenta la docente.

C) Práctica docente

Los resultados ponen al descubierto diferencias entre las docentes que hemos catalogado como más cercanas a una práctica educativa constructivista y las etiquetadas como tradicionales, tal como puede observarse en la Tabla 32.

Tradicionales	<i>Mp</i>	<i>Md</i>	<i>DTp</i>	<i>DTd</i>
Aula A	24,45	36,08	5,17	11,53
Aula C	27,87	25,16	6,40	6,39
Aula E	24,43	19,81	5,48	6,49
Aula H	24,92	20,88	5,70	7,75
Constructivistas	<i>Mp</i>	<i>Md</i>	<i>DTp</i>	<i>DTd</i>
Aula B	29,86	27,21	5,19	3,81
Aula D	31,07	28,04	5,49	7,18
Aula F	24,29	25,05	4,32	9,25
Aula G	30,14	27,42	5,64	6,04

Tabla 32. Medias y desviaciones típicas de las aulas en función de la práctica docente

Las medias de las aulas tradicionales respecto a las puntuaciones otorgadas por las docentes en la EPC rondan los 20 puntos (exceptuando el caso A al cual nos hemos referido en párrafos anteriores), existiendo un aumento en la docente C ($M=25,16$) en 5 puntos, hecho que vuelve a repetirse en las puntuaciones que los padres ofrecen en la EPC, rondando la media entre 24 y 25 en las aulas A, E y H, y aumentando en casi 3 puntos en el aula C ($M=27,87$), además muestra desviaciones típicas semejantes al resto de aulas y correlaciones significativas entre los datos ofrecidos por padres y la maestra. Esta diferencia de la docente C con respecto a las docentes A, E y H será explicada más detenidamente en el apartado dedicado a la discusión de los resultados aunque podemos adelantar que se debe a que esta docente alberga características en su práctica educativa que se acercan a otros perfiles educativos, como el tecnológico, además de tener una puntuación en creatividad cognitiva y huella creativa superior a sus compañeras (catalogadas como tradicionales).

Por otro lado, los resultados obtenidos en las aulas caracterizadas por una práctica docente constructivista nos ofrecen puntuaciones mayores a las de las aulas tradicionales en tres de los casos, exceptuando el aula F, la cual obtiene una puntuación por debajo de la docente C del grupo contrario, aunque mayor que el resto de sus compañeras tradicionales (A, E y H). La baja puntuación de la docente F puede explicarse por el contexto social, cultural y económico que caracteriza al centro en el que se encuentra.

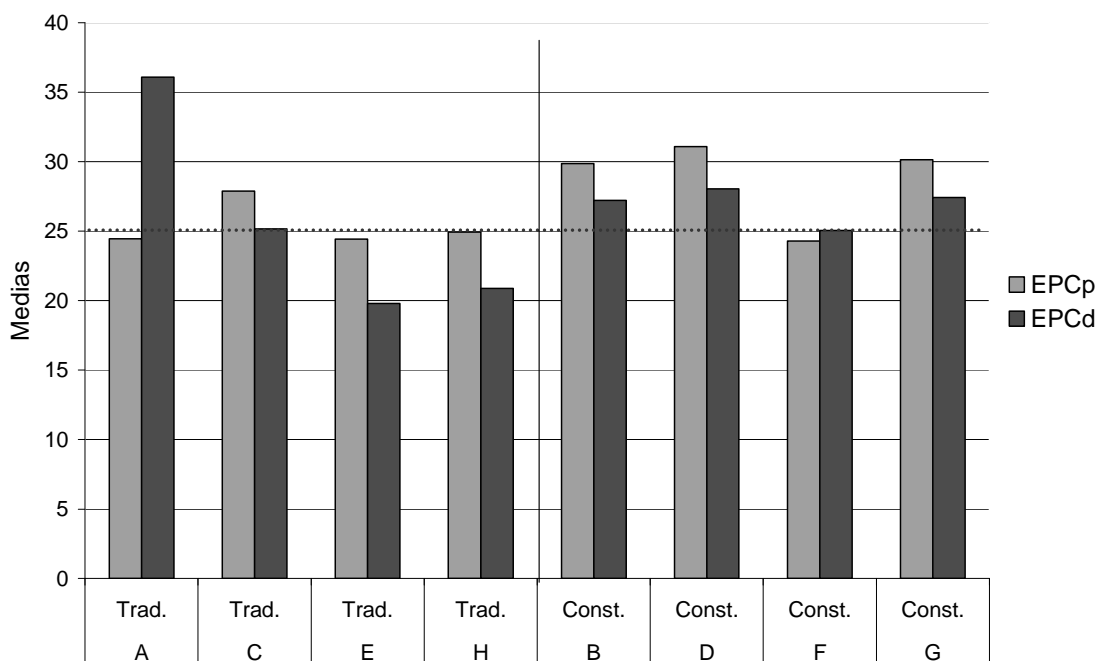


Figura 56. Diferencias de medias entre las aulas tradicionales y constructivistas en los resultados de la EPC a padres y docentes

Si prestamos atención a la Figura 56 parece que la puesta en práctica, por parte de las docentes, de una práctica educativa más cercana al paradigma constructivista incide significativamente en el desarrollo de la personalidad creadora. De esta forma podemos ver cómo las puntuaciones medias dadas por los padres de los centros A, E y H, no superan en ningún caso los 25 puntos, siendo la media más alta la obtenida por el aula C ($M=27,87$). A su vez, las puntuaciones otorgadas por las maestras tampoco superan los 25 puntos, aunque nos encontramos con una excepción (aunque muy baja) en la docente C ($M=25,16$), y, tal como ya hemos indicado, una puntuación que parece “manipulada” en la docente A, la cual mantiene una media de 36,08. Esta media difiere bastante de la otorgada por los padres ($M=24,45$), posicionándose en un desacuerdo que supera los 11 puntos (situando la desviación típica también en $dtd=11,53$), cuando en el resto de casos nunca se han rebasado los 5 puntos de diferencia¹⁴³.

En el otro extremo nos encontramos con las medias obtenidas por los alumnos matriculados en las aulas consideradas constructivistas: B, D, F y G. En estos datos podemos destacar dos hechos relevantes. Por un lado, el aula F es el aula que obtiene las medias más bajas de las docentes constructivistas, a la vez que se asemejan a las medias que encontramos en las aulas tradicionales, siendo la media de los padres 24,29 y la de la docente 25,05. Por otro lado, las medias obtenidas de esta variable por las aulas B, D y G son casi 5 puntos mayores que las de las aulas C, E y H. Esto nos hace considerar que realmente la creatividad

¹⁴³ Divergencia normal, ya que como advierten Garaigordobil y Pérez (2005) la diferencia existente entre la evaluación realizada por los profesores y los padres se debe a que los primeros están acostumbrados a observar y evaluar estas conductas, al mismo tiempo de que disponen de más información al respecto.

del alumnado de las aulas constructivistas no sólo es apreciada por el docente sino también por los padres.

Práctica educativa	<i>M_p</i>	<i>M_d</i>	<i>DT_p</i>	<i>DT_d</i>	Spearman
Tradicional	26,30	26,08	6,59	10,90	0,257
Constructivistas	29,20	27,03	5,76	6,69	0,681**

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 33. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la EPC en relación con la práctica docente

En la Tabla 33 observamos cómo las puntuaciones obtenidas en la EPC para docentes entre las aulas tradicionales y constructivistas no son muy significativas, diferenciándose únicamente en un punto, mientras que sí lo son en los datos recogidos por los padres, 3 puntos de diferencia. Esta ausencia de significación se debe, por un lado, a los datos ofrecidos por la docente A (datos que aumentan la media de las docentes tradicionales) y, por otro lado, a que no existe correlación significativa en los datos obtenidos en las aulas tradicionales, debido al motivo expuesto (lo cual no ocurre en las aulas constructivistas). La Figura 57 recoge las diferencias en las puntuaciones medias entre las aulas tradicionales y constructivistas.

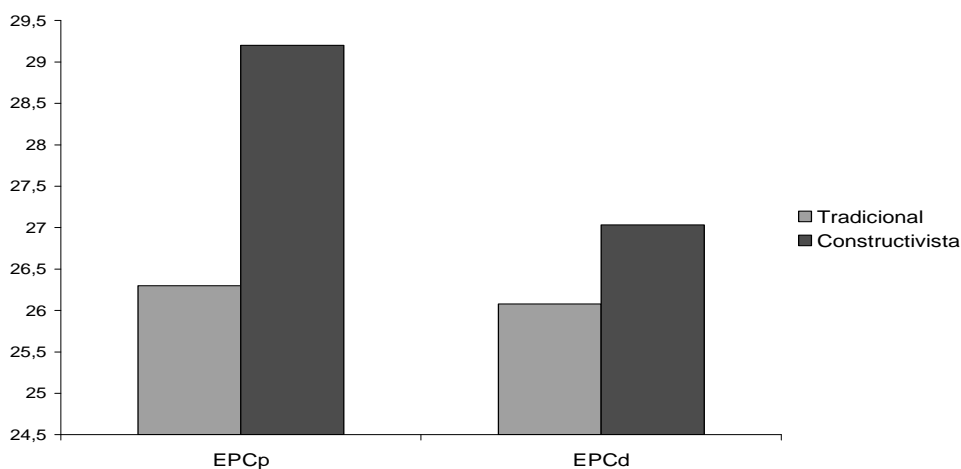


Figura 57. Diferencia de medias en las aulas tradicionales y constructivistas, según padres y docentes

Al igual que hemos hecho con los datos obtenidos de la creatividad cognitiva de las docentes, presentamos como quedaría la tabla de medias y correlaciones en el caso de omitir los datos de la EPCd de la maestra A (Tabla 34).

	<i>M_p</i>	<i>M_d</i>	<i>DT_p</i>	<i>DT_d</i>	Spearman
Tradicional	26,75	22,43	6,59	10,90	0,497**
Constructivistas	29,20	27,03	5,76	6,69	0,681**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 34. Medias y desviaciones típicas en la evaluación de la EPC en relación con la práctica docente, omitiendo la EPCd de la maestra A

Como sucedía en el caso anterior, aumenta la diferencia en la media obtenida de la EPC para docentes entre las aulas tradicionales y constructivistas (4 puntos de diferencia en comparación con la Tabla 33), aspecto que tenemos que considerar.

En definitiva, podemos decir que los análisis de estos datos nos advierte que la personalidad creadora se ve potencializada en aquellas aulas caracterizadas por una práctica docente que asienta sus bases en el paradigma constructivista, lo cual no sólo es apreciable por los propios docentes sino también por las familias de los alumnos, evidenciando así diferencias significativas.

6. CREATIVIDAD FIGURATIVA Y VERBAL DEL ALUMNADO

Con el propósito de ver la incidencia de la huella creativa, la creatividad cognitiva y la práctica docente en la creatividad verbal y figurativa del alumnado del tercer nivel de Educación Infantil, nos hemos servido del *Test de pensamiento creativo de Torrance* (TTCT).

Antes de mostrar los resultados de la prueba vamos a detenernos en analizar un aspecto que consideramos esencial en un test de estas características (donde la puntuación parte de la evaluación de tres jueces expertos): el índice de fiabilidad de las valoraciones aportadas por los expertos. Para esta tarea hemos obtenido los índices de fiabilidad de cada una de las subescalas en las que el TTCT divide la creatividad figurativa (originalidad, elaboración, fluidez y abreacción) y la creatividad verbal (originalidad, flexibilidad y fluidez).

	Pretest	Postest
Creatividad figurativa		
Originalidad	0,84	0,88
Elaboración	0,86	0,87
Fluidez	0,89	0,93
Abreacción	0,90	0,92
Creatividad verbal		
Originalidad	0,91	0,88
Flexibilidad	0,87	0,91
Fluidez	0,92	0,90

Tabla 35. Índices de fiabilidad obtenidos en las distintas subpruebas de la forma A del TTCT

Los coeficientes de fiabilidad de consistencia interna que aparecen en la Tabla 35 son en su totalidad muy altos, apareciendo el índice menor en el pretest de la variable originalidad figurativa ($\alpha=0,84$) y el mayor en el postest de la fluidez figurativa ($\alpha=0,93$).

El hecho de que los coeficientes de fiabilidad sean altos nos facilita que podamos llevar a buen puerto el promedio de las estimaciones expuestas por los tres jueces participantes, promedio que tomaremos como base en los análisis de los resultados de ambas pruebas.

Con el objeto de poder constatar el cambio en las variables dependientes, tendremos en consideración no sólo estadísticos descriptivos, como la media y la desviación típica, sino también contrastes paramétricos de diferencias de media ANOVA de un factor (ANOVA pretest y postest), análisis factorial de la varianza con medidas repetidas (ANOVA) y análisis de covarianza (ANCOVA). En el caso de las agrupaciones de las docentes en los perfiles de huella creativa y creatividad cognitiva, se emplea el test de Scheffé¹⁴⁴, ya que el análisis de varianza ANOVA no nos dice entre qué grupos se producen las diferencias, al ser más de dos perfiles analizados, lo que hace que apliquemos este test *post hoc*.

A) Creatividad figurativa

Huella creativa

Como en el caso de la EPC, se ha elaborado, con las ocho aulas participantes en la investigación empírica, una tabla de medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en la evaluación de la creatividad figurativa y sus variables: originalidad, elaboración, fluidez y abreacción (Tabla 36).

	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	M	DT	M	DT
Aula A				
Originalidad	8,51	5,71	11,0	6,20
Elaboración	10,76	6,20	12,73	7,70
Fluidez	4,30	3,50	7,34	3,80
Abreacción	4,12	3,28	4,43	3,31
Aula B				
Originalidad	12,79	7,95	20,59	8,19
Elaboración	15,49	4,80	23,89	5,22
Fluidez	8,59	5,08	11,86	4,42
Abreacción	7,13	3,34	9,04	3,38
Aula C				
Originalidad	6,95	2,31	13,20	3,06

¹⁴⁴ El seleccionar el test Scheffé y no el Tukey se debe a que el segundo requiere que el tamaño de las muestras seleccionadas para cada grupo sean iguales, premisa que no se da en estas agrupaciones, por lo que nos obliga a decantarnos por el primero.

Elaboración	11,05	4,01	19,98	4,70
Fluidez	4,43	2,45	6,73	2,61
Abreacción	3,79	3,00	4,09	2,80
Aula D				
Originalidad	10,07	4,59	19,47	6,26
Elaboración	16,88	4,03	26,72	6,43
Fluidez	7,66	2,66	12,07	3,71
Abreacción	7,37	2,23	8,57	2,44
Aula E				
Originalidad	5,95	2,24	10,77	3,13
Elaboración	10,33	2,70	16,75	4,85
Fluidez	4,14	2,62	5,93	3,84
Abreacción	1,70	1,61	2,64	1,83
Aula F				
Originalidad	7,88	2,53	16,05	3,69
Elaboración	11,13	4,93	21,39	4,48
Fluidez	5,45	2,60	8,49	3,32
Abreacción	4,52	1,85	5,03	2,06
Aula G				
Originalidad	10,43	4,56	22,17	3,68
Elaboración	19,05	5,46	27,89	3,77
Fluidez	8,15	2,93	12,43	4,28
Abreacción	6,97	2,62	8,38	2,91
Aula H				
Originalidad	5,32	2,74	10,28	3,82
Elaboración	9,58	4,14	16,56	2,99
Fluidez	3,33	1,73	4,91	2,31
Abreacción	3,42	2,40	3,70	2,30

Tabla 36. Medias y desviación típica de las aulas en creatividad figurativa

Para conocer hasta qué punto la huella creativa de las docentes puede influir en la creatividad figurativa del alumnado hemos analizado los resultados obtenidos en el TTCT, teniendo como referencia los tres grados de amplitud de la huella creativa que éstas han reflejado: cerrada, moderada y abierta (Tabla 37).

	Cerrada			Moderada			Abierta			Cerrada – Moderada – Abierta						
	Prefest		Postest	Prefest		Postest	Prefest		Postest	ANOVA		ANOVA		ANOVA		
	M	DT	M	M	DT	M	DT	M	DT	F	Postest	F	Postest	F	Pre-Pos	
Originalidad	6,57	4,2	10,55	4,53	6,95	2,31	13,20	3,06	10,47	5,67	19,51	6,32	9,07**	37,24**	51,94**	33,13**
Elaboración	10,06	4,62	15,1	5,75	11,05	4,01	19,98	4,70	15,58	5,32	24,84	5,66	17,31**	44,29**	35,83**	41,58**
Fluidez	3,87	2,71	6,04	3,45	4,43	2,45	6,73	2,61	7,49	3,72	11,2	4,18	18,41**	26,85**	8,94**	34,66**
Abreacción	3,2	2,71	3,67	2,68	3,79	3,00	4,09	2,80	6,6	2,78	7,87	3,12	22,69**	29,67**	12,24**	35,76**

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 37. *Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad figurativa en relación con la huella creativa de las maestras*

Estos datos ponen de relieve una mejora en el ámbito de la creatividad figurativa que se evidencia en diferencias significativas entre las agrupaciones de las tres huellas creativas. Significatividad que se puede comprobar en cada una de las variables que forman la creatividad figurativa y que en todos los casos, incluso en los momentos pretest y postest, alcanzan a tener correlaciones significativas ($p < 0,01$), lo que hace ver el efecto significativo de la variable independiente en la variable dependiente. Los resultados del ANOVA pretest y postest evidencian diferencias significativas entre los tres grupos, al igual que ocurre en el ANOVA pretest-postest (con la puntuación de los grupos tomados como conjunto), lo que nos desvela un cambio significativo desde el inicio hasta el final del curso escolar, apreciable en originalidad, elaboración, fluidez y abreacción.

En la tabla 37 podemos observar cómo se obtienen estadísticos de contraste con probabilidades de error asociadas muy bajas (siempre menor a $\alpha = 1\%$), por lo que las diferencias significativas en la variable dependiente (creatividad figurativa) están explicadas por la variable independiente (huella creativa).

Las diferencias significativas que obtenemos con este análisis de varianza (ANOVA) en la fase pretest, en los tres perfiles formados (huella creativa cerrada, moderada y abierta), ha hecho realizar un análisis de covarianza (ANCOVA) controlando las diferencias pretest. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar la existencia de una diferencia significativa entre tres niveles, lo que constata que la diferencia se debe a la amplitud de la huella creativa de las docentes.

Para hacer más apreciable el impacto que tiene la huella creativa en los indicadores de la creatividad figurativa, podemos observar las representaciones gráficas de las diferentes medias pretest y postest según la amplitud de dicha huella (Figura 58, 59, 60 y 61). Al observar estas figuras comprobamos como en los tres grupos formados se produce un crecimiento en cada uno de los indicadores de creatividad figurativa, pero a su vez este crecimiento es más evidente en el grupo de huella creativa abierta, sobre todo en originalidad, fluidez y abreacción.

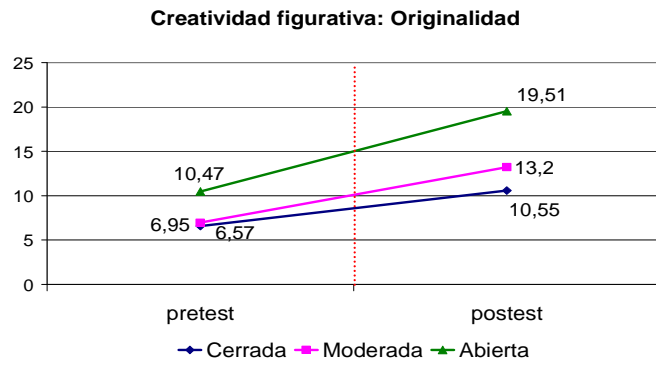


Figura 58. Medias de las aulas en originalidad figurativa según la huella creativa de las maestras

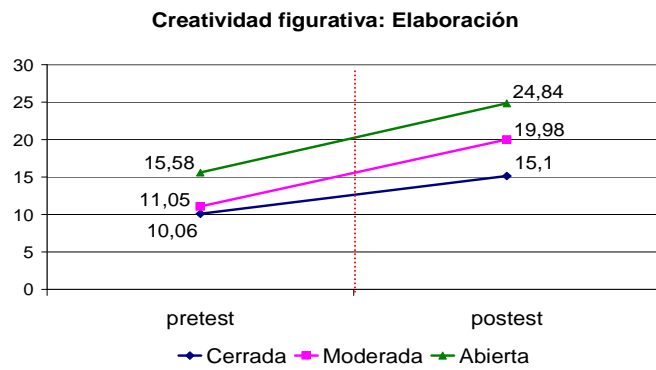


Figura59. Medias de las aulas en elaboración figurativa según la huella creativa de las maestras

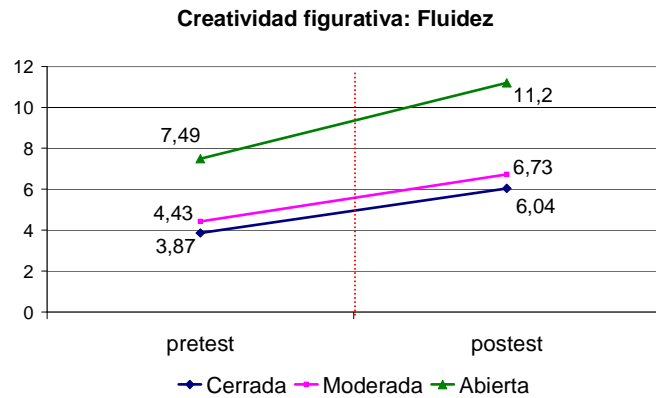


Figura 60. Medias de las aulas en fluidez figurativa según la huella creativa de las maestras

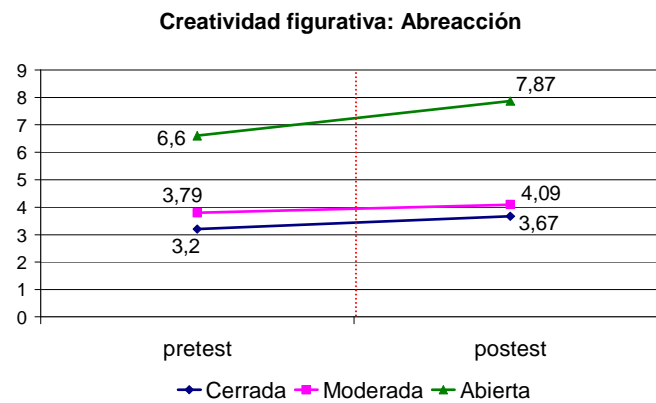


Figura 61. Medias de las aulas en abreacción figurativa según la huella creativa de las maestras

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) EFC	(J) EFC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Originalidad pretest	cerrada	moderada	,25222	1,10772	,974	-2,4843	2,9887
		abierta	-7,32718*	,94996	,000	-9,6740	-4,9804
	moderada	cerrada	-,25222	1,10772	,974	-2,9887	2,4843
		abierta	-7,57940*	1,01317	,000	-10,0823	-5,0765
	abierta	cerrada	7,32718*	,94996	,000	4,9804	9,6740
		moderada	7,57940*	1,01317	,000	5,0765	10,0823
Flexibilidad pretest	cerrada	moderada	-,08029	,48856	,987	-1,2872	1,1267
		abierta	-2,16026*	,41898	,000	-3,1953	-1,1252
	moderada	cerrada	,08029	,48856	,987	-1,1267	1,2872
		abierta	-2,07997*	,44686	,000	-3,1839	-,9761
	abierta	cerrada	2,16026*	,41898	,000	1,1252	3,1953
		moderada	2,07997*	,44686	,000	,9761	3,1839
Fluidez pretest	cerrada	moderada	-,57169	,79376	,772	-2,5326	1,3892
		abierta	-4,82950*	,68071	,000	-6,5111	-3,1479
	moderada	cerrada	,57169	,79376	,772	-1,3892	2,5326
		abierta	-4,25781*	,72601	,000	-6,0513	-2,4643
	abierta	cerrada	4,82950*	,68071	,000	3,1479	6,5111
		moderada	4,25781*	,72601	,000	2,4643	6,0513
Originalidad postest	cerrada	moderada	-1,12212	2,13003	,871	-6,3842	4,1399
		abierta	-21,55629*	1,82667	,000	-26,0689	-17,0437
	moderada	cerrada	1,12212	2,13003	,871	-4,1399	6,3842
		abierta	-20,43417*	1,94821	,000	-25,2471	-15,6213
	abierta	cerrada	21,55629*	1,82667	,000	17,0437	26,0689
		moderada	20,43417*	1,94821	,000	15,6213	25,2471
Flexibilidad postest	cerrada	moderada	,39538	,74689	,869	-1,4497	2,2405
		abierta	-4,86447*	,64052	,000	-6,4468	-3,2821
	moderada	cerrada	-,39538	,74689	,869	-2,2405	1,4497
		abierta	-5,25985*	,68314	,000	-6,9475	-3,5722
	abierta	cerrada	4,86447*	,64052	,000	3,2821	6,4468
		moderada	5,25985*	,68314	,000	3,5722	6,9475
Fluidez postest	cerrada	moderada	,54222	1,31617	,919	-2,7093	3,7937
		abierta	-13,29900*	1,12872	,000	-16,0874	-10,5106
	moderada	cerrada	-,54222	1,31617	,919	-3,7937	2,7093
		abierta	-13,84122*	1,20382	,000	-16,8151	-10,8673
	abierta	cerrada	13,29900*	1,12872	,000	10,5106	16,0874
		moderada	13,84122*	1,20382	,000	10,8673	16,8151

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Tabla 38. Test de Scheffé según la huella creativa de las maestras

En el test de Scheffé (Tabla 38) observamos qué tipo de probabilidades se dan entre estos tres perfiles. Este análisis nos muestra diferencias significativas $p < 0,01$ entre los perfiles de huella creativa abierta y cerrada y abierta y moderada, en todas las variables en los momentos pretest y postest, mientras que sólo es significativa entre la huella creativa moderada y cerrada en la elaboración postest.

A su vez, los estadísticos de contraste correspondientes entre perfiles de huella creativa moderada y cerrada es sólo significativa en la variable elaboración postest ($p=0,002$), mientras que no son significativas en los momentos pretest de originalidad ($p=0,945$), elaboración ($p=0,699$), fluidez ($p=0,769$) y abreacción ($p=0,675$) y en los momentos postest de originalidad ($p=0,114$), fluidez ($p=0,740$) y abreacción ($p=0,829$).

Tal y como se observa en la Tabla 37, y teniendo en cuenta los datos del test de Scheffé, una maestra con huella creativa abierta tiene efectos positivos y significativos en todos los indicadores de la creatividad figurativa, es decir, en originalidad, elaboración, fluidez y abreacción. Las maestras con huellas creativas moderadas inciden significativamente sólo en la elaboración figurativa de sus alumnos y las docentes con huella creativa cerrada en ninguna de estas variables.

Podemos concluir diciendo que en las aulas con maestras de huella creativa moderada las variables figurativas originalidad, fluidez y abreacción no se ven inhibidas en sus alumnos, sino que se ven menos desarrolladas. Lo mismo ocurre en todas las variables de la creatividad figurativa en las aulas con maestras de huella creativa cerrada (con puntuaciones aun menores). Aunque en el test de Scheffé no se aprecian estadísticos significativos, los resultados ANOVA pretest, postest y ANOVA y ANCOVA pretest-postest nos advierten de diferencias significativas entre estos grupos. Al mismo tiempo incidimos en la importante mejora de la creatividad figurativa del alumnado cuando la huella creativa es abierta, lo que se puede comprobar en todos los resultados obtenidos.

Creatividad cognitiva

Los resultados pretest y postest de las diferentes variables que configuran la creatividad figurativa evidencian diferencias significativas entre el alumnado cuya maestra tiene baja, media o alta creatividad cognitiva (Tabla 39).

Los resultados del ANOVA pretest y postest muestran diferencias significativas entre los grupos de baja, media y alta creatividad cognitiva, al igual que ocurre en los resultados ANOVA pretest-postest, haciéndonos ver que se ha producido un cambio significativo entre los grupos desde el inicio hasta el final del curso escolar. De igual forma, al realizar una análisis de covarianza (ANCOVA), en el que se controlan las diferencias pretest, se ha podido comprobar la existencia de una diferencia significativa entre los tres perfiles, lo que hace explícito que la diferencia se debe al grado de creatividad cognitiva de las docentes.

	Baja						Media						Alta						Baja – Media – Alta											
	Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Pretest			Posttest			Pretest			Posttest		
	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	F	Postest	F	Pre-Pos	F	Pre-Pos	F
Originalidad	6,70	4,68	10,45	9,76	6,40	16,79	7,12	4,59	19,91	6,04	4,55**	29,4**	48,22**	16,39**	9,97	5,12	14,62	13,13	4,91	21,77	5,31	17,43	4,48	26,56	6,07	24,84*	49,24**	34,03**	39,33**	
Elaboración	3,77	2,77	6,19	6,40	4,42	9,04	4,45	7,67	11,89	4,18	13,82*	24,42**	11,03**	20,88**	3,59	2,78	4	5,36	3,55	6,36	3,97	7,19	2,49	8,37	2,76	14,61*	19,35**	8,36**	17,45**	

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 39. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad figurativa según la creatividad cognitiva de las maestras

Como en el caso de la variable anterior, amplitud de la huella creativa, observamos en la Tabla 39 cómo en cada uno de los indicadores de la creatividad figurativa, tanto en los momentos pretest, postest y pretest-postest, aparecen probabilidades $p < 0,01$.

Con la finalidad de explorar los efectos de la creatividad cognitiva de las docentes en el nivel de creatividad figurativa del alumnado, se han construido cuatro figuras que reflejan las medias de las variables: originalidad, elaboración, fluidez y abreacción (Figuras 62, 63, 64 y 65).

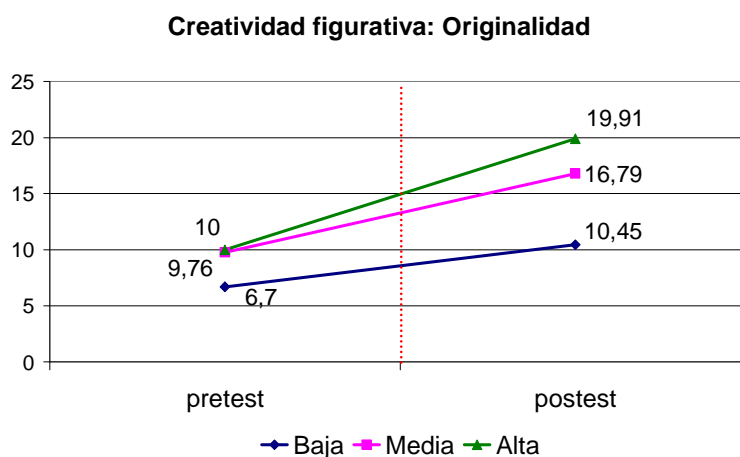


Figura 62. Medias de las aulas en originalidad figurativa según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

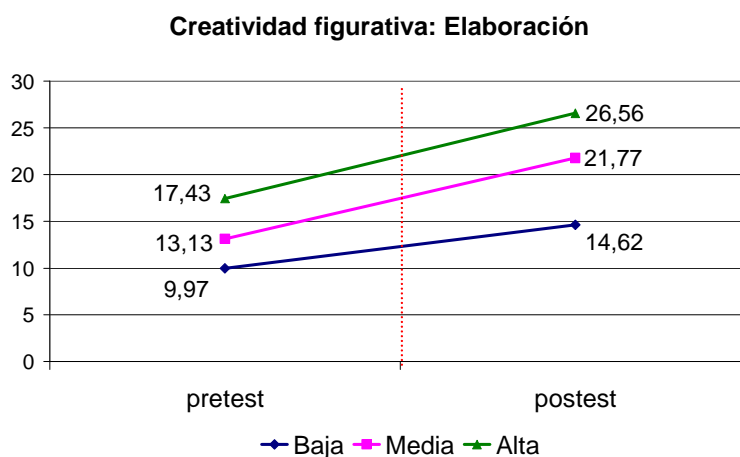


Figura 63. Medias de las aulas en elaboración figurativa, según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

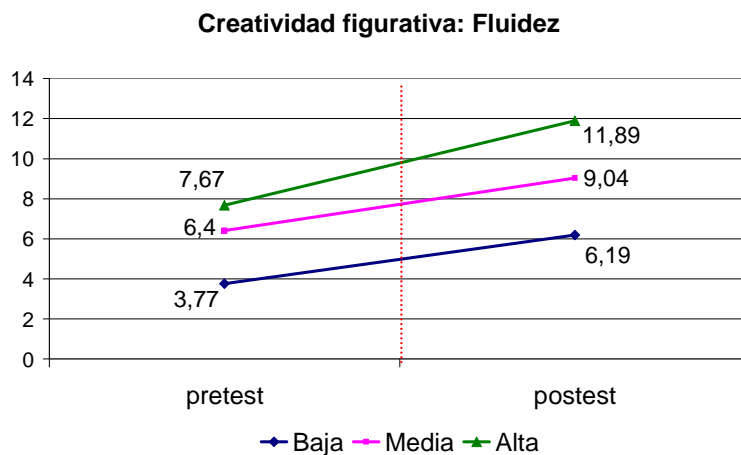


Figura 64. Medias de las aulas en fluidez figurativa, en función el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

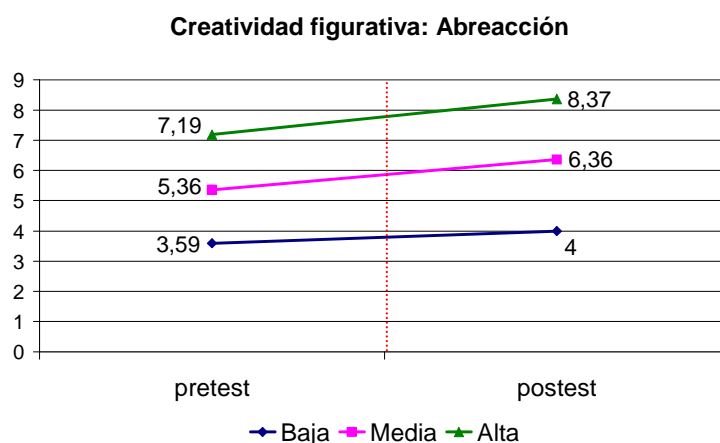


Figura 65. Medias de las aulas en abreacción figurativa, según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

Los resultados de las medias pretest evidencian diferencias significativas en todas las variables, siendo destacable cómo en cada una de ellas la creatividad figurativa del alumnado es mayor a mayor creatividad cognitiva de la docente. En cuanto a los resultados posttest, se observa un crecimiento positivo en creatividad figurativa en todas las aulas, aunque es diferente el grado de crecimiento, Así, mientras que en las aulas con docentes de baja creatividad cognitiva en la fase posttest en abreacción y fluidez no llegan ni a alcanzar la puntuación pretest de los alumnos con docentes de media y alta creatividad cognitiva, en originalidad y elaboración alcanzan las puntuaciones pretest de los alumnos con docentes de creatividad cognitiva media, lo que muestra un cierto desfase en el propio desarrollo de la creatividad, lo que implica cierto “freno” de la creatividad del alumnado, aunque no podemos hablar de una inhibición total.

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) CREA	(J) CREA	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Originalidad pretest	baja	media	-3,36878*	1,04839	,007	-5,9587	-,7788
		alta	-7,69194*	1,25870	,000	-10,8014	-4,5824
	media	baja	3,36878*	1,04839	,007	,7788	5,9587
		alta	-4,32316*	1,14899	,001	-7,1616	-1,4847
	alta	baja	7,69194*	1,25870	,000	4,5824	10,8014
		media	4,32316*	1,14899	,001	1,4847	7,1616
Flexibilidad pretest	baja	media	-1,00991	,43142	,068	-2,0757	,0559
		alta	-2,39888*	,51796	,000	-3,6785	-1,1193
	media	baja	1,00991	,43142	,068	-,0559	2,0757
		alta	-1,38897*	,47282	,015	-2,5570	-,2209
	alta	baja	2,39888*	,51796	,000	1,1193	3,6785
		media	1,38897*	,47282	,015	,2209	2,5570
Fluidez pretest	baja	media	-2,67969*	,72688	,001	-4,4754	-,8840
		alta	-4,87469*	,87269	,000	-7,0306	-2,7188
	media	baja	2,67969*	,72688	,001	,8840	4,4754
		alta	-2,19500*	,79663	,024	-4,1630	-,2270
	alta	baja	4,87469*	,87269	,000	2,7188	7,0306
		media	2,19500*	,79663	,024	,2270	4,1630
Originalidad postest	baja	media	-11,39687*	2,23449	,000	-16,9170	-5,8768
		alta	-21,43161*	2,68273	,000	-28,0591	-14,8042
	media	baja	11,39687*	2,23449	,000	5,8768	16,9170
		alta	-10,03474*	2,44891	,000	-16,0846	-3,9849
	alta	baja	21,43161*	2,68273	,000	14,8042	28,0591
		media	10,03474*	2,44891	,000	3,9849	16,0846
Flexibilidad postest	baja	media	-1,93787*	,69735	,023	-3,6606	-,2151
		alta	-5,50593*	,83724	,000	-7,5743	-3,4376
	media	baja	1,93787*	,69735	,023	,2151	3,6606
		alta	-3,56807*	,76427	,000	-5,4561	-1,6800
	alta	baja	5,50593*	,83724	,000	3,4376	7,5743
		media	3,56807*	,76427	,000	1,6800	5,4561
Fluidez postest	baja	media	-5,76641*	1,36859	,000	-9,1474	-2,3854
		alta	-14,62221*	1,64313	,000	-18,6814	-10,5630
	media	baja	5,76641*	1,36859	,000	2,3854	9,1474
		alta	-8,85580*	1,49993	,000	-12,5612	-5,1504
	alta	baja	14,62221*	1,64313	,000	10,5630	18,6814
		media	8,85580*	1,49993	,000	5,1504	12,5612

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Tabla 40. Test de Scheffé según la creatividad cognitiva de las maestras

Para analizar mejor estos resultados hemos realizado el test de Scheffé (Tabla 40), al encontrarnos antes una variable independiente con tres niveles: baja, media y alta creatividad cognitiva.

En los resultados obtenidos en el test de Scheffé observamos diferencias significativas entre el perfil de alta y baja creatividad cognitiva, tanto en el momento pretest como postest ($p < 0,001$), siendo en un menor grado en originalidad pretest ($p = 0,008$). Mientras que las diferencias significativas entre el perfil de alta y baja creatividad cognitiva, tanto en el momento pretest como postest ($p < 0,01$) se da en todas las variables menos en originalidad en el momento pretest ($p = 0,282$).

En este mismo test podemos ver cómo la creatividad cognitiva de la docente no es significativa entre el perfil de baja y media creatividad cognitiva en las variables originalidad pretest ($p = 0,124$), abreacción pretest ($p = 0,327$) y abreacción postest ($p = 0,05$), mientras que sí es significativa en elaboración pretest ($p = 0,041$), fluidez pretest ($p = 0,005$), originalidad postest ($p < 0,001$), elaboración postest ($p < 0,001$) y fluidez postest ($p = 0,005$).

El análisis de estos datos sugiere que la creatividad cognitiva de las docentes incide positivamente en el desarrollo de la creatividad figurativa del alumnado. De esta manera una creatividad cognitiva alta influirá positiva y significativamente en todas y cada una de las variables figurativas, aunque parece que al principio de curso no existe diferencia significativa en originalidad con respecto a las maestras con creatividad cognitiva media. Por otro lado, una docente con creatividad cognitiva media influirá, con respecto a las docentes con creatividad cognitiva baja, de forma significativa en elaboración pretest, fluidez pretest, originalidad postest, elaboración postest y fluidez postest, mientras que no lo hará en las variables originalidad pretest, abreacción pretest y abreacción postest.

Práctica docente

Adjuntamos en la Tabla 41 el cálculo de los estadísticos y los análisis de varianza diferenciando dos grupos: aulas constructivistas y aulas tradicionales.

Al referirnos de nuevo a los análisis de varianza (ANOVA y ANCOVA), observamos otra vez el alto grado de significatividad en todos y cada uno de los indicadores de la creatividad figurativa, tanto en los momentos pretest, postest y pretest-postest, obteniendo una diferencia significativa ($p < 0,01$). Estos análisis muestran diferencias significativas tanto al principio como al final del curso escolar (como podemos observar en los datos ANOVA pretest y postest). Al mismo tiempo el análisis de covarianza (ANCOVA) evidencia diferencias significativas entre ambas condiciones, lo que sugiere que dicha diferencia es debida a la práctica educativa llevada por las maestras y no a diferencias a priori entre los grupos de sujetos.

	Tradicional				Constructivista				Tradicional - Constructivista			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest		ANOVA		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	F	F	F
Originalidad	6,72	3,78	11,36	4,41	10,46	5,71	19,51	6,36	23,20**	82,29**	73,56**	55,18**
Elaboración	10,42	4,53	16,48	5,88	15,54	5,34	24,87	5,69	39,8**	73,43**	34**	62,23**
Fluidez	4,02	2,63	6,22	3,23	7,53	3,72	11,27	4,16	42,79**	64,97**	16,57**	60,26**
Abreacción	3,40	2,80	3,81	2,70	6,59	2,80	7,89	3,13	44,18**	67,85**	25,77**	57,62**

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 41. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianzas de las aulas, en creatividad figurativa en relación con la práctica educativa de las maestras

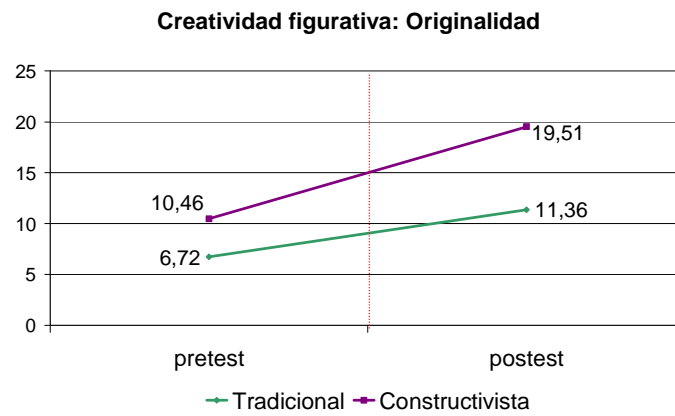


Figura 66. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en originalidad figurativa

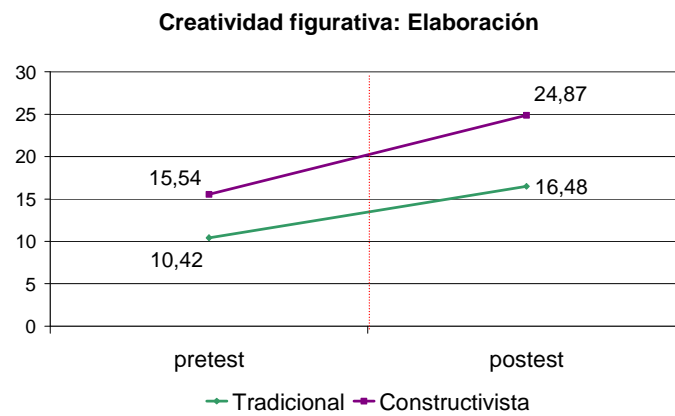


Figura 67. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en elaboración figurativa

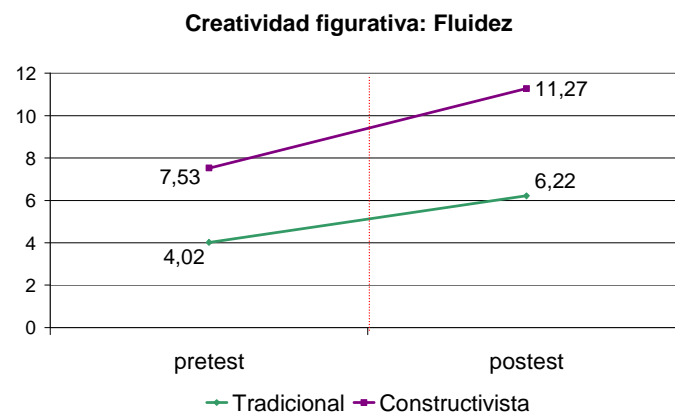


Figura 68. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en fluidez figurativa

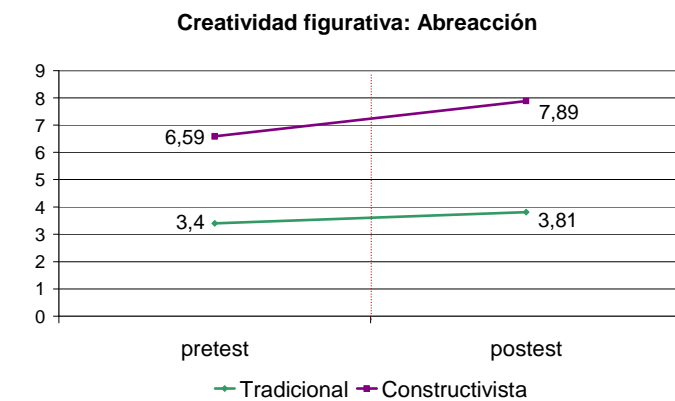


Figura 69. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en abreacción figurativa

Para apreciar a primera vista la diferencia existente entre las puntuaciones obtenidas por las aulas tradicionales y constructivistas en las variables que agrupan la creatividad figurativa (originalidad, elaboración, fluidez y abreacción), se han diseñado cuatro figuras en las que se recogen las medias de estas variables en las situaciones pretest y postest (Figuras 66, 67, 68 y 69).

En estas figuras se perfilan no sólo de las diferencias significativas que aparecen en la recogida pretest, sino también en la postest, lo que nos confirma que la creatividad figurativa del alumnado de las aulas que llevan una práctica educativa constructivista no sólo aumenta en el nivel de 5 años, sino que durante los cursos anteriores ha debido estar potenciada por las docentes.

Si analizamos con más detalle los resultados por subescalas, observamos como en todas las puntuaciones, ya sean pretest o postest, el alumnado de las aulas constructivistas muestran una mayor originalidad, elaboración, fluidez y abreacción figurativa que el alumnado de las aulas tradicionales. Podemos observar también cómo la práctica educativa no inhibe totalmente el desarrollo de estas variables, aunque sí frena ese crecimiento, crecimiento que en las aulas constructivistas parece que se potencia. Así comprobamos cómo las puntuaciones postest del alumnado de aulas tradicionales en las variables originalidad, elaboración y abreacción, no sólo no alcanzan el nivel del alumnado de aulas constructivistas en la evaluación postest, sino que además no llegan a alcanzar la puntuación de éstos en la situación pretest (hecho que sí se da en la variable elaboración). Por otro lado, las medias grupales que más aumentan en las aulas constructivistas (con respecto a las aulas tradicionales), son originalidad y elaboración, incrementándose 9 puntos de media en ambas (en la evolución postest), mientras que en las aulas tradicionales sólo lo hacen en 4,64 y 6,06 puntos.

Estos resultados ponen de relieve una importante mejora y evolución de la creatividad figurativa de los alumnos matriculados en aulas constructivistas, evidenciándose un incremento significativo en la variable originalidad y elaboración, y en menor medida en fluidez, e incluso menor en abreacción (aunque sigue siendo mayor que en las aulas tradicionales). Podemos decir, por tanto que la práctica docente basada en el paradigma constructivista fomenta y potencia la creatividad figurativa del alumnado, mientras que las prácticas educativas tradicionales parecen inhibirla o frenarla, aunque no eliminarla.

B) Creatividad verbal

Huella creativa

Al igual que en el caso anterior, hemos elaborado una tabla conjunta en la que se han recogido las medias y las desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en la evaluación

de la creatividad verbal y sus variables: originalidad, flexibilidad y fluidez (Tabla 42), de cada una de las aulas.

	<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
	M	DT	M	DT
Aula A				
Originalidad	16,83	5,12	19,75	5,70
Flexibilidad	12,72	2,82	15,51	3,07
Fluidez	17,22	3,56	20,13	4,29
Aula B				
Originalidad	23,97	5,23	45,42	12,49
Flexibilidad	14,59	1,97	19,73	3,54
Fluidez	22,40	4,63	33,37	8,94
Aula C				
Originalidad	17,61	5,27	24,38	8,54
Flexibilidad	12,98	2,49	15,44	3,13
Fluidez	18,11	3,02	20,69	3,58
Aula D				
Originalidad	24,53	5,02	44,08	13,66
Flexibilidad	14,84	2,36	20,52	4,85
Fluidez	21,50	4,42	34,17	7,80
Aula E				
Originalidad	12,93	5,69	16,00	5,82
Flexibilidad	11,43	2,23	13,50	1,97
Fluidez	16,62	3,16	18,43	2,96
Aula F				
Originalidad	21,64	4,62	36,39	10,65
Flexibilidad	13,72	1,54	18,78	3,81
Fluidez	20,82	3,80	31,09	7,91
Aula G				
Originalidad	22,28	3,99	36,83	9,39
Flexibilidad	14,42	1,67	20,64	2,85
Fluidez	22,33	3,26	36,23	6,27
Aula H				
Originalidad	15,18	5,06	20,06	6,15
Flexibilidad	11,86	2,30	14,62	3,42
Fluidez	16,68	3,40	20,52	4,51

Tabla 42. Medias y desviación típica de los centros en creatividad verbal

Para comprobar que la huella creativa tiene un efecto significativo en la creatividad verbal del alumnado, se han realizado ANOVAs entre los perfiles en la fase pretest, postest y pretest-postest, así como ANCOVAs pretest-postest. Análisis que han tenido en cuenta los tres grados de amplitud de esta variable independiente (cerrada, moderada y abierta). Los resultados obtenidos para cada una de las variables en los análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y en el análisis de varianza (ANOVA) y covarianza (ANCOVA) se presentan en la Tabla 43.

Como se puede observar en la Tabla 43, los resultados del ANOVA confirman diferencias significativas entre las agrupaciones de las tres huellas creativas (cerrada, moderada y abierta). Podemos comprobar como el ANOVA pretest, postest alcanzan diferencias significativas ($p < 0,01$), tanto en originalidad, flexibilidad y fluidez verbal. El ANOVA pretest-postest evidencia también diferencias significativas ($p < 0,01$) en todos los indicadores de la creatividad verbal, lo que advierte que se ha producido un cambio significativo desde comienzos hasta finales del curso escolar, siendo apreciable en originalidad, flexibilidad y fluidez.

La diferencia significativa que aparece en los análisis de varianza (ANOVA) en la fase pretest, en los tres grupos formados, nos empuja a que realicemos un análisis de covarianza (ANCOVA), teniendo en cuenta éstas diferencias pretest. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar la existencia de una diferencia significativa ($p < 0,01$) entre las tres condiciones, lo que constata que la diferencia se debe a la amplitud de la huella creativa de las docentes.

	Cerrada			Moderada			Abierta			Cerrada – Moderada – Abierta								
	Pretest		Postest	Pretest		Postest	Pretest		Postest	ANOVA		ANOVA		ANOVA				
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F	Pretest	F	Postest	F	Pre-Pos	F	Pre-Pos
Originalidad	15,99	5,11	19,91	5,88	17,61	5,27	24,38	8,54	23,32	4,88	12,44	42,31**	91,69**	106,57**	76,97**			
Flexibilidad	12,28	2,58	15,06	3,25	12,98	2,49	15,44	3,13	14,44	1,97	3,92	17,73**	42,85**	42,83**	34,31**			
Fluidez	16,94	3,45	20,33	4,36	18,11	3,02	20,69	3,58	21,77	4,14	7,96	31,36**	99,32**	131,04**	74,21**			

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 43. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad verbal en relación con la muestra creativa de las maestras

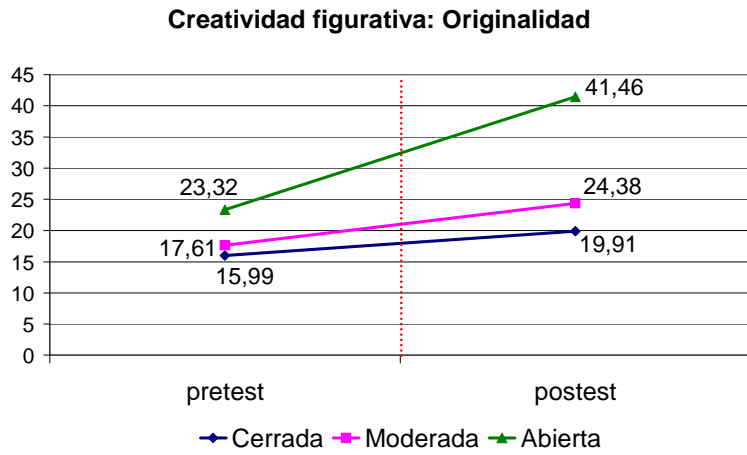


Figura 70. Medias de las aulas en originalidad verbal según la huella creativa de las maestras

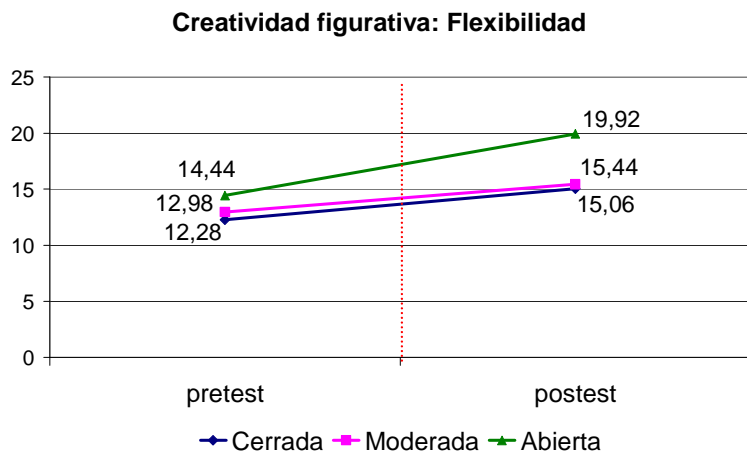


Figura 71. Medias de las aulas en flexibilidad verbal según la huella creativa de las maestras

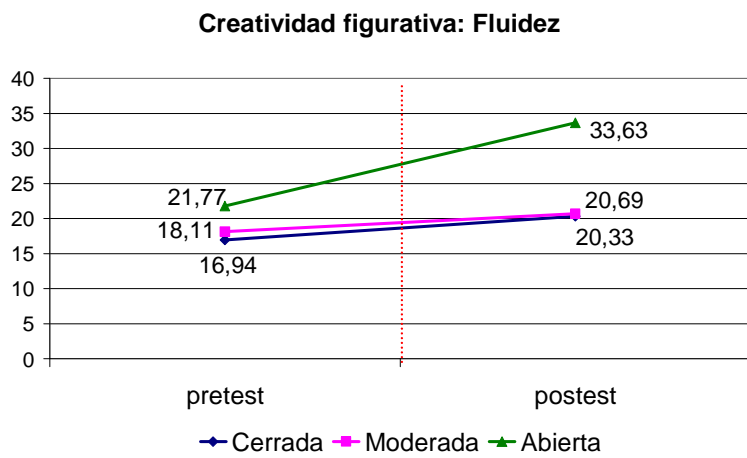


Figura 72. Medias de las aulas en fluidez verbal según la huella creativa de las maestras

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) EFC	(J) EFC	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Originalidad pretest	cerrada	moderada	-,38397	1,13885	,945	-3,1974	2,4295
		abierta	-3,89750*	,80311	,000	-5,8815	-1,9135
	moderada	cerrada	,38397	1,13885	,945	-2,4295	3,1974
		abierta	-3,51353*	1,11467	,008	-6,2672	-,7598
	abierta	cerrada	3,89750*	,80311	,000	1,9135	5,8815
		moderada	3,51353*	1,11467	,008	,7598	6,2672
Elaboración pretest	cerrada	moderada	-,98889	1,16754	,699	-3,8732	1,8954
		abierta	-5,52208*	,82334	,000	-7,5561	-3,4881
	moderada	cerrada	,98889	1,16754	,699	-1,8954	3,8732
		abierta	-4,53319*	1,14274	,001	-7,3562	-1,7101
	abierta	cerrada	5,52208*	,82334	,000	3,4881	7,5561
		moderada	4,53319*	1,14274	,001	1,7101	7,3562
Fluidez pretest	cerrada	moderada	-,55363	,76299	,769	-2,4385	1,3313
		abierta	-3,61658*	,53806	,000	-4,9458	-2,2874
	moderada	cerrada	,55363	,76299	,769	-1,3313	2,4385
		abierta	-3,06295*	,74679	,000	-4,9078	-1,2181
	abierta	cerrada	3,61658*	,53806	,000	2,2874	4,9458
		moderada	3,06295*	,74679	,000	1,2181	4,9078
Abreacción pretest	cerrada	moderada	-,59167	,66656	,675	-2,2383	1,0550
		abierta	-3,40606*	,47006	,000	-4,5673	-2,2448
	moderada	cerrada	,59167	,66656	,675	-1,0550	2,2383
		abierta	-2,81439*	,65240	,000	-4,4261	-1,2027
	abierta	cerrada	3,40606*	,47006	,000	2,2448	4,5673
		moderada	2,81439*	,65240	,000	1,2027	4,4261
Originalidad postest	cerrada	moderada	-2,65449	1,26570	,114	-5,7813	,4723
		abierta	-8,96563*	,89256	,000	-11,1706	-6,7606
	moderada	cerrada	2,65449	1,26570	,114	-,4723	5,7813
		abierta	-6,31115*	1,23882	,000	-9,3715	-3,2508
	abierta	cerrada	8,96563*	,89256	,000	6,7606	11,1706
		moderada	6,31115*	1,23882	,000	3,2508	9,3715
Elaboración postest	cerrada	moderada	-4,88355*	1,33127	,002	-8,1723	-1,5948
		abierta	-9,74592*	,93881	,000	-12,0652	-7,4267
	moderada	cerrada	4,88355*	1,33127	,002	1,5948	8,1723
		abierta	-4,86237*	1,30300	,001	-8,0813	-1,6434
	abierta	cerrada	9,74592*	,93881	,000	7,4267	12,0652
		moderada	4,86237*	1,30300	,001	1,6434	8,0813
Fluidez postest	cerrada	moderada	-,68996	,88777	,740	-2,8831	1,5032
		abierta	-5,15731*	,62605	,000	-6,7039	-3,6107
	moderada	cerrada	,68996	,88777	,740	-1,5032	2,8831
		abierta	-4,46735*	,86892	,000	-6,6139	-2,3208
	abierta	cerrada	5,15731*	,62605	,000	3,6107	6,7039
		moderada	4,46735*	,86892	,000	2,3208	6,6139
Abreacción postest	cerrada	moderada	-,42543	,69516	,829	-2,1428	1,2919
		abierta	-4,20266*	,49022	,000	-5,4137	-2,9916
	moderada	cerrada	,42543	,69516	,829	-1,2919	2,1428
		abierta	-3,77724*	,68039	,000	-5,4581	-2,0964
	abierta	cerrada	4,20266*	,49022	,000	2,9916	5,4137
		moderada	3,77724*	,68039	,000	2,0964	5,4581

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Tabla 44. Test de Scheffé según la huella creativa de las maestras

Utilizaremos las medias pretest y postest según la amplitud de la huella creativa para observar mejor el impacto que tiene la misma en los indicadores originalidad, flexibilidad y fluidez. Tal y como se observa en las Figuras 70, 71, 72 comprobamos como en los tres grupos formados existe un crecimiento ascendente en cada uno de los indicadores de la creatividad verbal, siendo el crecimiento más evidente en el grupo de huella creativa abierta, y más apreciable en originalidad y fluidez.

En este caso, al realizar el test de Scheffé (Tabla 43) podemos observar qué tipo de diferencias se dan entre estos tres perfiles. Este análisis nos muestra diferencias significativas ($p < 0,001$) entre los perfiles de huella creativa abierta y cerrada y abierta y moderada en todas las variables en los momentos pretest y postest.

A su vez, las comparaciones entre perfiles de huella creativa moderada y cerrada no son significativas en ninguna de las variables de la creatividad verbal (originalidad pretest, $p = 0,974$; flexibilidad pretest, $p = 0,987$; fluidez pretest, $p = 0,772$; originalidad postest, $p = 0,871$; flexibilidad postest, $p = 0,869$, fluidez postest, $p = 0,919$).

Teniendo en cuenta los datos del test de Scheffé, una maestra con huella creativa abierta tiene efectos positivos y significativos en todos los indicadores de la creatividad verbal, es decir, en originalidad, flexibilidad y fluidez, mientras que las maestras con huellas creativas moderadas y cerradas no inciden significativamente en ninguna de estas variables.

Creatividad cognitiva

En la Tabla 45 se muestran los estadísticos descriptivos y los análisis de varianza ANOVA y ANCOVA de las diferentes variables que configuran la creatividad verbal (originalidad, flexibilidad y fluidez) teniendo en cuenta el nivel de creatividad cognitiva de las docentes.

Al igual que en la creatividad figurativa, en los resultados del ANOVA pretest y postest observamos diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los grupos de baja, media y alta creatividad cognitiva, tal y como ocurre en los resultados ANOVA pretest-postest ($p < 0,01$), lo que indica que se han producido cambios significativos entre los grupos desde el inicio hasta el final del curso escolar. Al realizar el análisis de covarianza (ANCOVA), en el que se controla las diferencias pretest, vuelven a surgir diferencias significativas ($p < 0,01$) entre las tres condiciones, lo que hace evidente que dicha diferencia se debe al grado de creatividad cognitiva de las docentes y no ha diferencias en el momento pretest.

Como en anteriores ocasiones, se han diseñado tres figuras en las que se recoge las medias de estas variables en las situaciones pretest y postest (Figuras 73, 74 y 75).

	Baja			Media			Alta			Baja – Media – Alta						
	Pretest		Posttest	Pretest		Posttest	Pretest		Posttest	ANOVA			ANOVA			
	M	DT	M	M	DT	M	M	DT	M	DT	F	Postest	F	Pre-Pos	F	Pre-Pos
Originalidad	15,90	5,10	19,87	19,75	6,27	31,94	22,69	5,98	39,38	14,53	18,67**	32,55**	36,09**	28,93**		
Flexibilidad	12,24	2,57	15,06	13,38	2,34	17,09	14,42	2,26	20,17	4,44	10,72**	21,88**	20,8**	17,9**		
Fluidez	16,89	3,44	20,25	19,75	4,21	26,56	21,55	4,20	33,64	8,58	16,03**	39,69**	49,55**	31,99**		

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 45. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad verbal en relación con la creatividad cognitiva de las maestras

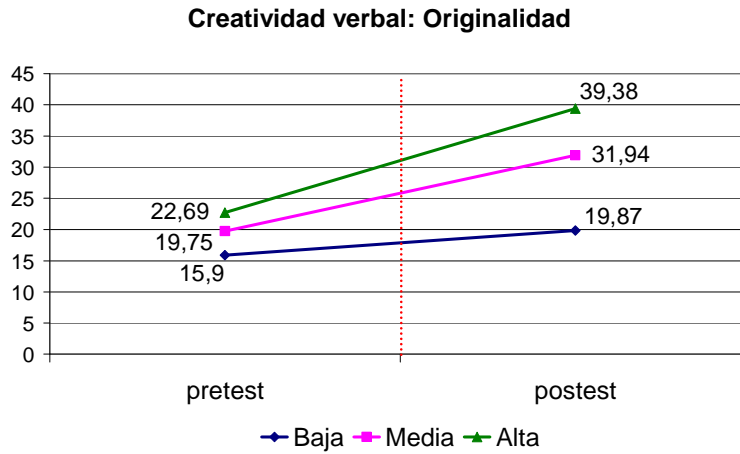


Figura 73. Medias de las aulas en originalidad verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

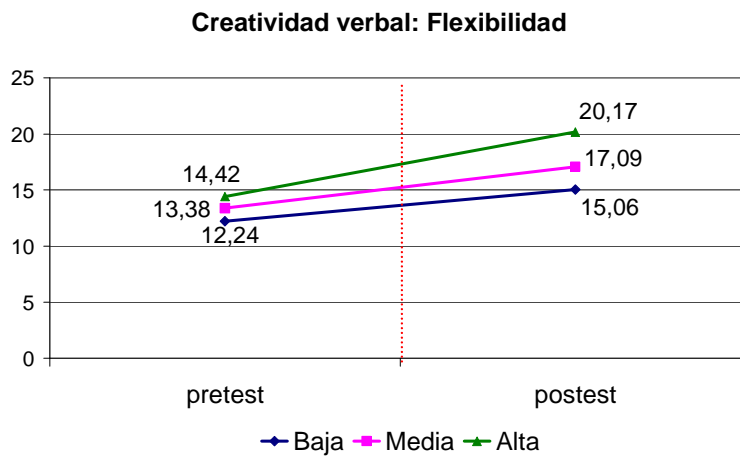


Figura 74 Medias de las aulas en flexibilidad verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

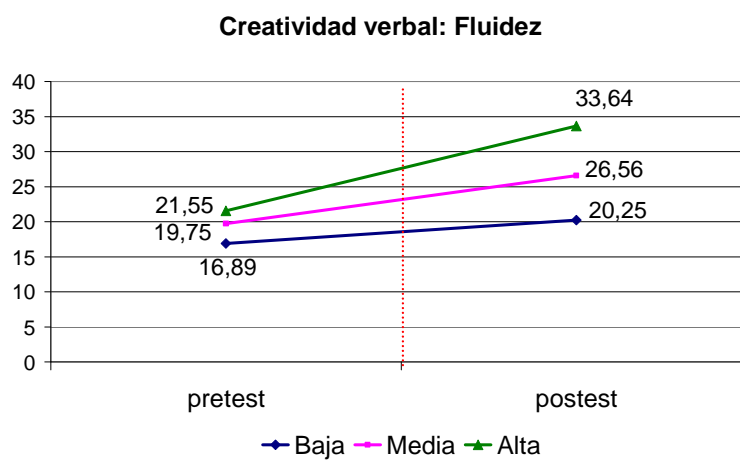


Figura 75. Medias de las aulas en fluidez verbal según el nivel de creatividad cognitiva de las maestras

Como en el caso de la creatividad figurativa, los resultados evidencian diferencias significativas en todas las variables que comprende la creatividad verbal. Se puede observar cómo a mayor creatividad cognitiva de las docentes mayor creatividad verbal del alumnado. Las medias pretest vuelven a hablarnos de una diferenciación inicial que sigue la premisa expuesta, a mayor creatividad cognitiva mayor creatividad verbal del alumnado. Esta diferenciación se observa sobre todo en la puntuación pretest de las variables originalidad y fluidez, existiendo una diferencia de 6,79 y 4,66 puntos respectivamente en la media entre los alumnos con docentes de baja y alta creatividad cognitiva. En cuanto a los resultados postest se vuelve a observar un crecimiento positivo en todas las aulas, aunque es diferente en función del nivel de creatividad del profesorado. Así, mientras que en las aulas con docentes de baja creatividad cognitiva en la fase postest en originalidad y fluidez no llegan a alcanzar la puntuación pretest de los alumnos de docentes de alta creatividad cognitiva, aunque llegan a alcanzar las puntuaciones pretest de los alumnos con docentes de creatividad cognitiva media.

Los resultados obtenidos en el análisis de comparaciones múltiples de Scheffé (Tabla 46) nos aclaran las figuras anteriores. Por un lado, nos encontramos con diferencias significativas entre los perfiles de alta y baja, alta y media y baja y media creatividad cognitiva, tanto en los momentos pretest como postest, en todas las variables, exceptuando la flexibilidad pretest entre la baja y media creatividad cognitiva ($p=0,068$). Por otro lado, entre estas diferencias significativas apreciamos que $p<0,001$ en todos los casos menos entre baja y media creatividad cognitiva en originalidad pretest ($p=0,007$), y flexibilidad postest ($p=0,023$) y entre media y alta creatividad cognitiva en flexibilidad pretest ($p=0,015$) y fluidez pretest ($p=0,024$).

Es interesante ver cómo los datos recogidos vuelven a sugerirnos que la creatividad cognitiva de las docentes incide positivamente en el desarrollo de la creatividad verbal del alumnado, aunque en menor medida en flexibilidad verbal. Vuelve a comprobarse que la creatividad verbal de los alumnos se ve menos estimulada cuanto menor es la creatividad cognitiva de las docentes. Por lo que a mayor creatividad cognitiva de las docentes mayor creatividad figurativa del alumnado, y viceversa.

Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) CREA	(J) CREA	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Originalidad pretest	baja	media	-1,85782	,90390	,124	-4,0908	,3752
		alta	-3,44071*	1,08522	,008	-6,1217	-,7598
	media	baja	1,85782	,90390	,124	-,3752	4,0908
		alta	-1,58288	,99064	,282	-4,0302	,8644
	alta	baja	3,44071*	1,08522	,008	,7598	6,1217
		media	1,58288	,99064	,282	-,8644	4,0302
Elaboración pretest	baja	media	-2,22457*	,86986	,041	-4,3735	-,0757
		alta	-7,71410*	1,04435	,000	-10,2941	-5,1341
	media	baja	2,22457*	,86986	,041	,0757	4,3735
		alta	-5,48953*	,95333	,000	-7,8446	-3,1344
	alta	baja	7,71410*	1,04435	,000	5,1341	10,2941
		media	5,48953*	,95333	,000	3,1344	7,8446
Fluidez pretest	baja	media	-1,99838*	,60799	,005	-3,5004	-,4964
		alta	-3,95863*	,72996	,000	-5,7619	-2,1553
	media	baja	1,99838*	,60799	,005	,4964	3,5004
		alta	-1,96025*	,66634	,015	-3,6064	-,3141
	alta	baja	3,95863*	,72996	,000	2,1553	5,7619
		media	1,96025*	,66634	,015	,3141	3,6064
Abreacción pretest	baja	media	-,80459	,53615	,327	-2,1291	,5199
		alta	-3,54716*	,64370	,000	-5,1374	-1,9569
	media	baja	,80459	,53615	,327	-,5199	2,1291
		alta	-2,74257*	,58760	,000	-4,1942	-1,2909
	alta	baja	3,54716*	,64370	,000	1,9569	5,1374
		media	2,74257*	,58760	,000	1,2909	4,1942
Originalidad postest	baja	media	-4,96701*	1,04416	,000	-7,5465	-2,3875
		alta	-9,95845*	1,25362	,000	-13,0554	-6,8615
	media	baja	4,96701*	1,04416	,000	2,3875	7,5465
		alta	-4,99144*	1,14436	,000	-7,8185	-2,1644
	alta	baja	9,95845*	1,25362	,000	6,8615	13,0554
		media	4,99144*	1,14436	,000	2,1644	7,8185
Elaboración postest	baja	media	-6,19787*	1,01586	,000	-8,7075	-3,6883
		alta	-12,46240*	1,21964	,000	-15,4754	-9,4494
	media	baja	6,19787*	1,01586	,000	3,6883	8,7075
		alta	-6,26453*	1,11334	,000	-9,0149	-3,5141
	alta	baja	12,46240*	1,21964	,000	9,4494	15,4754
		media	6,26453*	1,11334	,000	3,5141	9,0149
Fluidez postest	baja	media	-2,34337*	,71483	,005	-4,1093	-,5775
		alta	-5,95440*	,85822	,000	-8,0746	-3,8342
	media	baja	2,34337*	,71483	,005	,5775	4,1093
		alta	-3,61104*	,78342	,000	-5,5464	-1,6757
	alta	baja	5,95440*	,85822	,000	3,8342	8,0746
		media	3,61104*	,78342	,000	1,6757	5,5464
Abreacción postest	baja	media	-1,42236	,57673	,050	-2,8471	,0024
		alta	-4,44365*	,69243	,000	-6,1542	-2,7331
	media	baja	1,42236	,57673	,050	-,0024	2,8471
		alta	-3,02128*	,63208	,000	-4,5828	-1,4598
	alta	baja	4,44365*	,69243	,000	2,7331	6,1542
		media	3,02128*	,63208	,000	1,4598	4,5828

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Tabla 46. Test de Scheffé según la creatividad cognitiva de las maestras

Práctica educativa

En la Tabla 47 mostramos los estadísticos y los análisis de varianza (ANOVA y ANCOVA) diferenciando también dos grupos: aulas constructivistas y aulas tradicionales.

	Tradicional				Constructivista				Tradicional - Constructivista			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest		ANOVA		ANCOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F Pretest	F Postest	F Pre-Pos	F Pre-Pos
Originalidad	15,88	5,42	20,41	7,19	23,32	4,88	41,46	12,44	85,1**	183,9**	211,8**	154,34**
Flexibilidad	12,32	2,52	14,88	3,07	14,44	1,97	19,92	3,92	35,65**	85,81**	84,37**	68,95**
Fluidez	17,20	3,30	20,08	3,98	21,77	4,14	33,63	7,96	62,4**	199,4**	258,1**	149,34**

**La correlación es significativa al nivel 0,01

Tabla 47. Medias, desviaciones típicas y análisis de varianza de las aulas, en creatividad verbal en relación con la práctica educativa de las maestras

Los resultados ANOVA pretest y postest muestran diferencias significativas ($p < 0,01$) en los indicadores de creatividad verbal originalidad, flexibilidad y fluidez. De igual forma en los resultados ANOVA pretest-postest, también en los tres indicadores, observamos diferencias significativas ($p < 0,01$). Estos resultados señalan que los alumnos mantienen diferencias significativas en creatividad verbal explicadas por la práctica docente de la maestra, diferencia que se repite tanto a principio como al final del curso escolar.

El análisis de covarianza (ANCOVA) evidencia diferencias significativas ($p < 0,01$) entre ambas condiciones, lo que sugiere que dicha diferencia es debida a la práctica educativa llevada por las maestras, controlando las diferencias pretest.

Como se puede observar, la práctica educativa que la docente pone en juego en el aula ha tenido un efecto positivo y significativo en cada uno de los indicadores de la creatividad verbal (originalidad, flexibilidad y fluidez). Los cambios producidos en las puntuaciones de las medias en los centros caracterizados por una práctica educativa tradicional y constructivista se pueden ver en las Figuras 76, 77 y 78.

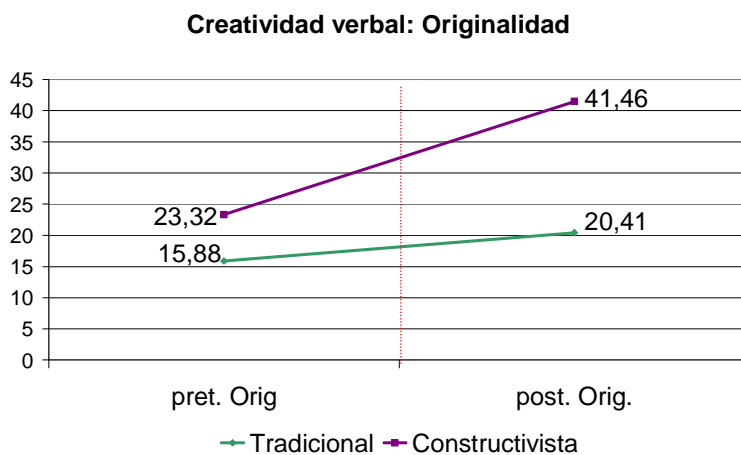


Figura 76. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en originalidad verbal

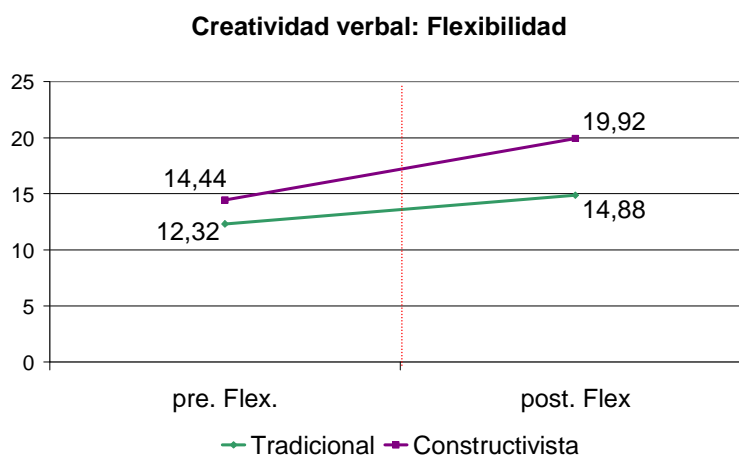


Figura 77. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en flexibilidad verbal

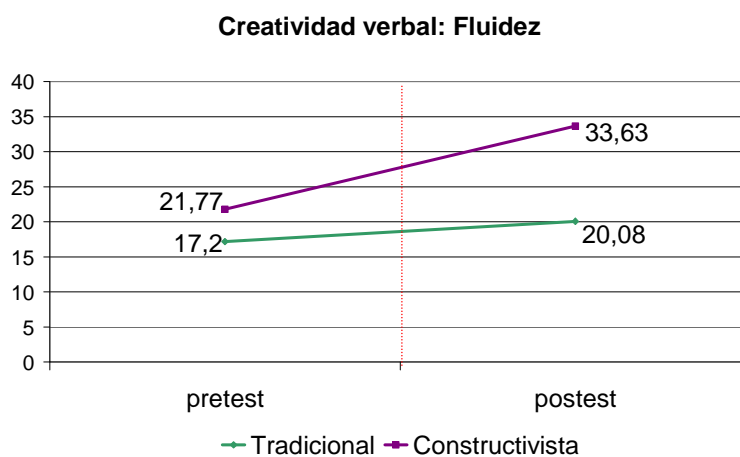


Figura 78. Medias de las aulas constructivistas y tradicionales en fluidez verbal

Al igual que en la creatividad figurativa, se aprecian diferencias no significativas en los resultados pretest. Hay que destacar cómo el desarrollo de la creatividad verbal es más acentuado que el de la creatividad figurativa.

Viendo estas subescalas comprobamos como en todas las puntuaciones, ya sean pretest o postest, el alumnado perteneciente a aulas constructivistas obtiene una mayor puntuación en las tres variables de la creatividad verbal que los alumnos matriculados en aulas tradicionales.

En estas medias es destacable las diferencias obtenidas en originalidad y fluidez verbal, llegando a darse una diferencia de 21,05 puntos entre las medias postest de las clases tradicionales y constructivistas en originalidad y de 13,55 puntos en la fluidez verbal, siendo menor en flexibilidad verbal (5,05 puntos de diferencia en la media postest). A su vez estas diferencias han ido creciendo entre los resultados pretest y postest, lo que evidencia la influencia de la práctica docente en el último curso del segundo ciclo de educación infantil. Esto se puede advertir al ver como las puntuaciones postest de las escuelas tradicionales se quedan por debajo de las puntuaciones pretest en las variables originalidad y fluidez, mientras que en la variable flexibilidad alcanza escuetamente la puntuación inicial de las escuelas constructivistas.

El análisis de los resultados sugiere que una práctica educativa basada en el paradigma constructivista mejora y estimula en mayor grado la creatividad verbal que los alumnos cuyos docentes llevan al aula una enseñanza tradicional, evidenciándose un incremento positivo significativo en cada una de las variables que forman la creatividad verbal, aunque en mayor medida en la originalidad y fluidez verbal. Podremos concluir afirmando que la práctica docente basada en el paradigma constructivista fomenta y potencia la creatividad verbal del alumnado, mientras que las prácticas educativas tradicionales pueden inhibir o frenar, aunque no eliminarla.

Capítulo VI

Discusión

El Capítulo 4 expone los resultados obtenidos en la investigación empírica, llegado aquí se hace necesaria la discusión de los mismos con el propósito de dilucidar y comprobar si las hipótesis que nos planteábamos en el Capítulo 4 son confirmadas o no. Posteriormente, en estas páginas, abordaremos también si se han cumplido los objetivos que nos habíamos propuesto al principio de nuestra investigación.

Con la presente discusión trataremos de interrelacionar y complementar el marco teórico, recogido en los tres primeros capítulos, con los resultados de la investigación empírica, posibilitando de esta manera esclarecer si existe coherencia entre dichos resultados y la teoría expuesta en la primera parte de esta tesis.

Antes de nada analizaremos si los resultados obtenidos refutan o no las hipótesis de nuestro estudio.

Hipótesis 1: *Las prácticas docentes más cercanas al paradigma constructivista favorecen el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado. Estos tipos de creatividad evidencian un aumento de los indicadores de: a) originalidad, fluidez, elaboración y abreacción; b) originalidad, fluidez y flexibilidad (en los casos de creatividad gráfica y verbal, respectivamente). Además, se refleja en la presencia de conductas y rasgos de personalidad representativos de una personalidad creadora*

Esta hipótesis surgió al observar cómo las bases psicopedagógicas del paradigma constructivista respondían a la mayoría de los principios que sustentan una enseñanza en y para la creatividad. Este paralelismo ha sido plasmado en el marco teórico y ha tenido una respuesta positiva en los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación empírica.

Hemos podido comprobar cómo existen diferencias significativas en cada uno de los tipos de creatividad evaluados. A continuación, nos detendremos en cada uno de estos tipos de creatividad para aclarar si la hipótesis es confirmada o no.

En el ámbito de la creatividad figurativa se observa no sólo una mejora en los niños matriculados en las aulas constructivistas al final del curso escolar, sino también una diferencia significativa con respecto al alumnado de las aulas tradicionales, en todos y cada uno de los indicadores evaluados (originalidad, fluidez, elaboración y abreacción). Los resultados en originalidad figurativa y elaboración ponen de manifiesto un notable y significativo incremento en las puntuaciones obtenidas por los niños de aulas constructivistas, siendo un poco menor, aunque significativo, en fluidez y abreacción. Estos datos nos informan de que existen diferencias tanto a principio de curso como al final del mismo, lo que

implica que el trabajo que las docentes realizan desde el comienzo de la escolaridad, a los tres años, se ve reflejado tanto al principio como al final del tercer curso de Educación Infantil.

En lo referente a la creatividad verbal, los resultados de la investigación empírica ponen de manifiesto una mejora significativa en las puntuaciones de los alumnos de las aulas constructivistas en todas las variables de la creatividad verbal (originalidad, fluidez y flexibilidad), destacando sobre todo los resultados en originalidad y fluidez verbal.

En cuanto al grado de personalidad creadora del alumnado, hemos podido constatar como ésta es potencializada por las docentes que en sus aulas llevan una práctica educativa constructivista, lo cual es apreciable no sólo por las docentes sino también por los familiares, al ser evaluada mediante la EPC (escala que es cumplimentada por padres y docentes por cada alumno). Los resultados nos indican que existe un incremento de las conductas y rasgos característicos de las personas creadoras tales como mostrar curiosidad formulando preguntas sobre variados temas, ofrecer soluciones originales a problemas que se observan, usar materiales de juego de forma original, tener interés por actividades artísticas como el dibujo, la pintura o los juegos de palabras, de fantasía, simbólicos, intelectuales... y desarrollar rasgos de personalidad creadora, como independencia, sentido del humor, perseverancia, apertura a nuevas experiencias y autoimagen creativa entre otras.

Dentro del grupo de docentes constructivistas se ha podido observar una menor puntuación del alumnado de la docente F en los tres tipos de creatividad evaluados, lo que se puede deber a las características familiares que rodean al mismo.

Podemos, entonces, afirmar que la primera hipótesis queda confirmada por los resultados obtenidos.

Hipótesis 2: *El grado de creatividad cognitiva del maestro afecta al desarrollo de la creatividad gráfica y verbal, así como en la personalidad creadora del alumnado de Educación Infantil.*

Siguiendo estudios previos (Logan y Logan, 1980; Lagemann, 1983; Heinelt, 1992 y Sternberg, 1997), considerábamos que la creatividad de las docentes esta relacionada con el grado de creatividad del alumnado. Para obtener la creatividad cognitiva del profesorado utilizamos el CREA (Corbalán y otros, 2003).

Los resultados obtenidos en los tres tipos de creatividad confirman que la creatividad cognitiva de las maestras influye en la creatividad del alumnado, además podemos observar cómo se produce un incremento en la puntuación del alumnado cuanto mayor es el grado de creatividad cognitiva de las docentes. Hemos comprobado cómo existen diferencias significativas al comienzo del curso escolar, al igual que al final, lo que puede deberse a que las docentes han sido las mismas desde la escolarización del alumnado en tres años. Por lo

que la creatividad cognitiva no sólo influirá en el tercer año del segundo ciclo de Educación Infantil sino también en los dos primeros cursos. También habría que señalar que las docentes tradicionales, a su vez, son las que obtienen puntuaciones más bajas en creatividad cognitiva, mientras que las maestras constructivistas son las que consiguen puntuaciones más altas, sobre todo, las docentes D y G, hecho que, como hemos observado, influye junto a otros factores, en la creatividad de su alumnado.

Estos resultados se observan también en las entrevistas semiestructuradas, donde se puede apreciar cómo cada una de las docentes constructivistas presentan rasgos propios de una personalidad creativa (pasión por su trabajo, humor, abundancia de energía, etc.), mientras que las docentes tradicionales llegan a incluso afirmar que no son creativas (exceptuando la docente C, la cual obtiene una puntuación en creatividad cognitiva media).

Los datos logrados en creatividad figurativa evidencian que los alumnos cuyas maestras presentan una creatividad cognitiva alta obtienen puntuaciones en cada una de las variables (originalidad, fluidez, elaboración y abreacción) significativas al comienzo y al final del curso escolar, aunque al principio del mismo no existe diferencia significativa con respecto a las maestras con creatividad cognitiva media en originalidad, aunque sí con las de creatividad baja. Por otro lado, las docentes con creatividad cognitiva media influyen, con respecto a las docentes con creatividad cognitiva baja, de forma significativa en elaboración pretest, fluidez pretest, originalidad postest, elaboración postest y fluidez postest, mientras que no lo hacen en las variables originalidad pretest, abreacción pretest y abreacción postest.

En relación con la creatividad verbal, la creatividad cognitiva de las docentes parece volver incidir en el alumnado de forma positiva cuanto mayor es su puntuación. Así nos encontramos que a mayor creatividad cognitiva de las maestras mayor creatividad verbal del alumnado (originalidad, fluidez y flexibilidad), aunque se aprecia una influencia menor en flexibilidad verbal, aun siendo significativa. Así, nos encontramos con diferencias significativas entre los perfiles de alta y baja, alta y media y baja y media creatividad cognitiva, tanto en los momentos pretest como postest en todas las variables, exceptuando la flexibilidad pretest entre la baja y media creatividad cognitiva.

Por otro lado, centrándonos en los datos obtenidos en la evaluación de la personalidad creadora del alumnado, constatamos que la creatividad cognitiva de las maestras tiene un efecto positivo sobre el propio desarrollo de las conductas características de las personas creadoras, obteniendo resultados más positivos cuanto mayor es la creatividad cognitiva de la docente.

Estos resultados demuestran, tal y como defendíamos en el Capítulo 2 del marco teórico cuando hablábamos del maestro creativo, que la creatividad del maestro influye sustancialmente en la creatividad del alumnado al convertirse el primero en un modelo a

seguir por los discentes. Estos datos concuerdan con los obtenidos por autores como Tejada (1990), Franco (2004) y Dabdoub (2003).

Podemos concluir diciendo que queda confirmada la segunda hipótesis en su totalidad.

Hipótesis 3: *La facilitación del 'fluir de la creatividad' en el aula se relaciona positivamente con el desarrollo y potenciación de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado estudiado.*

En el Capítulo 2 abordábamos dos aspectos esenciales en el desarrollo de la creatividad del alumnado, el maestro como profesional creativo y el aula como clima creativo, a su vez, en el Capítulo 3 hablamos de las bases de una enseñanza creativa. Estas tres dimensiones son esenciales en el desarrollo de la creatividad en el aula. Por ese motivo, para comprobar si influían o no en la creatividad del alumno construimos la *Escala del Fluir de la Creatividad* (EFC), escala que nos daría la huella creativa de las docentes participantes en nuestra investigación empírica dando respuesta al carácter multidimensional de la creatividad.

No obstante, conviene destacar que el impacto de la huella creativa en los diferentes tipos de creatividad de los alumnos es significativo cuando la docente presenta una huella creativa abierta, mientras que cuando se obtienen huellas creativas moderadas o cerradas no nos encontramos con diferencias significativas en los tres tipos de creatividad del alumnado estudiado. Por otro lado, parece existir cierta relación entre la puntuación obtenida en la EFC y la práctica educativa (lo cual es lógico si tenemos en cuenta que una de las dimensiones que evalúa esta escala es la enseñanza creativa).

En relación con la creatividad figurativa, los análisis indican que las maestras con huellas creativas abiertas influyen positivamente en todos los indicadores de la creatividad figurativa (originalidad, elaboración, fluidez y abreacción), mientras que las maestras con huella creativa moderada incide significativamente sólo en la elaboración figurativa y las docentes con huella cerrada en ninguna de las variables, lo que confirma la importancia de la huella creativa en la mejora de la creatividad figurativa.

En cuanto a la creatividad verbal, los datos de la investigación empírica advierten sobre que las maestras con huellas creativas abiertas tienen efectos positivos y significativos, al igual que en la creatividad figurativa, en todos y cada uno de los indicadores de la creatividad verbal (originalidad, flexibilidad y fluidez), mientras que las maestras con huella moderada y cerrada no inciden significativamente en ninguno de los indicadores.

Si tomamos, por último, los análisis obtenidos en la EPC podemos comprobar una diferencia en cuanto a las puntuaciones que los padres y las maestras otorgan al alumnado en función del perfil de la huella creativa de las docentes. Mientras que, por un lado, aparece una diferencia muy poco significativa, aunque ascendente, en el alumnado de las maestras con

huella creativa cerrada, moderada y abierta en función de las puntuaciones otorgadas por los padres, por otro, parece observarse un efecto positivo de esta variable independiente, aunque moderada, cuando las puntuaciones son otorgadas por las propias maestras, lo que nos hace observar un incremento de la personalidad creadora de los alumnos ascendente cuanto más abierta es la huella creativa de la docente.

En este sentido, el análisis de los resultados nos permite concluir que la tercera hipótesis se confirma parcialmente, ya que, aunque se observa un incremento en todos los indicadores de la creatividad figurativa y verbal y del desarrollo de la personalidad creadora con docentes con huella creativa abierta, ésto no se da con los de huella creativa moderada, obteniendo estos últimos puntuaciones parecidas a las docentes con huella creativa cerrada.

Hipótesis 4: *Las aulas más próximas a la práctica metodológica tradicional no facilitan el desarrollo de la creatividad gráfica y verbal y de la personalidad creadora del alumnado.*

Tal y como planteábamos en el Capítulo 3 dedicado a las prácticas educativas, el carácter propedéutico que se le da al último curso de Educación Infantil en las aulas tradicionales propiciaría un bloqueo en los diferentes tipos de creatividad. En este caso queríamos demostrar que convertir este nivel en una copia de la Educación Primaria (comprendida ésta desde un corte tradicional) se relacionaría con una merma del desarrollo de la creatividad de los alumnos de 5 y 6 años de Educación Infantil.

Lo expuesto hasta ahora nos hace ver que no se produce un bloqueo total de la creatividad, aunque sí un desarrollo mucho menor en relación con aulas en las que la metodología educativa que se sigue difiere con la práctica tradicional de la enseñanza.

Los resultados obtenidos coinciden con los estudios realizados por Franco (2003). Al comparar dos grupos de niños de 11 años (mientras que uno de ellos recibía clases mediante una práctica metodológica tradicional, el otro lo haría mediante una metodología Montessori) obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en ambos tipos de creatividad (figurativa y verbal) en el grupo de niños cuyo docente llevaba a la práctica una metodología Montessori, en comparación con los que recibían clases mediante una práctica educativa tradicional. Por otro lado, Esquivias y Muriá (1999) también pudieron comparar tres tipos de escuelas infantiles (Freinet, Montessori y tradicional), llegando a la conclusión de que la educación tradicional no sólo no fomentaba la creatividad sino que además la obstaculizaba.

Podríamos afirmar que esta merma se produce, sobre todo, en la creatividad verbal, ya que las diferencias entre los dos perfiles estudiados (práctica educativa constructivista y práctica educativa tradicional) son evidentes.

De todas formas, podemos destacar una discrepancia existente dentro del grupo de maestras tradicionales con respecto a la docente C. Ésta se observa en las puntuaciones

obtenidas por los alumnos de la docente C, los cuales han obtenido las puntuaciones más altas dentro del grupo de docentes tradicionales. Esto se puede deber a que esta maestra ha obtenido puntuaciones mayores en la huella creativa y en la creatividad cognitiva con respecto al resto de maestras tradicionales, además de las diferencias plasmadas en el primer punto del Capítulo 4 dedicado a la entrevista realizada a las docentes. Así, se diferencia con el grupo tradicional en tener en cuenta las emociones del alumnado, abrir la escuela a las familias, etc. Todo nos hace pensar que pequeños cambios dentro de la metodología, o las características de la docente, pueden influir en el alumnado, siendo difícil analizar qué peso tiene cada factor en la creatividad del alumnado. Quizá, tal y como vimos en el capítulo anterior, la docente C se podría considerar como una docente que camina entre las prácticas tradicionales, tecnológicas y espontaneístas, aunque en su mayoría es fiel perfil de una metodología tradicional. Por otro lado, a la docente A podríamos denominarla como una docente muy tradicional, lo que puede incidir en que sean los alumnos de su aula los que han obtenido puntuaciones más bajas en los tres tipos de creatividad evaluados, además de presentar una creatividad cognitiva y una apertura de la huella creativa menor a sus compañeras tradicionales).

Por último, no podemos dejar de mencionar las puntuaciones obtenidas en la EPC por el alumnado de la docente F, del grupo de maestras constructivistas, puntuaciones parecidas a las conseguidas por los alumnos de las maestras tradicionales, lo que se puede deber a las características socioculturales y económicas que caracterizan a las familias del aula F.

La hipótesis cuarta se confirma.

Una vez que hemos constatado si se han confirmado o no las hipótesis de nuestro estudio, pasaremos a ver el grado de consecución de los objetivos que presentábamos en el Capítulo 4 de esta tesis.

Objetivo 1: *Identificar los diferentes perfiles metodológicos de los maestros de Educación Infantil participantes en la investigación.*

Para la consecución de este objetivo se construyó una entrevista semiestructurada en la que se recogían las dimensiones planteadas en el Capítulo 3 de esta tesis: alumno, maestro, familias, aprendizaje, programación, organización de las actividades, recursos materiales, organización espacial del aula, coordinación entre el profesorado, evaluación y creatividad. Con esta entrevista hemos podido confirmar cómo cada docente respondía al encasillamiento que anteriormente nos habían sugerido los asesores de los diferentes Centros de Profesorado (CEPs), los cuales nos facilitaron el contacto con las maestras que finalmente participaron en la investigación empírica. La agrupación de las maestras ha sido el siguiente: maestras representantes de una práctica educativa tradicional -docentes A, C, D y H- y maestras representantes de un enfoque constructivista -docentes B, E, F y G. Aunque, como hemos mencionado en el Capítulo 3, no existe un perfil puro de ninguna práctica educativa.

De todas formas, podemos decir que este objetivo lo cumplimos sin apenas contratiempos.

Objetivo 2: *Evaluar el grado de creatividad cognitiva de los docentes colaboradores.*

Para evaluar el grado de creatividad cognitiva de las docentes sólo tuvimos que usar el *Test de inteligencia creativa* (CREA) de Corbalán y otros (2003). Para la puesta en práctica de este test nos pusimos en contacto con uno de sus creadores, el Dr. Corbalán, para obtener el mayor rendimiento posible del mismo, quien nos recomendó utilizar dos láminas (de las tres que forman la prueba) para conseguir una media entre las puntuaciones y acercarnos más a la creatividad cognitiva de los sujetos evaluados, en este caso las maestras.

Este objetivo también se ha cumplido.

Objetivo 3: *Conocer la facilitación del “fluir de la creatividad” que cada maestro proporciona en el aula a través del instrumento creado durante esta investigación (Escala del Fluir de la Creatividad, EFC).*

Este objetivo puede que sea el que más trabajo y esfuerzo nos haya costado, ya que la construcción de un instrumento tan complejo y completo como es la EFC puede ser el resultado de una tesis en sí. Por este motivo, mucho de nuestro tiempo se ha dedicado a la construcción del mismo y los estudios psicométricos que debían realizarse para conocer sus bondades psicométricas. Aun así, ha merecido la pena dedicarle tanto espacio, ya que, pensamos ha contribuido a conocer mejor la creatividad y las dimensiones que esta escala evalúa: enseñanza, docente y ambiente creativo.

Con este instrumento no sólo hemos obtenido las huellas creativas de las docentes participantes en este estudio, sino que también hemos realizado un estudio piloto que ha sido necesario para hacer ver que nos encontramos ante un instrumento útil para la evaluación del fluir de la creatividad.

Por todo lo mencionado, este objetivo también se ha podido conseguir, a pesar de su complejidad.

Objetivo 4: *Evaluar la creatividad gráfica y verbal y la personalidad creadora del alumnado participante, lo que implica que no sólo se tenga en cuenta la evaluación directa del alumnado sino también el conocimiento que del mismo tiene el profesor tutor y su propia familia.*

Cuando empezamos a leer e investigar sobre los instrumentos que podíamos utilizar para la evaluación de la creatividad del alumnado, uno de los puntos que tuvimos claros es que íbamos a evaluar un tipo de creatividad concreto (en el Capítulo 1 de este trabajo nos

referimos a los diferentes tipos de creatividad) y que no podíamos hablar de creatividad como un constructo genérico en el ser humano (como indica Gardner (2001), las personas son creativas en X cosas, no en todo).

Como ya veíamos en el Capítulo 4, uno de los instrumentos más utilizados en Educación Infantil es el TTCT, lo que nos hizo decantarnos por la evaluación de la creatividad figurativa y verbal. Además, diversos trabajos (Torrance, 1966, 1974 y 1990; Prieto, López, Ferrándiz y Bermejo, 2003; Ferrando, 2004 y Ferrando y otros, 2007) consideran el TTCT un instrumento útil para evaluar la producción creativa, destacando sobre todo sus satisfactorios coeficientes de fiabilidad. Esto se ha podido comprobar, ya que también hemos obtenido coeficientes entre los jueces de fiabilidad y consistencia interna muy altos.

Por otro lado, para no obtener una medida única de creatividad, decidimos usar la EPC, la cual nos facilitaría el grado de personalidad creadora de cada niño participante en el estudio. Con esto no sólo teníamos en cuenta la evaluación directa de los alumnos mediante un test (TTCT), sino que además recogeríamos las impresiones de los propios padres y maestras sobre la creatividad de los niños mediante la EPC.

Podemos decir que este objetivo también ha sido cumplido.

Objetivo 5: *Establecer diferencias en el nivel de creatividad entre los alumnos que son educados bajo diferentes enfoques metodológicos: tradicional, tecnológico, espontaneísta y constructivista.*

Este objetivo se ha cumplido parcialmente, ya que, como hemos podido comprobar en el análisis de los datos del Capítulo 5, nos encontramos con dos grupos diferenciados en cuanto a práctica educativa se refiere. Por un lado, las maestras que basan su metodología de trabajo en el paradigma constructivista y, por otro lado, aquellas maestras que reflejan en su quehacer diario una práctica educativa tradicional (aunque también hemos observado ciertas divergencias en la maestra C, la cual se sitúa dentro de este último grupo). Esta diferenciación forma dos grupos y no cuatro, como aparece en el propio objetivo, pero es la realidad que nos hemos encontrado.

Una vez aclarado esta idea y centrándonos en el propósito principal del objetivo, evaluar el nivel de creatividad de los alumnos teniendo en cuenta la práctica educativa de las docentes, podemos decir que se han establecido las diferencias existentes entre los grupos de alumnos en función de dicha práctica, teniendo en cuenta la creatividad figurativa y verbal y la personalidad creadora del alumnado.

Objetivo 6: *Conocer hasta qué punto son relevantes la creatividad del maestro, la facilitación del flujo de la creatividad y la metodología empleada en el aula, en el desarrollo de la creatividad de los discentes.*

Es complejo ver hasta qué punto cada uno de estos factores pueden influir en la creatividad de los niños. Por ejemplo, por los datos obtenidos parece ser que la creatividad cognitiva del docente es un factor más concluyente en la creatividad del alumnado que la huella creativa, pero hay que tener en cuenta que ésta última tiene en cuenta tres dimensiones (enseñanza, docente y ambiente creativo), lo que requiere de un análisis más profundo para ver hasta qué punto puede ser más determinante una u otra dimensión.

A pesar de esta complejidad, creemos que hemos dado respuesta también a este objetivo en la discusión mantenida con las hipótesis expuestas en este capítulo.

Capítulo VII

Conclusión, limitaciones y futuras líneas de investigación

1. CONCLUSIONES

Tras analizar los datos extraídos de la investigación empírica podemos concluir afirmando que se confirman las hipótesis planteadas en el Capítulo 4, poniendo así de manifiesto la importancia de la práctica educativa, la creatividad de los docentes y la huella creativa en el desarrollo y potencialización de la creatividad en el alumnado de 5 y 6 años de Educación Infantil.

Referente a la praxis educativa, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las aulas constructivistas y tradicionales en personalidad creadora y creatividad verbal y figurativa (momentos pretest, postest y pretest-postest). Diferencias que nos hablan de la realidad de estas aulas, en las que la puesta en práctica de una metodología educativa constructivista fomenta y facilita el desarrollo de estos tipos de creatividad, tanto al final de la etapa de Educación infantil como durante los dos años anteriores (ya que se aprecian diferencias significativas al comienzo del curso escolar), mientras que las prácticas educativas tradicionales no tienden a fomentar estos tipos de creatividad, e incluso pueden frenarla.

Si profundizamos aún más, parece ser que la creatividad verbal está más afectada por la práctica docente que la creatividad figurativa, sobre todo en las variables originalidad y fluidez verbal, aunque en flexibilidad verbal también se puede observar un incremento mayor en las aulas constructivistas.

En el caso de la creatividad figurativa, encontramos que las docentes que presentan un perfil constructivista fomentan en sus aulas, con respecto a las aulas tradicionales, de forma muy destacable, las variables originalidad y elaboración, y en menor medida, aunque mostrando diferencias significativas con las docentes tradicionales, fluidez y abreacción figurativa. Volvemos a destacar que las diferencias que se aprecian en los resultados de la creatividad verbal y figurativa, pretest y postest, nos hacen ver cómo la práctica educativa no sólo influye al final del curso escolar de 5 años de Educación Infantil, sino que también lo hace durante los dos cursos anteriores.

Los anteriores argumentos nos permiten responder al primer problema que planteábamos en la introducción de esta tesis: *¿Un enfoque tradicional de la enseñanza en el último curso de Educación Infantil dificulta el desarrollo de la creatividad de los alumnos?*

En primer lugar podemos decir que ciertamente, las prácticas educativas tradicionales no facilitan el desarrollo de la creatividad en las primeras edades, lo que hace ver la necesidad de apostar por un cambio de actitud por parte del docente en cuanto a la forma que tiene de percibir cada una de las dimensiones que tratábamos en el Capítulo 3 (alumno, maestro,

familia, aprendizaje, libro de texto y programación, organización, evaluación y creatividad) y que configuran la práctica educativa, para con ello construir un currículum que apueste por la educación en y para la creatividad.

Con los resultados anteriores podemos afirmar que el paradigma constructivista podría ser un buen punto de partida para crear ese currículum creativo, ya que tiene en cuenta la educación como un fenómeno sistémico donde se produce una dialéctica entre el alumno, el ambiente, otros agentes educativos (entre ellos el maestro) y la propia práctica educativa. Para construir ese currículum creativo (donde se eduque en y para la creatividad) no es suficiente con actuaciones aisladas y asistemáticas, es necesaria la búsqueda de una práctica educativa que dé respuestas creativas a las dimensiones arriba expuestas, y que permitan vivir la creatividad en cada una de ellas. La creatividad no es sólo crear.

Creemos, al igual que Menchán (2006), que un producto creativo dispara otras actividades creadoras a su alrededor, por lo que si conseguimos que una dimensión sea sinónimo de creatividad podremos lograr que el resto de dimensiones se vayan contagiando. Por otro lado, no podemos dejar olvidar a las familias, ya que éstas, junto al docente y la escuela, forman la primera *matriz de apoyo* (Gardner 1998), la cual juega un papel esencial, tanto a nivel afectivo como cognitivo, en el propio avance creativo. Es manifiesto, por lo tanto, la importancia de desarrollar un trabajo conjunto familia-escuela (Diez, Mateos y Menchén, 1980; Zabalza, 2005 y Barcia, 2006), ya que ambos contextos influyen en la creatividad de los niños, como hemos podido observar en el aula F.

En cuanto a cómo se ha dado el aumento en positivo de los diferentes tipos de creatividad en estas aulas constructivistas podemos afirmar, como diferentes estudios vinculados con creatividad y cooperación han demostrado (Baloche, 1994, Kovac, 1998, Strom y Strom, 2002), que se puede deber a la importancia que el juego tiene en el desarrollo de la creatividad y que es recogido como práctica esencial en el paradigma constructivista, lo que no ocurre en las prácticas educativas tradicionales. Por otro lado, quizá el mayor desarrollo de la creatividad verbal se da en estas aulas (las constructivistas) porque en ellas se da oportunidad al alumno para hablar, exponer y debatir ideas, así como reflexionar sobre ellas. Además, esto fomenta la motivación intrínseca del alumnado al trabajar mediante proyectos de trabajo, siendo este tipo de motivación la que conduce a la creatividad (Amabile, 1983; 1996). Estos proyectos de trabajo, que nacen en las aulas constructivistas, emanan de problemas interesantes que suscitan curiosidad (Csikszentmihalyi, 1998), mientras que los libros de texto, que caracterizan a la práctica tradicional, fomentan la motivación extrínseca al partir del estudio de algo impuesto en detrimento de la motivación intrínseca y, con ella, de la creatividad. Además, si tenemos en cuenta las entrevistas realizadas a las docentes, podemos comprobar cómo las maestras tradicionales ven la creatividad como una habilidad innata, mientras que las constructivistas la perciben como una habilidad que se puede facilitar y potenciar desde la escuela, lo cual tiene su respuesta en el día a día del aula.

En segundo lugar, tal y como hemos constatado, la creatividad cognitiva de las docentes ha influido también durante estos tres años de escolarización en los tres tipos de creatividad evaluados. Observamos que a mayor creatividad cognitiva de las docentes, mayor personalidad creadora y creatividad figurativa y verbal del alumnado. Estos resultados responden a las investigaciones realizadas por Cerioli y Antonnietti (1993), quienes comprobaron cómo la formación del profesor en creatividad (aun siendo sólo sobre principios básicos de la misma) influía notoriamente en la creatividad del alumnado.

Estos resultados hacen innegable la necesidad de apostar por el desarrollo de la creatividad desde los primeros años de escolarización. Desarrollo que también es vital en los propios docentes, los cuales tienen que cultivar su creatividad, aprender técnicas creativas y crear un currículum en el que se apueste por la educación en y para la creatividad, convirtiéndose así en agentes de este constructo. Un maestro que se preocupe y se interese por la creatividad será capaz de transmitir ese interés y motivación al aula, provocando de esta manera un clima educativo en el que se valoren y se fomenten las habilidades creativas de los alumnos.

Esta formación de la creatividad del docente, recogida en el Capítulo 2 del marco teórico, debe ser acometida desde los propios Grados de Magisterio en las diferentes universidades. Al igual que esta formación inicial, es necesario incentivar la construcción (como denominábamos en el Capítulo 2) de ‘redes creativas’ que apuesten por una formación permanente que resuelva los nuevos retos que surgen en la escuela actual. Con ello los docentes no sólo fomentarán su propio potencial creativo y conocerán prácticas educativas creativas e innovadoras, sino que también estimularán la creatividad en sus propios alumnos.

En tercer lugar, si pasamos a hablar del fluir de la creatividad podríamos ver cómo existe una relación sustantiva de la huella creativa abierta del docente sobre la personalidad creadora y la creatividad figurativa y verbal del alumnado, mientras que esa influencia se disipa en las docentes con huellas creativas moderadas y cerradas.

La huella creativa ha sido obtenida con la puntuación conseguida por las docentes en las tres dimensiones que forman la *Escala del Fluir de la Creatividad* (EFC): enseñanza, docente y ambiente creativo. En el Capítulo 4 hemos podido comprobar cómo las características psicométricas de esta escala ponen de manifiesto que es un instrumento útil para la evaluación de la huella creativa en el marco educativo de Educación Infantil.

Sin embargo, el fluir de la creatividad no se puede controlar. Entendemos el fluir como un fluido, con forma inestable y cambiante. Eso hace que no podamos dar una “receta” para que se dé de forma exacta, incluso situaciones que la provocaron en una ocasión pueden replicarse y no hacerlo en una segunda, ya que cualquier elemento, dentro de la complejidad, puede poner en marcha el proceso creativo o no. Cuantos más factores tengamos en cuenta,

sin ignorar su conectividad, mayor es la probabilidad de que se dé un estado creativo. A su vez, ese fluir de la creatividad cristaliza en pensamientos, productos e ideas creativas.

Estos resultados hacen ver que no sólo hay que acometer la necesidad de un docente creativo, sino también construir y favorecer un clima creativo y una enseñanza creativa, facilitando que se vivencie la creatividad en las aulas. Como nos advierte Csikszentmihalyi (1998), la creatividad está influida por variables ajenas al propio individuo, el alumno en nuestro caso, ya que es la respuesta a una propiedad de sistemas, por lo que los cambios que se producen fuera del individuo, como hemos podido comprobar, influyen en su propia creatividad.

No obstante, encontramos en Educación Infantil una enseñanza tradicional atada a esquemas y hábitos estereotipados propios de la Educación Primaria (Menchen, 1989 y Marín Ibáñez, 1998), donde la creatividad se fomenta menos que en un ambiente donde el currículum es más abierto y responde a las inquietudes del alumnado. Es necesario pasar de una escuela en la que se refleja ese pensamiento lineal de la educación tradicional, a un entendimiento de ésta como un ente sistémico y complejo, donde todo está interconectado.

Pasamos ahora a responder al segundo problema de nuestra tesis: *¿El maestro de Educación Infantil desconoce hasta qué punto su praxis educativa y su propia creatividad inciden en el desarrollo de la creatividad de sus alumnos, así como en la facilitación del fluir de la creatividad en el aula?*

La edad comprendida entre los cinco y los seis años es en la que los niños alcanzan mayor expresividad y riqueza creativa (Torrance, 1968; Gardner, 1987 y Solar, 2006), pero con un matiz: siempre y cuando en la escuela no se las inhiba. Esa inhibición puede darse si se afronta el último curso de Educación Infantil como un comienzo anticipado de la escolarización obligatoria o adquiere un carácter propedéutico.

El docente es el último eslabón que puede facilitar ese fluir de la creatividad en el aula, es él quien tiene en sus manos el cambio, no sólo de la práctica educativa sino también del clima o ambiente que se vive en el aula. También él es responsable, hasta cierto punto, de su propia creatividad. Sin la necesidad y concienciación de un cambio, éste no será posible. Por ejemplo, el aula es un contexto artificial creado por el docente, el aula es su obra, incluso puede ser su producto creativo. Por lo tanto, es el maestro el que propiciará la creación de un clima educativo en el que las habilidades creativas de los alumnos se tengan en cuenta o no.

Los docentes deberían conocer qué prácticas son aquellas que inhiben y coartan el pensamiento divergente y evitar centrarse únicamente en el éxito académico, ya que esta visión sólo tiene en cuenta una de las caras del desarrollo de las personas: el cognitivo. Esta visión debe su existencia, entre otros motivos, a la dependencia de los maestros de Educación Infantil de los materiales curriculares impresos que ofertan las diferentes editoriales (libros de

fichas), aun siendo en la etapa de Educación Infantil más fácil desarrollar el currículum de un modo más libre y abierto debido a la menor presión social. El maestro de esta etapa educativa, al igual que el de otras, debe apostar por el uso de la pregunta como estrategia didáctica, reconocer el juego como medio de expresión creativa, comprender el error como fuente de aprendizaje, conocer técnicas creativas y entender al alumno en su totalidad (como individuo emocional y cognitivo). Con todo ello estimulará en el alumnado la curiosidad, la práctica investigadora y la capacidad de hacer preguntas críticas, reflexivas y creativas, posibilitándole así ser crítico, reflexivo y creativo. Como afirmábamos en el Capítulo 1, la creatividad es el resultado de procesos mentales que tienen un principio deliberado, por lo que no podemos esperar a que surja de forma espontánea.

La investigación empírica nos ha facilitado advertir qué tipo de escuela y de docente fomenta la creatividad. Después de conocer estos resultados, no deseáramos seguir encontrándonos escuelas en las que se pudiera inhibir el desarrollo del propio potencial creativo, sobre todo teniendo en cuenta que la propia legislación educativa apoya las prácticas educativas que fomentan este desarrollo, a la vez que dicha legislación asienta sus tesis en el paradigma constructivista.

Es ineludible permitir a los alumnos hacer lo que aman, mantener la motivación intrínseca y dar relieve a todos los componentes de la creatividad (Collins y Amabile, 1999), lo cual caracteriza al currículum creativo y constructivista. Para ello es preciso que las actividades del aula tengan un valor autotélico, es decir, valor en sí mismas, favoreciendo la implicación del alumnado, lo que también implica que conozca el porqué de lo que se hace en clase. Lo importante es crear circunstancias que favorezcan los estados del *fluir* de la creatividad, posibilitando lo que hemos denominado como *bucle creativo*¹⁴⁴. Bucle que se verá influenciado por cómo se vivencien las emociones en el aula al ser éstas un pilar fundamental en el *fluir* y desarrollo de la creatividad; de ahí la importancia de un ambiente emocional positivo en el aula.

Diversos estudios longitudinales (Nickerson, 1999 y Plucker y Renzulli, 1999) ponen de manifiesto que el entrenamiento en creatividad durante la etapa de Educación Infantil influye directamente en los niveles de creatividad que se muestran en niveles educativos superiores. De ahí la importancia de incluir la creatividad dentro del propio currículum de Educación Infantil (Lucky, 1990, Kohl, 1999, Thorsen, Friis, Nyhus y Mork, 1998). Pero educar en y para la creatividad no sólo debe atenderse en Educación Infantil, sino también en el resto del sistema educativo, facilitando así el desarrollo integral en todas y cada una de las etapas educativas incluyendo también los niveles universitarios y, como no, la formación permanente del profesorado. Esto confirma lo que autores como Torrance y Myers (1986) o Sillamy (1970) defienden al afirmar que la creatividad puede ser entrenada y fomentada en la escuela desde los niveles iniciales, al existir en estado potencial en estas edades.

¹⁴⁴ Ver subapartado *La búsqueda de un estado del *fluir* en la creatividad* (p. 214).

Como recogíamos en el Capítulo 3, nos enfrentamos a una sociedad en constante cambio, una sociedad que requiere ciudadanos críticos, reflexivos y creativos, capaces de enfrentarse a una sociedad individualizada y consumista, donde cada día surgen nuevos retos y dificultades. Ciudadanos que deberían ser capaces de transformar y reconstruir la realidad que les rodea planteando ideas y soluciones nuevas y creativas.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, consideramos los siguientes puntos esenciales:

1. Se confirma la diferencia en el desarrollo de la creatividad del alumnado en función de la creatividad de las maestras. Maestras que, tal y como hemos podido ver en las entrevistas realizadas, se caracterizan por un eterno cuestionamiento, por no dejar de preguntarse por su práctica educativa, cómo mejorar y lo establecido como pedagógicamente correcto, buscando ir más allá desde el punto de vista ético y transformador. Esto hace que podamos otorgar el adjetivo de ‘maestras creativas’ a las docentes constructivistas.
2. Es interesante hacer constar cómo en las aulas en las que se lleva a cabo una práctica educativa constructivista se fomenta el potencial creativo del alumnado. Por el contrario, en los centros que predomina la práctica docente tradicional se inhibe ese potencial.
3. Podemos ver cómo las maestras con el alumnado más creativo son las docentes que más creatividad cognitiva y mayor huella creativa han obtenido, además de ser las que mejor reflejan una práctica educativa constructivista: docentes D y G. Mientras que el alumnado menos creativo es aquel que está matriculado en las aulas con maestras con menor creatividad cognitiva y huella creativa, a la vez que ponen en práctica una metodología tradicional: docentes A y H. Cuanto más se acerca una maestra al perfil constructivista y más creativa es, más creativo son los alumnos, mientras cuanto más se acerca a las prácticas tradicionales y menos creativa es, menos creativos son sus alumnos.
4. La creatividad es una necesidad social, ética y cultural. Cuando analizábamos la legislación vigente para la etapa de Educación Infantil pudimos atisbar cómo la creatividad es comprendida como motor social y económico, al mismo tiempo que juega un papel esencial en la respuesta a los retos del siglo XXI. Este hecho obliga a que la creatividad deba recogerse en el marco escolar.
5. Creemos necesario fomentar en todas las etapas educativas el desarrollo de prácticas docentes constructivistas por las implicaciones evidentes en el desarrollo de la creatividad verbal y figurativa y en la personalidad creadora. El maestro debe ser un modelo de rol creativo y crear un contexto autotélico (como decía Csikszentmihalyi (2003) en el Capítulo 2 cuando hablábamos del aula creativa). Un contexto donde sentirse seguros y cómodos y se persiga un objetivo común.
6. Es necesario fomentar tanto la creatividad individual como la colectiva, con el objeto de que no sólo aparezcan momentos del fluir personal sino también grupal.

La red de interacciones (Maturana y Varela, 1996), hace posible la co-construcción del propio individuo y su creatividad individual y grupal.

7. Evaluar la creatividad marca el punto y aparte para su fomento. Con su evaluación conseguiremos reconocerla, mejorarla y estimularla, potenciando así la misma. Es importante cerciorarnos de que “vamos bien”. Hemos podido constatar, como decían Logan y Logan (1980), que si la creatividad no es descubierta ni alentada tiende a atrofiarse.
8. En referencia a las propuestas que podríamos hacer para fomentar la creatividad en el aula, podemos decir que las afirmaciones expuestas en el marco teórico de esta tesis se han visto ahora sustentadas con el estudio empírico, lo que conlleva tener en cuenta el primer apartado de la tesis como apoyo teórico de la educación en y para la creatividad.
9. Con esta tesis hemos confirmado, como proponen Sternberg y Lubart (1997), que lo más indicado es contextualizar los programas de desarrollo de la creatividad en el propio currículum, para así conseguir mayor efectividad de estos.

Cada vez que se intenta llevar al aula la creatividad, y lo que ésta implica, se suele caer una y otra vez en el error de considerarla como un ente difuso e inalcanzable, o totalmente liviano y estéril alcanzable con un dibujo libre. Este trabajo nos ha permitido comprender que la realidad del aula es más compleja, que requiere afrontar el análisis de diferentes realidades y tener siempre en cuenta el carácter multidimensional y polisémico de la creatividad.

2. LIMITACIONES

El estudio que hemos abordado, a pesar de sus aportaciones, no ha estado exento de limitaciones, y más teniendo en cuenta la complejidad existente en cualquier investigación que tenga como eje central la creatividad. Las limitaciones con las que nos hemos encontrado han sido las siguientes:

1. El escaso número de estudios que abordan la influencia de las diferentes prácticas educativas en la creatividad. Existen diferentes investigaciones que se centran en comprobar qué tipo de incidencia tienen en el alumnado programas concretos de desarrollo de la creatividad, pero son muy escasas aquellas que se interesan por analizar cómo las diferentes prácticas educativas influyen en la creatividad.
2. La evaluación de la creatividad tanto del alumnado, como del profesorado. No sólo ha sido complejo encontrar instrumentos de evaluación aplicables a las edades de 5 y 6 años (debido sobre todo a que la mayoría de éstos contienen tareas de complementación de lápiz y papel, lo que hace difícil su aplicación en la etapa con la que se ha trabajado), sino también para la evaluación de la creatividad del

profesorado, lo que nos ha empujado a crear un instrumento de evaluación concreto para este gremio y etapa: la EFC.

3. La manipulación de la EPC por parte de las docentes y los padres. Tal y como hemos podido constatar, nos encontramos con una posible manipulación de esta escala en el caso de la docente A. Esta manipulación hubiese podido llevar a conclusiones erróneas. Para evitarlo optamos desde un principio, como es lógico, por la evaluación directa de la creatividad de los alumnos mediante el TTCT, contrarrestando así posibles puntuaciones sesgadas.
4. Ha sido imposible concretar qué dimensiones de la práctica educativa tienen mayor o menor peso en la creatividad del alumnado, ya que hubiese sido necesario un estudio de casos en el propio aula. Esta dificultad se debe a lo complejo que resulta, no sólo encontrar docentes que practicasen las metodologías estudiadas, sino definir adecuadamente cada una de estas dimensiones, ya que las divergencias entre las propias maestras de cada grupo eran evidentes.
5. Aunque la muestra participante en la investigación empírica ha sido de 167 alumnos de Educación Infantil, exactamente ocho aulas de diferentes centros educativos de la provincia de Málaga, podemos suponer una limitación en los resultados obtenidos al trabajar con esta reducida muestra. Además, debemos ser prudentes a la hora de generalizar los resultados a otros contextos. Es decir, la validez externa debería ser mejorada.
6. La realidad social y cultural de los centros. Al no poder hacer una selección más abierta de las docentes constructivistas nos vimos obligados a optar por dos centros muy diferente del resto de los participantes en la muestra (un centro ubicado en un pequeño pueblo y otro con un alumnado en situación social y cultural desfavorecida), lo que ha podido influir en algunos de los resultados obtenidos, aunque también ha enriquecido la propia investigación.

3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Si tenemos en cuenta las conclusiones y los límites de la investigación, comprobaremos que son varios los interrogantes que aún no tienen respuesta. Por esa razón, y como consecuencia de los resultados obtenidos, exponemos finalmente las futuras líneas de investigación que pudieran complementar este estudio, o al menos abrir nuevos caminos.

1. **Influencia del contexto social y cultural en la creatividad del alumnado de Educación Infantil.** Con este estudio se podría profundizar acerca de cómo aspectos sociales y culturales influyen en la creatividad del alumnado de esta

etapa, ya que, como hemos observado en los resultados de nuestra investigación, estas variables pueden marcar su desarrollo. A su vez, sería conveniente dilucidar hasta qué punto la escuela puede mitigar o contrarrestar los efectos negativos de un entorno desfavorecido, o bien al contrario, si esa negatividad puede motivar distintos tipos de creatividad como consecuencia del efecto de la resiliencia (capacidad para superar dificultades y de proyectarse en la vida).

2. **Creatividad grupal y práctica educativa.** La investigación que hemos presentado en estas páginas centra su estudio en tipos de creatividad personal (individual) pero no grupal. Podríamos analizar si las prácticas educativas tenidas en cuenta en el presente trabajo influyen favoreciendo o no la creatividad grupal, es decir, la creatividad del aula como grupo. Este tipo de investigación necesitaría de una metodología cualitativa, más concretamente de un estudio de casos llevado a cabo en dos aulas tipo (una constructivista y otra tradicional).
3. **Estudio longitudinal de la muestra utilizada en esta investigación.** En esta ocasión enfocaríamos nuestro interés en indagar sobre cómo pueden influir diferentes etapas educativas en los distintos tipos de creatividad del alumnado participante en este estudio. Con ello responderíamos a la necesidad de conocer hasta qué punto diferentes etapas educativas pueden incidir en el desarrollo de este constructo. También sería interesante evaluar la creatividad de un mismo grupo de alumnos a lo largo de los tres cursos que forman el segundo ciclo de Educación Infantil, teniendo siempre en mente la práctica docente del maestro.
4. **Dimensiones de la práctica educativa constructivista que fomentan la creatividad.** Podríamos centrarnos en las aulas constructivistas y establecer qué variables y dimensiones de la práctica educativa posibilitan el desarrollo de la creatividad. Este estudio requiere de una metodología cualitativa que enriquezca la comprensión de estos factores (factores que mediante una evaluación cuantitativa puedan pasarse por alto o no ser explicados en profundidad). Este tipo de investigación facilitaría que se ampliaran los tipos de creatividad a evaluar, comprobando así cuáles son más o menos reforzados. Por lo tanto, sería necesario evaluar la creatividad en su propia complejidad, en la vida misma del aula, utilizando además técnicas de evaluación variadas, para que se complementaran entre sí (como pueden ser cuestionarios, historias de vida, portafolios, entrevistas, etc.) y al mismo tiempo se tendría en cuenta a las personas que rodean al niño (padres y profesores).
5. **Validar la EFC para toda la población española.** Con el objeto de validar esta escala a nivel nacional, resultaría necesario no sólo perfilarla y perfeccionarla, sino también convertirla en un instrumento útil para toda la población española, lo que implica replicar su validación con una muestra más amplia y heterogénea.

También podríamos realizar una adaptación de la EFC para otras etapas educativas teniendo en cuenta las peculiaridades de cada etapa.

6. **Relevancia de la formación en creatividad del profesorado.** Sería interesante estudiar las diferencias que se pueden dar en la creatividad del alumnado cuando los docentes han sido formados, o no, en la enseñanza en y para la creatividad. Esto conllevaría formar a un grupo de maestros de Educación Infantil en principios y técnicas creativas para ver cómo incide en el propio alumnado. También podríamos tomar de nuevo a las docentes participantes en esta investigación y formarlas en ese sentido comprobando después hasta qué punto aumenta la creatividad de sus alumnos, al sumarse a la práctica educativa constructivista una formación en aspectos teóricos y prácticos de la creatividad.
7. **Realizar un estudio correlacional entre creatividad y otras variables en función de la práctica docente.** De esta forma podríamos constatar si las prácticas que fomentan la creatividad refuerzan únicamente esta variable o también facilitan el desarrollo de otras: autoestima, inteligencia emocional, etc.
8. **El docente creativo y el desarrollo infantil.** Sería adecuado realizar un estudio para conocer qué influencia tiene la creatividad del docente en el desarrollo de otras variables infantiles, como pueden ser las emociones, los diferentes tipos de inteligencia (teniendo en cuenta las aportaciones de Gardner –inteligencia interpersonal, espacial, musical, lógica-matemática, lingüística, corporal cinética y naturalista), etc.
9. **Creatividad e inteligencia emocional.** Por último, no podemos olvidar el mundo de las emociones. Parece conveniente conocer qué tipo de influencia tiene la inteligencia emocional del alumnado de Educación Infantil o de otras etapas educativas en el desarrollo de la creatividad, y viceversa. Con esto podemos comprender cómo, por un lado, se producen los bloqueos creativos y, por otro lado, se facilitan estados del *fluir* de la creatividad.

Caminando en línea recta no puede uno llegar muy lejos.

A. de Saint –Exupéry, *El principito*, 1951.

Referencia bibliográfica

- Adams, J.I. (1986). *Conceptual blockbusting* (3ª ed.). New York: Addison-Wesley (Obra original publicada en 1974).
- Alencar, E.L.M.S. (2006). El proceso creativo: mecanismos subyacentes. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1, pp. 191-198). Málaga: Aljibe.
- Amabile T.M. y Grysiewicz, N. (1989): The creative environment scales: The work environment inventory. *Creative Research Journal*, 2, 231-254.
- Amabile, T.M. (1982). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 573-578.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (2), 393-399.
- Amabile, T.M. (1990). Within you, without you. The social psychology of creativity and beyond. En M.A. Runco y R. Albert (Coor.), *Theories of creativity* (pp. 116-134). Newbury Park, CA.: Sage Publications.
- Amabile, T.M. (1996): *Creativity in context*. Boulder. CO: Westview.
- Amabile, T.M., Constance, N.H. y Kramer, S.J. (2003). Creatividad bajo presión. *Harvard Deusto Business Review*, 114, 42-52.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-18.
- Arieti, S. (1993) *La creatividad: la síntesis mágica* (J.J. Utrilla, trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (obra original publicada en 1976).
- Arnaiz, V. (1997). El niño inventa para aprender ¿Por qué? ¿Hasta cuándo? *Aula de innovación educativa*, 62, 6-10.
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 35-58). Barcelona: Paidós.
- Arnold, J.E. (1959). Creativity in engineering. En Smith (Coor.), *Creativity. An examination of the creative process* (pp. 33-44). New York: Hastings House.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (1º reimp.; M. Sandoval Pineda, trad.). México: Trillas. (Obra original publicada en 1976).
- Averill, J.R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
- Averill, J.R. (2005). Emotions as mediators and as products of creativity activity. En J. Kaufman y J. Baer (Coors.), *Creativity across domains faces of the muse* (pp. 225-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Averill, J.R. y Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. En K.T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 296-299). London: Wiley.
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Disponible en: www.eumed.net/libros/2006c/203/ [Recuperada el 21 de febrero, 2009].

- Aznar, G. (1974). *La creatividad en la empresa*. Barcelona: Oikus-Tau.
- Bajo, F. y Betrán, J.L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy. Historia.
- Baloche, L. (1994). Creativity and cooperation in the elementary music classroom. *Journal of Creativity Behavior*, 28 (4), 255-265.
- Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Coor.), *Conceptions of giftedness* (pp. 388-413). New York: Cambridge University Press.
- Barcia, M. (2006). Creatividad y familia. Condicionantes familiares de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 1, pp. 507-516). Málaga: Aljibe.
- Barrera, G.E. (2004). Disponible en: <http://www.nalejandria.com/akademeia/barrera/creatividad.html> [Recuperada el 20 de agosto, 2006].
- Barron, F. (1963). *Creativity and psychological health*. New York: Van Nostrand.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marova.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembring*. Cambridge: University Press.
- Bean, R. (1992). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate.
- Beleval, Y. (1981). *La filosofía del siglo XIX*. Madrid: Siglo XXI.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Beltrán, F. (2000). John Dewey. Una democracia vital. En J. Carbonell (Coor.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 47-58). Barcelona: Cisspraxis.
- Benlliure, V. (2006a). Creatividad en la psicología. Creatividad como fenómeno complejo y multidimensional. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. I, pp. 323-333). Málaga: Aljibe.
- Benlliure, V. (2006b). Evaluar aspectos de la personalidad. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2, pp. 303-324). Málaga: Aljibe.
- Berruero, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 y 6 años*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Besemer, S.P. y Treffinger, D.J. (1981). Analysis of creative products: review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15, 3, 158-178.
- Betancourt, J. (2006). El entorno creativo. Condiciones necesarias e indispensables para propiciar una atmósfera creativa. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol 1, pp. 197-204). Málaga: Aljibe.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blunt, A. (1969). *Picasso's Guernica*. Londres: Oxford University Press.
- Boden, M. (1994). *La mente creativa: Mitos y mecanismos* (J.A. Alvarez, trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1991).
- Bohm, D. (2002). *Sobre la creatividad* (A. Sánchez, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1998).
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites: informe al Club de Roma* (A. Martínez y J.L. Zubizarreta, trads.). Madrid: Santillana

- Bretón, J. y Buela, G. (2006). Cuestionario para la evaluación del impacto de campañas publicitarias sobre prevención del VIH/SIDA. *Psicothema*, 18 (3), 557-564.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (A. Devoto, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Brooks, J. y Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (F. Díaz, trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1997).
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica* (3ª ed.; M. Sacristán, trad.). Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1969).
- Burman, E. (1998). *La reconstrucción de la Psicología Evolutiva* (J.L. González Díaz, trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1994).
- Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. *Educere*, 6 (18), 204-210.
- Cabanellas, M.I. y Eslava, C. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, M.I. y Hoyuelos, A. (1999). Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 55, 29-31.
- Cabezas Sandoval, J.A. (1993). *La creatividad. Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Salamanca: Librería Cervantes.
- Calzadilla, A.B. (2009). Arte, educación y creatividad. *Revista de investigación*, 66, 65-84.
- Cañal, P. (1995). Un marco curricular en el modelo sistémico investigativo. En R. Porlan, J.E. García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2º ed., pp. 135-153). Sevilla: Díada. (Obra original publicada en 1988).
- Cañal, P. (1997). Un marco curricular en el modelo de investigación en la escuela. En P. Cañal, A.I. Lledó, F.J. Pozuelos y G. Travé, *Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa* (pp. 13-38). Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Pozuelos, F., Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Candide, P. (2002). ¿Por qué la preocupación por los niños menores de 6 años? En Á. Gervilla, M. Barreales y M.C. Moreno (Coor.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (Tomo I, pp. 317-325). Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Cano, M.I. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- Carbonell, J. L. (1995). *Educación Infantil. Bases legales y organizativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero* (E. Bustos, trad.). México: Siglo XXI. (Original publicado en 1985).
- Carrasco, J.B. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carreño, M. et al. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 137-153). Barcelona: Paidós.

- Casellas, R. (1990). Reflexiones en torno a la creatividad. *Alta dirección*, 150, 109-112.
- Castorina, J.A. (2006). El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J.A. Castorina, E. Ferreiro, M.K. de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Barcelona: Paidós.
- Cerioli, L. y Antonietti, A. (1993). Lo sviluppodel pensiero creativo. Training dei bambini e formazione degli insegnanti. *Eta Evolutiva*, 45, 22-34.
- Chacón Moscoso, Pérez-Gil, J.A., Holgado Tello, F.P. y Lara Ruiz, Á. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13 (2), 294-301.
- Charles Sanders P. (2006). Razón e invención del pensamiento pragmatista *Anthropos*, nº 212, pp. 112-120
- Chen, J.Q. et al. (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1998).
- Claparède, E. (1927). *Psicología del niño y pedagogía experimental* (8ª ed.; D. Barnés, trad.). Madrid: Beltrán. (Obra original publicada en 1909).
- Cole, S. (1979). Age and scietific performance. *American Journal of Sociology*, 84, 958-977.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 69, 153-178.
- Collins, M.A. y Amabile, T.M. (1999). Motivation and creativity. En R. Sternberg (Coor.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Comenius J. A. (1986). *Didáctica Magna*. (S. López Peces, trad.). Madrid: AKAL. (Obra original publicada en 1632)
- Comenius, J. A. (1992). *Estudio preliminar* (F. Gómez y R. de Castro, trads.) Madrid: UNED.
- Consejería de Educación (2002). *ORDEN de 6 de mayo de 2002, por la que se convocan ayudas económicas para la adquisición de libros de texto en la Educación Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el curso 2002/03*. BOJA (11 de mayo de 2002).
- Consejería de Educación (2006). *Orden de 2-11-2006, que modifica la de 27 de abril de 2005, por la que se regula el Programa de Gratuidad de los Libros de Texto, dirigido al alumnado que curse enseñanzas obligatorias en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. BOJA (7 de diciembre de 2006)
- Consejería de Educación (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. BOJA (26 de diciembre de 2007).
- Consejería de Educación (2008). *Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes público*. BOJA (29 de febrero de 2008).
- Constitución Española de 1978. BOE (29 de diciembre de 1978).
- Corbalán F.J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D.S., Alonso Monreal C., Tejerina Arreal M., y Limiñana Gras, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corrales, S. (1982). Introducción a los estudios sobre la creatividad. *Revista de Bachillerato*, 10, 16-20.

- Cross, G.R. (1984). *Introducción a la psicología del aprendizaje* (A. Boveda, trad.). Madrid: Narcea (Obra original publicada en 1978).
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (J.P. Tosaus Abadía, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1996).
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Aprender a fluir* (A. Colodrón, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1997).
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir. Una psicología de la felicidad* (11º ed.; N. López, trad.). Barcelona: Kairós. (Obra original publicada en 1990).
- Cubero, R. (2004). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Curtis, J., Demos, G., y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad* (M. Fernández Pérez, trad.) Salamanca: Anaya. (Obra original publicada en 1962).
- Dabdoub, L. (2003). *Influencia del estilo creativo docente en la estimulación del aprendizaje creativo y colaborativo en los estudiantes*. Universidad de Murcia.
- Dabdoub, L. (2006). Las organizaciones creativas como seres vivos. Bajo la luz de una nueva metáfora. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 1., pp. 375-381). Málaga: Aljibe.
- Dabrowsky, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. Londres: Gryf publications.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil* (A. Santos, trad.). Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 1999).
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía* (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2001).
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 49, 135-161.
- Davis, G.A. (1983). *Creativity is forever*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Davis, G.A. y Rimm, S. (1980). *GIFFI-II*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Dawkins, R. (1979). *El gen egoísta* (J. Robles, trad.). Barcelona: Labor. (Obra original publicada en 1976).
- De Bono, E. (1971). *Lateral thinking for management*. New York: McGraw-Hill.
- De Bono, E. (1973). *CoRT- I: Teacher's handbook*. Oxford: Pergamon.
- De Bono, E. (1985). *Six thinkings hats*. Boston: Little, Brown.
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1978). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz* (M. Olasagasti, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1978).
- Del Moral, M. E. (1999). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Creatividad y educación. *Revista Educar*, 25, 33-52.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel Educación.
- Delval, J. (1991). *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela* (1º reimp.). Madrid: Paidós. (Obra original publicada en 1983).

- Delval, J. (1996). La obra de Piaget en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 56-59.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 15, 353-359.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento y proceso educativo*. (M.A. Galmarini, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1933).
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (3ª ed.; Lorenzo Luzuriaga, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1916).
- Diez, M.D., Mateos, E. y Menchén, F. (1980). *La creatividad en la EGB*. Madrid: Marova
- Dirección General de Educación y Cultura (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Comisión Europea*. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf [Recuperada el 4 de enero, 2008].
- Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Domjan, M. y Burkhard, B. (1994). *Principios de aprendizaje y conducta* (C. Belmonte Martínez, trad.). Madrid. Ed. Debate. (Obra original publicada en 1993).
- Doolittle, P. y Camp, W. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16 (1). Disponible en: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v16n1/doolittle.html> [Recuperado el 16 de diciembre, 2007].
- Dyer, W.W. (1984). *El cielo es el límite* (J.M. Alvarez y Angela Pérez, trads.). México: Grijalbo. (Obra original publicada en 1980).
- Edgar, M. (1995). Cultura y conocimiento. En P. Watzlawick y P. Krieg (Coors.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (C. Piechocki, trad.) (pp. 73-81). Madrid: Gedisa. (Obra original publicada en 1991).
- Eisner, E (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes y L. López, trads.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1991).
- Ekvall, G. (1993). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 105-123.
- Enesco, I. (1996). Piaget y el desarrollo cognitivo. *Psicología Educativa*, 2 (2), 167-188.
- Entrevista de Enzo Catini a Loriz Malaguzzi (1995). El taller tiene una larga historia y se incluye dentro de un proceso educativo (I. Marichalar, trad.). En Escuelas infantiles de Reggio Emilia, *La inteligencia se construye usándola*. (pp. 86-93). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1990).
- Escamilla, A., Lagares, A.R. y García Fraile, J.A. (2006). *La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (1995). *La inteligencia se construye usándola* (I. Marichalar, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1990).

- Esquivias, M.T. y Muriá, I. (1999). Una evaluación de la creatividad en la Educación Primaria. *Revista Digital Universitaria*, 1 (3). Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.1/num3/art1/> [Recuperada el 4 de febrero, 2010].
- Estes, W.K. (1992). ¿Dónde está la inteligencia?. En R.J. Sternberg y D.K. Detterman (Coor.), *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* (R.B. Álvarez y M.M. Pérez Alonso, trads.) (pp. 82- 87). Madrid: Pirámide. (Obra original publicada en 1986).
- Eysenck, H.J. (1993). *Genius. The natural history of creativity*. New York: Cambridge University press.
- Faure E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro* (C. Paredes de Castro, trad.). Madrid: UNESCO. (Obra original publicada en 1972).
- Feldhusen, J. F. (1983). The Purdue Creative Thinking Program. En I.S. Sato (Coor.), *Creativity research and educational planning* (pp. 41-46). Los Angeles: Leadership Training Institute for the Gifted and Talented.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 17-36). New York: Cambridge University press.
- Fernández Bravo, J.A. (1997). Labor creativa en la producción de problemas matemáticos. *Revista Comunidad Educativa*, 246, 39-49.
- Fernández, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5 (2-3), 247-260.
- Fernández Rodríguez, R.F. (2010). Juegos innovadores con material alternativo en el área de Educación Física. *Emasf*, 4, 5-18.
- Fernández, V. y Lorenzo, L. (1989). *El niño y el joven en España* (Siglos XVIII-XX). Barcelona: Antrhopos Editorial del hombre.
- Ferrando, M. (2004). *Creatividad e inteligencias múltiples*. Tesis de Licenciatura. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis de doctorado. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo García, R., Sánchez, C., Parra Martínez, J. y Prieto, M. D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema*, 19 (3), 489-496.
- Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigaciones Psicoeducativa*, 7, Vol. 3 (3), pp. 21-50.
- Ferrer, V. (1998). La razón relacional: crítica, creatividad y cuidado. *Aula de Innovación Educativa*, 77, 8-12.
- Finke, R.A., Ward, T.B. y Smith, S.M. (1992). *Creative cognition: Theory, research and applications*. Cambridge: MIT Press.
- Flanagan, J.C. (1963). The definition and measurement of ingenuity. En C.W. Taylor y F. Barron (Coor.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 89-98). New York: Wiley.
- Forteza, J.A. (1974). Algunos problemas referentes a la medida de la creatividad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 131 (29), 1033-1055.

- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Frabboni, F. y Guerra, L. (1990). *La città educativa*. Bolonia: Cappelli.
- Frago, A.V. y Escolano, A. (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Franco Justo, C. (2003). *Método Montessori versus método tradicional y su influencia en los niveles de creatividad en un grupo de alumnos de 11 años*. Universidad de Murcia.
- Franco Justo, C. (2004a). Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de Educación Infantil. *Relieve*, 10 (2), 245-266.
- Franco Justo, C. (2004b). Intervención en la creatividad docente y su incidencia en los niveles de creatividad de los alumnos. *Revista Universidad de Granada*, 17, 37-50.
- Frederiksen, N. y Ward, W.C. (1978). Measures for the study of creativity in scientific problem solving. *Applied Psychological Measurement*, 2 (1), 1-24.
- Freinet, C. (1976). *Consejos a los maestros jóvenes* (Joseph Colomé, trad.). Barcelona: Laia. (Obra original publicada en 1974).
- Freinet, C. (1982). *La formación de la infancia y de la juventud*. (5ª ed.; J. Colomé, trad.). Barcelona: Laia. (Obra original publicada en 1974).
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa*. (Equipo Táramo, trads.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1994).
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido* (21ª ed.; J. Mellado, trad.). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).
- Freud, S. (1964). *Leonardo da Vinci and a memory of his childhood*. New York: Norton (Obra original publicada en 1910).
- Froëbel, F. (1900). *La educación del hombre*. (J.A. Núñez, trad.). New York: Appleton. (Obra original publicada en 1826).
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and learning*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Fustier, M. (1975). *Pedagogía de la creatividad* (M.J. Menéndez Zambrano, trad.). Madrid: Index.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Garaigordobil, M y Pérez, J.I. (2005). Escala de Personalidad Creadora: estudio psicométrico exploratorio. *Estudios de Psicología*, 26 (3), 345-364.
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco Olea.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2º ciclo de Educación primaria. En, *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (pp. 13-50). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol. XIX, 53-69.

- Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Berruero, L. (2005). *Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo y creativo en el desarrollo de niños de 5 a 6 años* (material no publicado).
- García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. (2001). La educación como acción tecnológica. En R. Medina, L. García Aretio y M. Ruiz Corbella, *Teoría de la educación. Educación social* (pp. 255-279). Madrid: UNED.
- García Garrido, J.L. (1986). Trayectoria histórica de la educación preescolar. En AAVV, *Enciclopedia de la educación preescolar* (Tomo 7, pp. 47-58). Madrid: Santillana.
- García Garrido, J.L. y Henche, F. (1981). *Creatividad e imagen en los niños*. Madrid: M.E.C.
- García, J.E. (1995). Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. En R. Porlan, J.E. García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2ª ed., pp. 41-72). Sevilla: Díada. (Obra original publicada en 1988).
- García, J.J. y Cañal, P. (1997). Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. En P. Cañal, A.I. Lledó, F.J. Pozuelos y G. Travé, *Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa* (pp. 39-55). Sevilla: Díada.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (S.F. Éverest, trad.; 2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1983).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica* (M.ª Teresa Melero Nogués, trads.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. (Ferran Meler-Ortí, trad.). Madrid: Paidós. (Obra original publicada en 1991).
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad* (J.P. Tosaus Abadía, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1993).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (G. Sánchez Barberán, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- Gardner, H., Feldman D.H. y Krechewsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1998).
- Gervilla, Á. (1980). La creatividad y su evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 149, 31-62.
- Gervilla, Á. (1981): *Creatividad, práctica escolar y política educativa*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense.
- Gervilla, Á. (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.

-
- Gervilla, Á. (1997). *Educación Infantil. Metodología lúdica*. Málaga: Universidades de Andalucía.
- Gervilla, Á. (2002). Educación Infantil: Metodología activa-globalizada. En Á. Gervilla, M. Barreales y M.C. Moreno (Coor.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (Tomo I, pp. 17-26). Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Gervilla, Á. (2003a). Creatividad y proceso creador. En Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 1, pp. 71-102). Málaga: Dykinson.
- Gervilla, Á. (2003b). Creatividad, calidad e innovación. En Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 2, pp. 1.053-1.074). Málaga: Dykinson.
- Gervilla, Á. (2006). Creatividad y actividad profesional. La formación del educador creativo. ¿Hacia un nuevo paradigma?. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. I.* (pp. 285-293). Málaga: Aljibe.
- Gervilla, Á. y Prado, R. (2003). Modelos y técnicas para el desarrollo de la creatividad. En Á. Gervilla (Coor.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (Tomo I, pp. 377-418). Málaga: Dykinson.
- Gervilla, Á. y Prado, R. (2005). Técnicas para fomentar el pensamiento creativo. En Á. Gervilla y J. Bernal (Coord.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 251-268). Málaga: Dykinson.
- Gesualdi, F. (2000). Lorenzo Milani. La escuela de Barbiana. En J. Carbonell (Coor.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 120-129). Barcelona: Cisspraxis.
- Getzels, J.W. y Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Ghiselin, B. (1963). The creative process and its relation to the identification of creative talent. En C.W. Taylor y F. Barron (Coor.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 355-364). New York: Wiley.
- Ghiselin, B., Rompel, R. y Taylor, C.W. (1964). A creative process check list: Its development and validation. En C.W. Taylor (Coor.), *Widening horizons in creativity* (pp. 19-33). New York: Wiley.
- Gil, D. y Carrascosa, A. (1999). ¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica? *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), 503-512.
- Gil Frias, P.B. (2009). *Evaluando, desarrollando y educando la creatividad*. Tesis de doctorado. Canarias: La Laguna.
- Jimeno, J. (1988). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Jimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Jimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giner de los Rios, F. (1933). *Educación y enseñanza*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Giordan, A. (1985). Interés didáctico de los errores de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias*, 1 (3), 11-17.

- Giraldo, L., Rubio Ortiz, E. y Fernández Ortega, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de Educación Física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Agora para la educación física y el deporte*, 11, 25-41.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (I. Arias, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1988).
- Glaserfeld, E. Von (1995). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (Coor.), *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1984).
- Goertzel V. y Goertzel, M.G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (D. González Raga y F. Mora, trads.). Barcelona: Kairos. (Obra original publicada en 1995).
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *El espíritu creativo* (R.S. Corgatelli, trad.). Barcelona: Vergara. (Obra original publicada en 1992).
- Gómez, F. (2004). Realismo Pedagógico. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 365-382.
- González Agapito, J. (2003). *La Educación Infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro.
- González Álvarez, C. (2003). Creatividad aplicada al lenguaje. En Á. Gervilla (Coor.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. II, pp. 635-651). Málaga: Dykinson.
- González de Rivera, J.L. (1978). Creatividad y estados de conciencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 33, 415-426.
- González Quitian, C.A. (2006). Evaluación de la creatividad. Más allá de una operatoria funcional. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2, pp. 625-635). Málaga: Aljibe.
- Gordon, W.J. (1961). *Synectics. The development of creativity capacity*. Nueva York: Harper.
- Gowan, J.C., Demos, G. y Torrance, E.P. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad* (M. Fernández Pérez, trad.). Salamanca: Anaya. (Obra original publicada en 1965).
- Gregory, C.E. (1967). *The management of intelligence: Scientific Problem Solving and Creativity*. U.S.A: McGraw Hill.
- Gruber, H.E. (1984). *Darwin sobre el hombre. Un estudio psicológico de la creatividad científica* (T. Del Amo Martin, trad.). Madrid: Alianza Universidad. (Obra original publicada en 1974).
- Gruber, H.E. (1986). The self-construction of the extraordinary. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Coor.), *Conceptions of giftedness* (pp. 247-263). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Gruber, H.E. y Davis, S.N. (1988). Inching our way up Mount Olympus: The evolving-systems approach to creative thinking. En R.J. Sternberg (Coord.), *The nature of creativity* (pp. 243-270). Cambridge University Press.
- Guarro, A. (2005). El currículo democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J.M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez, X. Riu, *Sistema educativo y democracia* (pp. 41-98). Madrid: Octaedro/ M.E.C.

- Guilford, J.P. (1980). La creatividad: Retrospectiva y prospectiva (M.T. Palacios, trad.). En A. Beaudot (Coor.), *La creatividad* (pp. 209-224). Madrid: Narcea. (Obra original publicada en 1973).
- Guilford, J.P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana* (N.C. de Kohan, trad.; 1ª Reimp.). Barcelona: Paidós (Obra original publicada en 1967).
- Guilford, J.P., Lagemann, J.K. y Eisner, E.W. (1983). *Creatividad y educación* (1º reimp.; I. Pardal, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1971).
- Gutiérrez, A. (1993). La Educación Infantil en Grecia. En Mª. Paz Lebrero Baena (Coor.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0-6)* (Tomo 2-2; pp. 446-468). Madrid: UNED.
- Gutiérrez, A. y Lebrero, M. (1998). La historia de la infancia y el niño ante el año 2000. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 175-192.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (1993). La Educación Infantil en la edad contemporánea. En Mª. Paz Lebrero Baena (Coor.), *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0-6)* (Tomo 2-2; pp. 557-576). Madrid: UNED.
- Gutiérrez, A. y Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: UNED.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1994).
- Hartnett, A. y Naish, M. (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 285, 45-61.
- Heinelt, G. (1992). *Maestros creativos. Alumnos creativos* (J.J. Thomas, trad.). Buenos Aires: Kapelusz. (Obra original publicada en 1979).
- Hennessey, B.A. y Amabile, T.m. (1988). The conditions of creativity. En R.J. Sternberg (Coor.), *The nature of creativity: Contemporary perspectives* (pp. 11-38). New York: Cambridge University Press.
- Hernández, A. (1997). Las visiones del constructivismo: de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 336-349). Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3º ed.). México: Mc Graw Hill. (Obra original publicada en 1991).
- Herrán, A. de la (2000). Hacia una creatividad total. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 71-89.
- Hocevar, D. y Batchelor, P.A. (1989). Taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. En J. Glover (Coor.), *Handbook of Creativity. Perspectives on individual differences* (pp. 53-75). New York: Plenum.
- Hodson, D. (1992). In search of a meaning relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education. *International Journal of Science Education*, 14 (5), 541-566.
- Hoepfner, R. y Hemenway, J. (1973). *Test of creative potential*. Hollywood: CA, Monitor.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007a). Algunas aproximaciones a la estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía VII*, 95-101.
- Hoyuelos, A. (2007b). Imágenes e ilustraciones en libros infantiles. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 101, 3-7.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- Iglesias Forneiro, L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En M.A. Zabalza (Coor.), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Graó.
- Isaksen, G.S., Lauer, K. y Ekvall, G. (1999). Situational Outlook questionnaire: a measure of the climate for creativity and Change. *Psychological Reports*, 85, 665-674.
- Jiménez Pérez R. y Wanda A.M. (2004). ¿Podemos construir un modelo de profesor que sirva de referencia para la formación de profesores en Didáctica de las Ciencias Experimentales? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 1-16.
- Jiménez Vicioso, J.R. (2006). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12). Un aula para la investigación*. Sevilla: Díada.
- Johnson, O.G. (1976). *Test and measurement in child psychology*. San Francisco: Josey-Bass.
- Jung, C. (1969). *El hombre y sus símbolos* (L.E. Bareño, trad.). Madrid: Aguilar. (Obra original publicada en 1964).
- Justo Martínez, E. y Franco Justo, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de Educación Infantil. *Bordón*, 60 (2), 107-122.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 3-32.
- Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget* (G. Sánchez Barberán, trad.). Madrid: Visor. (Obra original publicada en 1980).
- Kaufmann, A., Fustier, M., Brevet, A. (1973). *La invéntica: nuevos métodos para estimular la creatividad* (R. Luquín, trad.). Bilbao: Deusto. (Obra original publicada en 1970).
- Kaufmann, M. (1999). Caracterización de modelos didácticos en el nivel inicial. En M. Kaufman y L. Fumagalli (Coor.), *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 65-107). Barcelona: Paidós.
- Kelly, G.A. (1970). Behaviour as an experiment. En D. Bannister (Coor.), *Perspectives in personal construct theory*. Londres: Academic Press.

-
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología* (2º ed.; L. Ridly, trad.). México: Ed. Interamericana. (Obra original publicada en 1973).
- Key, E. (1906). *El siglo de los niños* (M. Domege Mir, trad.). Barcelona: Biblioteca Sociológica Internacional. (Obra original publicada en 1900).
- Kilpatrick, J. (1990). Lo que el constructivismo puede ser para la educación de la matemática. *Educar*, 17, 37-52.
- Kilpatrick, W.H. et al. (1944). *El nuevo programa escolar* (2ª ed.; L. Luzuriaga, trad.). Buenos Aires: Losada. (Obra original publicada en 1936).
- Kohl, M.F. (1999). *Making make-believe: Fun props, costumes and creative play ideas*. Beltsville: Gryphon House.
- Kovac, T. (1998). Creativity and prosocial behaviour. *Studia Psychologica*, 40 (4), 326-330.
- Kris, E. (1952). *Psychoanalytic exploration in art*. New York: International University Press.
- Kubie, L.S. (1958). *The neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Lacasa, P. (1994). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano? En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 82-106). Barcelona: Paidós.
- Lagemann, J.K. (1983). Procedimientos que desalientan al niño creativo. En J.P. Guilford, et al., *Creatividad y educación* (I. Pardal, trad.) (1º reimp., pp. 24-36) Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1971).
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (1998). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)* (5ª ed.). Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 1987).
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad* (C. Gancho, trad.). Barcelona: Herder. (Obra original publicada en 1984).
- Landis J.R., Koch G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33,159-174.
- Larroyo, F. (1973). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Laspalas, J. (2001). El pensamiento pedagógico del humanismo moderno, En E. Redondo (Dir.), *Introducción a la historia de la educación* (pp. 381-427). Madrid: Ariel Educación.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Monleo.
- Lebrero, M.P. (1998). *Estudio: la situación de la Educación Infantil en España*. Madrid: Dyckinson.
- Lebrero, M.P. (2002). *Estudio II: diagnóstico de los centros infantiles en las CC.AA. de España*. Madrid: Dyckinson.
- Ledesma, A. (1994). Creatividad. *Ideación. Revista en Español sobre Superdotación*, 3, 16-20.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet, un creador comprometido al servicio de la escuela popular. *Revista trimestral de educación comparada, (París: UNESCO)*. Vol. XXIII (1-2), 425-441.

- Lengborni, T. (1993). Ellen Key. *Revista trimestral de educación comparada*, (París: UNESCO). Vol. XXIII (3-4), 873-886.
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, 343, 301-323.
- Lerner, D. (2003). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J.A. Castoriana, E. Ferreiro, M.K. de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación* (V. Ferrer, trad.). Madrid: Ediciones de la Torre. (Obra original publicada en 1991).
- Locke, J. (1982). *Pensamiento acerca de la educación* (D. Barnes, trad.). Barcelona: Humanitas. (Obra original publicada en 1880).
- Logan, L.M. y Logan, V.G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa* (A. Ramón García, trad.). Barcelona: Oikos-Tau. (Obra original publicada en 1971).
- López Martínez, O. (2001). *Evaluación y desarrollo de la creatividad*. Tesis de doctorado. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Melero, M., Maturana, H., Pérez Gómez, A. y Santos Guerra, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe.
- López Quintás, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (G. Solana, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1982).
- Lowenfeld, V. y Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2º ed.; I. Ucha de Davie y M.C. Eguibar, trads.). Buenos Aires: Kapelusz. (Obra original publicada en 1947).
- Lucky, S. (1990). *Music, movement, make-believe: The link between creativity and thinking skills*. Dallas: Annual Conference of the Southern Association on children under six.
- Luque, A., Ortega, R. y Cubero, R. (1997). Concepciones constructivistas y práctica escolar. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 313-336). Barcelona: Paidós.
- Luthe, W. (1976). *Creativity Mobilization Technique*. New York: Grune y Stratton.
- Lynch, M. y Kaufman, M. (1974). Creativeness. Its meaning and measurement. *Journal of reading Behavior*, 6, 375-394.
- Macarrón, A.M. (1990). *El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad, a través de la enseñanza de la expresión plástica en B.U.P.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mackinnon, D.W. (1978a). Algunos problemas críticos para la futura investigación sobre creatividad. *Revista Innovación Creadora*, 6 (1), 15-33.
- Mackinnon, D.W. (1978b). *In search of human effectiveness: identifyng and developing creativity*. New York: Creative Education Fondation.
- Madrid, D. (2002). Metodología vivenciada y creativa en Educación Infantil. En Á. Gervilla, M. Barreales y M.C. Moreno (Coor.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio* (Tomo I, pp. 27-36). Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

-
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia* (A. Hoyuelos, trad.). Barcelona: Rosa Sensat, Octaedro. (Obra original publicada en 1996).
- Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave María. Modos de enseñar*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- Mara, S. (1997). El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En A.J. Veiga (Coor.), *Crítica Pos-estructuralista y educación* (pp. 235-255). Barcelona: Laertes.
- Marín Ibáñez, R. (1998). *La creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED.
- Marín Ibáñez, R. y Torre, S. de la (Coor.) (2000). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas* (2ª ed.). Madrid: Vicens Vives. (Obra original publicada en 1991).
- Marín Martínez, N., Solano, I. y Jiménez Gómez, E. (1999). Tirando del hilo de la madeja constructivista. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (3), 479-492.
- Marksberry, M.L. (1963). *Foundations of creativity*. New York: Harper y Row.
- Martí, E. (1996). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de psicología*, 69, 3-18.
- Martí, E. (1997). Constructivismo y pensamiento matemático. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Coors.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 217-242). Barcelona: Paidós.
- Martín del Pozo, R. (1994). *El conocimiento del cambio químico en la formación inicial del profesorado. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Martín González, M.T. y Marín E. (2006). Axiología y creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. .1, pp. 53-68). Málaga: Aljibe.
- Martín, E. y Marchesi, Á. (1996). Aportaciones de Piaget a la teoría y práctica educativas. *Psicología Educativa*, 2 (2), 151-166.
- Martín, L. y Thió de Pol, C. (2007). La escuela de la infancia. En M. Antón (Coor.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 13-33). Barcelona: Graó.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. En R.J. Sternberg (Coor.), *Handbook of creativity* (pp. 137-152). New York: Cambridge University Press.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Davila Editores.
- Martínez, J.P. y Rodríguez, A. (2006). Las editoriales mueven ficha, ahora te toca a ti. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 99, 3-9.
- Maslow, A.H. (1990). *La personalidad creadora* (R. M. Rourich, trad.; 4ª ed.). Barcelona: Kairos. (Obra original publicada en 1971).
- Maslow, A.H. (2005). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser* (R. Ribé, trad.; 16ª ed.). Barcelona: Kairos. (Obra original publicada en 1968).
- Matthews, R. (1997). Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. *Science and Education*, 6 (1-2), 5-14.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas.

- Maturana, H. (1995). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawick y P. Krieg (Coors.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (C. Piechocki, trad.) (pp. 157-194). Madrid: Gedisa. (Obra original publicada en 1991).
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación política* (9ª ed.). Barcelona: Granica. (Obra original publicada en 1990).
- Maturana, H. (2008). *¿Qué queremos de la educación?*. Disponible en: <http://www.sabernet.cl/quequeremos.pdf> [Recuperada el 23 de septiembre, 2008].
- Maturana, H. y Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate. (Obra original publicada en 1990).
- Matussek, P. (1984). *La creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica* (M. Villanueva, trad.; 2ª ed.). Barcelona: Herder. (Obra original publicada en 1974).
- Mauri, T. (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 65-100). Barcelona: Graó.
- Mayall, B. (1996). *Children, health, and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Coor.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Education* (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Mayor, A. (2002). *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. y Lowel, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mcpherson, J.H. (1963). A proposal for establishing ultimate criteria for measuring creative output. En C.W. Taylor y F. Barron (Coor.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (pp. 24-29). New York: Wiley.
- Medina, R. (1987). El enfoque tecnológico de la planificación curricular. En J. Sarramona (Coor.), *Currículum y educación* (pp. 93-111). Barcelona: CEAC.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mednick, S.A. (1967). *Remote associates test*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Menchén, F. (1989). Dimensión creativa. En VV.AA, *Pedagogía de la escuela infantil* (pp. 311-337). Madrid: Aula XXI.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Menchén, F. (2006). El producto creativo. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1, pp. 229-238). Málaga: Aljibe.
- Menchen, F., Dadamia, O.M. y Martínez Alvaréz, J. (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.

-
- Millar, R. (1989). Constructive criticisms. *International Journal of Science Education*, 11 (5), 587-596.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa*. BOE (6 de agosto de 1970).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Ley 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (4 de octubre de 1990).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. BOE (24 de diciembre de 2002).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de la Educación*. BOE (4 de mayo de 2006).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE (4 de enero de 2007).
- Ministerio de Fomento (1857). *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857*. Disponible en: http://www.personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm [Recuperada el 10 de mayo de 2008].
- Miras, M. (1997). Piaget, Vygotsky y la ministra de educación. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 77-82.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montesino, P. (1992). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE. (Obra original publicada en 1850)
- Montessori, M. (1915). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "Case dei Bambini"*. (J.P. Vera, trad.). Barcelona: Araluce. (Obra original publicada en 1901)
- Montessori, M. (1971). *Educazione alla libertà* (8ª ed.). Bari: Laterza. (Obra original publicada en 1950).
- Montessori, M. (1982). *El Niño, el secreto de la infancia* (1ª ed.; 6ª reimp.). México: Diana. (Obra original publicada en 1958).
- Mora, C. (2005). Sobre el constructivismo. *Revista de la Escuela de Psicología*, 1, 16-29.
- Moraes, M.C. (2006). Creatividad en la naturaleza. La creatividad como evolución. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 1, pp. 101-113). Málaga: Aljibe
- Moraes, M.E. y Torre, S. de la (2005). Más allá del aprendizaje. Un paradigma para la vida. En S. de la Torre y M.C. Moraes, *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. Madrid: La Muralla.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, trad.). Barcelona: Gedisa. (Obra original publicada en 1990).

- Morin, E. (2001a). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento* (3ª ed.; M.J. Buxó-Dulce Montesinos, trad.). Barcelona: Seix Barral. (Obra original publicada en 1999).
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- Morrison, G.S. (2005). *Educación Infantil*. (9ª ed.; M. Campo Montero et al., trads.) Madrid: Pearson Educación. (Obra original publicada en 2004).
- Mugny, G. y Doise, W. (1978). Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- Munari, A. (1999). Jean Piaget. *Revista trimestral de educación comparada*, 1-2, 315-319.
- Navarro, R. (2003). La creatividad y el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Á. Gervilla (Coor.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. II, pp. 127-150). Málaga: Dykinson.
- Neruda, P. (1991). *Odas elementales* (2ª ed.). Barcelona: Seix Barral. (Obra original publicada en 1977).
- Niaz, M. (2001). Constructivismo social: ¿Panacea o problema? *Interciencia*, 26 (5), 185-189.
- Nickerson, R. S. (1999). Enchancing creativity. En R.J. Sternberg (Coor.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press
- Novak, J.D. (1995). El constructivismo humano: Hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En R. Porlan, J.E. García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2º ed., pp. 23-39). Sevilla: Díada. (Obra original publicada en 1988).
- OCDE (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Recuperada el 23 de febrero, 2007].
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojeda, J. (2001). *Creatividad. Enfoques, evaluación, estrategias*. Santiago de Cuba: Editorial Inspiración.
- Olaves, V. (2009). Competencias del docente de educación integral en el contexto de la realidad educativa venezolana. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 80-98.
- Oldham, G.R. y Cunnings, A. (1996). Employee creativity: Personal and Contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39, 607-634.
- Olea, J. (1993). La evaluación de la creatividad: revisión y crítica. *Tarbiya*, 3, 81-98.
- Olea, J. y San Martín, R. (1992). Escalamiento unidimensional y multidimensional de diseños creativos. *Psicothema*, 4 (1), 291-296.
- Oliva, J.M. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (1), 93-107.

- Oliveira, de M.K. (2006). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En J.A. Castoriana, E. Ferreiro, M.K. de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 45-68). Barcelona: Paidós.
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz M. y Prieto, M.D. (2009). Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21 (3), 562-567.
- ONNUECC (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. Conferencias Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *Ideas y creencias* (7ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe. (Obra original publicada en 1940).
- Osborne, R.J. (1996). Beyond constructivism. *Science Education*, 80 (1), 53-82.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pancera, C. (1993). *Estudios de la historia de la infancia*. Barcelona: PPU.
- Paniagua, E. (2001). La creatividad y las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Anales de Documentación*, 4, 179-191.
- Parra Rodríguez, J. (2010). Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), 455-479.
- Paseiro, C. (2008). *Citas de Albert Einstein* Disponible en: www.kombu.de/einst-sp.htm [Recuperada el 11 de agosto, 2008].
- Peirce, C.S. (2001). *Amor evolutivo* (L. Iglesias, trad.). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/EvolutionaryLove.html> [Recuperada el 20 de agosto, 2008].
- Perkins, D.N. y Laserna, C. (1983). Test de destreza en el diseño. En Universidad de Harvard, *Proyect Intelligence: The development of procedures to enhance thinking skills. Informe final*. Venezuela: Octubre.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (N. Riambau, trad.). Barcelona: Graó. (Obra original publicada en 2001).
- Pestalozzi, J. H. (1988). *Cartas sobre Educación Infantil*. (J.M. Qiontana Cabanas, trad.). Madrid: Tecnos.(Obra original publicada en 1819).
- Piaget, J. (1967). Los procedimientos de educación moral. En J. Piaget et. al, *La nueva educación moral* (3ª ed.; M.L. Navarra de Luzuriaga, trad.) (pp. 7-54). Buenos Aires: Losada. (Obra original publicada en 1933).
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (L. Fernández García, trad.). Madrid: Aguilar. (Obra original publicada en 1936).
- Piaget, J. (1977). Algunas reflexiones sobre la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 3 (27), 10-11.
- Piaget, J. (1981a). L'actualite de Jan Amos Comenius. En J. Prévot (Coor.), *L'Utopie Éducative* (pp. 265-283). Paris: Belin.
- Piaget, J. (1981b). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 2, pp. 13-54.
- Pierre, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar* (A. Martínez Geldhof, trad.). Diada: Sevilla. (Obra original publicada en 1997).
- Pla, M. (1994). *Introducción a la Educación Infantil*. Barcelona: Barcanova.

- Pla, M. (1997). La actividad experimental en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años). *Aula de innovación educativa*, 62, 14-16.
- Pla, M. (2001). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.
- Platón (1974). *Diálogos*. Barcelona: Bruguera.
- Plucker, J.A. y Renzulli, J.S. (1999). Psychometric Approaches to the study of Human Creativity. En Sternberg, R. (ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.
- Poincaré, H. (1953). *Ciencia y método* (M. G. Miranda y L. Alonso, trads.). Madrid: Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1914)
- Pol, E. y Morales, M. (1982). El espacio escolar. Un problema multidisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 86, 4-6.
- Pope, M. y Gilbert, J. (1995). La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias. En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2º ed., pp. 73-88). Sevilla: Díada. (Obra original publicada en 1988).
- Pope, M.L. y Scott, E.M. (1995). La epistemología y la práctica de los profesores. En R. Porlán, J. Eduardo García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2ª ed.; pp. 177-189). Sevilla: Díada.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Critical theory and educational discourse*. Johannesburg: Heinemann.
- Popkewitz, T.S. (2003a). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En Thomas S. Popkewitz et al., *Historia cultural y educación* (J.M. Pomares, M. Casademunt, trads.) (pp. 146-184). Barcelona: Pomares. (Obra original publicada en 2001).
- Popkewitz, T.S. (2003b). Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos. En Thomas S. Popkewitz et al., *Historia cultural y educación* (J.M. Pomares, M. Casademunt, trads.) (pp. 359-400). Barcelona: Pomares. (Obra original publicada en 2001).
- Porlán, R. (1995). El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación. En R. Porlán, J. Eduardo García y P. Cañal (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2ª ed.; pp. 191-201). Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela* (5ª ed.). Sevilla: Díada. (Obra original publicada en 1993).
- Porlán, R. (1999). Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación. En M. Kaufman y L. Fumagalli (Coor.), *Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 23-64). Barcelona: Paidós.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Postman, N. y Weingartner, c. (1973). *La enseñanza como actividad crítica* (2º ed.; R. Ribé, trad.). Barcelona: Fontanella. (Obra original publicada en 1969).
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.

- Pozo, J.I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de psicología*, 69, 127-139.
- Pozuelos, F.J. (1997). Unidades didácticas y dinámica de aula. En P. Cañal, A.I. Lledó, F.J. Pozuelos y G. Travé, *Investigar en la escuela: Elementos para una enseñanza alternativa* (pp. 133-177). Sevilla: Díada.
- Pozuelos, F.J. y Romero Muñoz, A. (2002). *Decidir sobre el currículo. Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: M.C.E.P.
- Prado, D. (2005). Juego y creatividad en la Educación Infantil. En Á. Gervilla y J. Bernal (Coord.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales* (pp. 61-69). Málaga: Dykinson.
- Prado, D. (2006). Activadores e inhibidores de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. I.* (pp. 215-227). Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D., López Martínez, O. Y Ferrándiz, C. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, M.R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del Test de Pensamiento Creativo de Torrance en una muestra de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación*, 21, 201-213.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rajadell, N y Serrat, N. (2000) La interrogación didáctica. En S. de la Torre y O. Barrios (Coors.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 263-286). Barcelona: Octaedro.
- Resnick L.B. y Collins, A. (1996). Cognición y aprendizaje. *Anuario de psicología*, 69, 189-197.
- Rhodes, M. (1961). Analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Ribot, Th. (1901). *Ensayo acerca de la imaginación creadora* (V. Colorado, trad.). Madrid: Victoriano Suárez.
- Ricarte, J.M. (1998). *Creatividad y comunicación persuasiva*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, Monografía III*, 27-36.
- Rimm, S. (1976). *GIFT: Group inventory for finding creative talent*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rimm, S. (1983). *Preschool and kindergarten interest descriptor*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rimm, S. y Davis, G.A. (1979). *Group inventory for finding interests*. Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rinaldi, C. (1998). Los pensamientos que sustentan la acción educativa. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 50, 4-18.
- Rincón, D. del, Arnal, J, Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rivas, F. (1978). Estudio psicométrico y dimensional de dos test cognitivos de creatividad. *Innovación creadora*, 7, 40-55.

- Rodari, G. (1987). *Ejercicios de fantasía* (C. García, trad.). Barcelona: Aliorna. (Obra original publicada en 1981).
- Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (M. Merlino, trad.). Barcelona: Planeta. (Obra original publicada en 1973).
- Rodrigo López, M.J. y Arnay J. (Coors.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo López, M.J., Rodríguez A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, J. (2000). La creatividad en la empresa. *Euskotek. Revista de la Red de Parques Tecnológicos de Euskadi, [Internet] 10*, pp. 16-18. Disponible en: www.rpte.net/euskotek/numero_10/index.htm [Recuperada el 10 de diciembre, 2004].
- Rodríguez González, M.A. (2004): La excepción creativa: distintos modos de considerar la creatividad en el arte. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada, 35*, 223-238.
- Rodríguez, A. (2006). Dialogando con la teoría componencial de Teresa Amabile. En S. de la Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 1, pp. 69-83). Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rodríguez, M. (1985). Diagnóstico y autodiagnóstico de la creatividad. En A. Rodríguez (Coor.), *Manual de creatividad* (pp. 121-126). México: Trillas.
- Rodríguez, M. (2002). *Creatividad en la investigación científica* (3º ed.). México: Trillas. (Obra original publicada en 1991).
- Rogers, C.R. (1954). Toward a Theory of Creativity. *A review of general semantics, 11* (4), 249-260.
- Rogers, C.R. (1989). *El proceso de convertirse en persona* (Liliana R. Wainberg, trad; 6.ª ed.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1961).
- Rogers, C.R.. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría* (S. Tubert, trad.). Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1951).
- Romero, (2005). *Hacia una pedagogía del contexto. El proyecto Filosofía para niños y niñas en el clima social del aula*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Romo, M. (1988a). Evaluación del pensamiento creador. En R. Fernández-Ballesteros (Coor.), *Psicodiagnóstico* (5º ed.; Vol 2, pp. 167-198). Madrid: UNED.
- Romo, M. (1988b). Sobre el concepto de creatividad en psicología. *Pensamiento, 173* (44), 99-105.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 10*, 11-28.
- Romo, M. (2003a). Bases psicológicas de la Creatividad. En Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 1, pp. 13-31). Málaga: Dykinson.
- Romo, M. (2003b). Teorías implícitas sobre creatividad artística: estudio de las síntesis de conocimiento. *Estudios de Psicología, 24* (2), 223-239.

- Romo, M. y Sanz, E. (2000). Primer encuentro estatal de docentes e investigadores universitarios en creatividad. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 343-347.
- Root-Berstein, R.S. y Root-Berstein, M.M. (2002). *El secreto de la creatividad* (D. González Raga y F. Mora, trads.). Barcelona: Kairos. (Obra original publicada en 1999).
- Rousseau, J.J. (1990). *Emilio o de la Educación*. (M. Armiño, trad.). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1762).
- Rué, J. (1996). Concepciones y prácticas. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 58-64.
- Runco, M.A. y Sakamoto, S.O. (1999). Experimental Studies of creativity. En R. Sternberg (Coor.), *Handbook of Creativity* (pp. 62-92). New York: Cambridge University Press.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3º ed.; R. L. Escalona, trad.). Madrid: Prentice Hall. (Obra original publicada en 1997).
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D. y Caruso, D. (2002). The positive psychology of the Emotional Intelligence. En C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Sánchez Blanco, C. (2001). *De la Educación Infantil y su crítica: Reforma, investigación y formación del profesorado. Vol. II*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa. Una valoración crítica*. Barcelona: CEAC.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A.M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Ciencia, trad.). Madrid: Morata, MEC. (Obra original publicada en 1984)
- Schaefer, D.E. (1971). *Creativity attitude survey*. Jacksonville, IL.: Psychologists and Educators Inc.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coor.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Sillamy, N. (1970). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Simonton, D.K. (1984). *Genius, creativity and leadership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. New York: Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. NYC: Appleton Century Crofts.
- Snyders, G. (1974). La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII. En M. Debesse y G. Mialaret, *Historia de la pedagogía II* (pp. 13-47). Barcelona: Oikus-tau.
- Solà, P. (2001). Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 41-68). Barcelona: Graó.
- Solar, M.I. (2006). Creatividad en las capacidades múltiples. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol. I.* (pp. 31-39). Málaga: Aljibe.

- Solé, I. (1996). A vueltas con el constructivismo. *Anuario de psicología*, 69, 147-152.
- Sousa, P.J. (2009). Creatividad y emociones: una experiencia en organizaciones de Portugal. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Stein, M.I. (1962). Creativity as an intra and interpersonal process. En S.J. Parnes y Harding (Coor.), *A source book of creativity, I. II* (pp. 85-92). New York: Scribner.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2ª ed.; A. Guera Miralles, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1975).
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida* (M.A. Galmarini, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1996).
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas* (F. Meler, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1995).
- Sternberg, R.J. y Lubart, T.I. (1999). The concept of Creativity: Prospects and Paradigms. En R. Sternberg (Coor.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Streiner DL. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80, 99-103.
- Strom, R.D. y Strom, P.S. (2002). Changing the rules. *Journal of Creativity Behavior*, 36 (3), 183-200.
- Stubbs, M.L. y Amabile, T.M. (1979). *Explaining the relationship between fantasy and creativity*. Annual Conference on the Imaging Process, November.
- Tatarkiewicz, W. (1990): *Historia de seis ideas* (F. R. Martín, trad.; 2ª ed.). Madrid: Tecnos. (Obra original publicada en 1976).
- Taylor, C.W. y Ellison, R.L. (1966). *Manual for alpha biographical inventory*. Salt Lake City: Institute for Behavioral Research in Creativity.
- Taylor, I.A. (1975). A retrospective view of creativity investigations. En I.A. Taylor y J.W. Getzels (Coor.), *Perspectives in creativity* (pp. 1-36). Chicago: Aldine.
- Tejada, J. (1990). La educación de la actitud creadora y sus relaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje en el ciclo superior de la E.G.B. *Revista Investigación Educativa*, 8 (15), 63-77.
- Thomas, C.E. (1989). *Emotional creativity: A social constructivist perspective*. Tesis de doctorado. Amherst: University of Massachusetts.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase* (J. Pérez de Zabalza, trad.). Barcelona: Grao. (Obra original publicada en 2007).
- Thorsen, K.L., Friis, P., Nyhus J. y Mork, O. (1998). A taste of Kindergarten in Norway: describing four projects undertaken in kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 30 (1), 16-20.
- Tonucci, F. (1975). *La escuela como investigación* (M. Adrover y M. Loizu, trads.). Barcelona: Ferran Pellisa. (Obra original publicada en 1974).
- Tonucci, F. (1977). *A los tres años se investiga* (C. Alonso y A. Alòs-Moner, trads.). Barcelona: Avance. (Obra original publicada en 1976).

- Tonucci, F. (1988): Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar. En Huarte, F. (1988), *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica* (pp. 24-33). II Congreso Mundial Vasco. Tomo III.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender?. La escuela como investigación quince años después.* (Trad. Punt i Ratlla). Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (1996). *Con ojos de maestro* (G. Kochen, trad.). Buenos Aires: Troquel.
- Tonucci, F. (1997a). *La ciudad de los niños* (M. Merlino, trad.). Madrid: Edición de la Fundación G. Sánchez Ruipérez. (Obra original publicada en 1996).
- Tonucci, F. (1997b). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la Escuela*, 33, 5-16.
- Tonucci, F. (2001). ¿Cómo introducir la investigación escolar? *Investigación en la Escuela*, 43, 39-50.
- Torrance E.P. y Myers, R.E. (1986). *La enseñanza creativa* (P. Rodríguez Santidrián, trad.). Madrid: Aula XXI. (Obra original publicada en 1970).
- Torrance, E.P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B.* Princeton NJ.: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1968). A longitudinal Examination of the Fourth Grade Slump in Creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195-199.
- Torrance, E.P. (1972a). Career patterns and peak creative experiences of creative high school students 12 years later. *Gifted Child Quarterly*, 16, 75-88.
- Torrance, E.P. (1972b). Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6, 236-252.
- Torrance, E.P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B - Figural Tests, Forms A and B.* Princeton NJ.: Personnel Press.
- Torrance, E.P. (1976). Procedimientos distintos de los test para la identificación del individuo creativo. En J.C. Gowan, G. Demos y E.P. Torrance (Coor.), *Implicaciones educativas de la creatividad* (M. Fernández Pérez, trad.) (pp. 261-268). Salamanca: Anaya. (Obra original publicada en 1965).
- Torrance, E.P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958-1980) – and the teacher who made a “diferrence”. *Gifted Child Quarterly*, 25, 55-62.
- Torrance, E.P. (1983). La creatividad en la educación norteamericana. En J.P. Guilford, et al., *Creatividad y educación* (I. Pardal, trad.) (1º reimp., pp. 90-115). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1971).
- Torrance, E.P. (1984). *The Torrance Tests of Creative Thinking streamlined (revised) manual Figural A and B.* Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B.* Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E.P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B.* Bensenville, IL.: Scholastic Testing Service.

- Torre, S. de la (1985). ¿A que llamamos creatividad?. En S. De la Torre, M. Fortuny, M.D. Millán, J.M. Puig, F. Raventós y J. Trilla, *Textos de Pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación* (pp. 166-173). Barcelona: P.P.U.
- Torre, S. de la (1989). *Aproximación bibliográfica a la creatividad*. Barcelona: PPV.
- Torre, S. de la (1991). *Evaluación de la creatividad. Test de abreacción para evaluar la creatividad*. TAEC. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (1993a). *Creatividad plural* (2ª ed.). Barcelona: PPU. (Obra original publicada en 1984).
- Torre, S. de la (1993b). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Barcelona: Praxis.
- Torre, S. de la (1997). *Creatividad y formación*. Mexico: Trillas.
- Torre, S. de la (1999). Creatividad en la reforma española. *Revista de educación*, 319, 187-198.
- Torre, S. de la (2000a). ¿Cómo sistematizar la estimulación creativa? En R. Marín Ibáñez y S. De La Torre (Coor.), *Manual de Creatividad* (2ª ed.; pp. 21-33). Madrid: Vicens Vives. (Obra original publicada en 1991).
- Torre, S. de la (2000b). El error como estrategia didáctica. En S. de la Torre y O. Barrios (Coors.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 211-228). Madrid: Octaedro.
- Torre, S. de la (2000c). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista española de pedagogía*, 217, 543-572.
- Torre, S. de la (2000d). Una propuesta innovadora de formación integral para la universidad del siglo XXI. En S. de la Torre y O. Barrios (Coor.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 77-94). Madrid: Octaedro.
- Torre, S. de la (2003). Estrategias creativas para le educación emocional. En Ángeles Gervilla (Coor.), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro* (Vol. 1, pp. 419-456). Málaga: Dykinson.
- Torre, S. de la (2006a). Evaluar las preferencias y consistencia. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 363-395). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la (2006b). Los cuatro puntos cardinales en la evaluación de la creatividad. En S. De La Torre y V. Violant (Coor.), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. 2, pp. 143-154). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la (2006c). Creatividad paradójica o adversidad creadora. Una nueva mirada de la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 1, pp. 155-170). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la (2006d). Creatividad en la educación primaria. Una mirada desde la complejidad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. I, pp. 253-266). Málaga: Aljibe.

- Torre, S. de la (2006e). Error y azar en la creatividad. En S. de la Torre y V. Violant (Coors.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (Vol. 1, pp. 539-557). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la y Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. (Vol. 1). Málaga: Aljibe.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tort, A. (1996). Del activismo a la investigación. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 72-77.
- Tyler, R.W. (1986). *Principios básicos del currículo* (5ª ed.; E. Molina de Vedia, trad.). Buenos Aires: Troquel. (Obra original publicada en 1949).
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad* (M. Fernández Pérez, trad.). Madrid: Rialp. (Obra original publicada en 1968).
- UNICEF (2001). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York: UNICEF.
- Varela, J. Olea, J. y San Martín, R. (1991). Dimensiones de evaluación de productos creativos: ¿dualismo o polaridad? *Psicothema*, 3 (1), 97-109.
- Vargas Cano, J.D. et al. (2003). Patrones de guía-tutela en la interacción entre iguales entre los 2 y 3 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (3), 297-309.
- Vega, L. (1995). *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, trad.). Barcelona: Crítica/Grijalbo. (Obra original publicada en 1979).
- Vygotsky, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (2º ed.). Barcelona: Akal. (Obra original publicada en 1982).
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (P. Tosaus Abadía, trad.) Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1986).
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado* (M. Igoa, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1985).
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in your children. A study of the creativity intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart y Kinston.
- Wallas, G. (1972). The Art of Thought. En P.E. Vernon (Ed.), *Creativity* (pp. 91-97). Middlesex, England: Penguin. (Obra original publicada en 1926).
- Welsh, G. S. (1975). *Creativity and Intelligence: A personality Approach*. Chapel Hill, North Carolina: Institute for Research in Social Science. University of North California at Chapel Hill.
- Wertheimer, M. (1991). *El pensamiento productivo* (L. Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1945).

- Westbrook, R.B. (1993). John Dewey. *Revista trimestral de educación comparada*, (París: UNESCO). Vol. XXIII (1-2), 289-304.
- Williams, F. (1980). *Creativity assessment packet*. Buffalo, New York: DOK.
- Woodworth, R.S. y Schlossberg, H. (1954). *Experimental psychology*. New York: Holt.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación* (T. del Amo y M.C. Blanco, trads.). Madrid: Morata (Obra original publicada en 2003).
- Zabala, M.A. (1993). Los enfoques didácticos. En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2005). Escuela infantil y sociedad. Emoción y calidad. En M.C. Prada, D. Madrid, M. Barreales y C. Ruiz, (Coor.), *Evaluación e intervención psicopedagógica y social en Educación Infantil*. (Tomo II, pp. 19-29). Málaga: Grupo de investigación, Educación Infantil y Formación de Educadores.
- Zabalza, M.A. (2006). *Didáctica de la Educación Infantil* (4ª ed.). Madrid: Narcea. (Obra original publicada en 1987).

A N E X O S

Anexo I

**Escala del Fluir de la Creatividad (EFC):
escala piloto**

Sexo: Mujer Hombre **Estado civil:** Soltero¹ Casado **Edad:** _____ años

Características del centro (marque las opciones que hagan falta):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Escuela Infantil | <input type="checkbox"/> Público |
| <input type="checkbox"/> Colegio de Educación Infantil y Primaria | <input type="checkbox"/> Concertado |
| <input type="checkbox"/> Centro educativo de difícil desempeño | <input type="checkbox"/> Privado |
| <input type="checkbox"/> Colegio público rural (C.P.R) | <input type="checkbox"/> Otros (especificar): |

Curso en el que trabaja:

- 3 años
 4 años
 5 años
 Otros (especificar):

Número de alumnos: **Número de unidades del mismo curso** (contando la suya):

Número de unidades de Educación Infantil (contando la suya):

Población (en la que se ubica el centro): _____ **Provincia:** _____.

Cargo/s que ocupa en el centro:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tutor | <input type="checkbox"/> Jefe de estudios |
| <input type="checkbox"/> Coordinador de ciclo | <input type="checkbox"/> Secretario |
| <input type="checkbox"/> Director | <input type="checkbox"/> Otros (especificar): |

Situación laboral:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Funcionario con destino definitivo | <input type="checkbox"/> Funcionario sin destino definitivo |
| <input type="checkbox"/> Funcionario en prácticas | <input type="checkbox"/> Interino por vacante |
| <input type="checkbox"/> Interino por sustitución | <input type="checkbox"/> Contratado por (especificar tiempo): |
| <input type="checkbox"/> Otros (especificar): | |

Formación:

- Diplomado en Educación Infantil (o similares)
 Otra Diplomatura (especificar):
 Licenciado (especificar):
 Doctorado (especificar):
 Otros (especificar):

Año en el que trabajó por primera vez como docente (especificar etapa educativa): _____.

Año en el que trabajó por primera vez en Educación Infantil: _____.

¹ Para que la lectura del cuestionario resulte más sencilla se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de "niño" o "alumno", se entiende que nos referimos también a la "niña" o "alumna", y aludir al "profesor" no excluye a las "profesoras".

INSTRUCCIONES

A continuación, se le van a presentar algunas preguntas o afirmaciones que tienen que ver con su realidad educativa y el funcionamiento normal de su aula. Lea las frases cuidadosamente y marque las respuestas que usted crea que más se acercan a dicha realidad.

Por favor, sea cuidadoso a la hora de marcar el número correspondiente a cada frase. No se demore, ni se detenga excesivamente con ninguna de ellas. Una vez que la haya leído y comprendido, es posible que su reacción inicial sea la más exacta.

Recuerde que para estas preguntas, o afirmaciones, no existen respuestas correctas o incorrectas, de ahí la importancia de que responda con tranquilidad, sinceridad y, a la vez, reflejando su realidad como docente, y no un ideal.

1. Valore en qué grado suele realizar con sus alumnos las siguientes actividades en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Bromean y juegan con las palabras y poemas	1	2	3	4	5	6
b. Inventan canciones y cuentos disparatados	1	2	3	4	5	6
c. Aprenden canciones de memoria sin analizar su contenido	1	2	3	4	5	6
d. Dramatizan cuentos para trabajar las emociones	1	2	3	4	5	6
e. Dan finales distintos a cuentos, historias, etc.	1	2	3	4	5	6
f. Comentan noticias de periódicos	1	2	3	4	5	6
g. Inventan juegos originales	1	2	3	4	5	6
h. Utilizan la lluvia de ideas para solucionar conflictos	1	2	3	4	5	6

2. Valore las siguientes afirmaciones respecto a las actividades desarrolladas en su aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Hace ver a los alumnos cuando han realizado un trabajo creativo	1	2	3	4	5	6
b. Las actividades de clase son novedosas	1	2	3	4	5	6
c. En el aula los alumnos realizan actividades individuales y en pequeño grupo según sus intereses	1	2	3	4	5	6
d. Los alumnos hacen las mismas actividades a la vez para así poder usted supervisar su trabajo	1	2	3	4	5	6
e. Repite las mismas actividades de un año para otro	1	2	3	4	5	6
f. Repite las instrucciones de las actividades varias veces para que los alumnos no se equivoquen	1	2	3	4	5	6
g. Las actividades de clase son desafiantes	1	2	3	4	5	6
h. Las actividades son repetitivas	1	2	3	4	5	6

3. Valore las siguientes afirmaciones referentes a las actividades de lápiz y papel que realiza en el aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Se siente presionado por la falta de tiempo para realizar las fichas	1	2	3	4	5	6
b. Pone un modelo terminado para que los alumnos lo copien	1	2	3	4	5	6
c. Los alumnos hacen fichas de coloreo	1	2	3	4	5	6
d. Se utiliza el dibujo como medio de expresión de lo aprendido	1	2	3	4	5	6
e. Los trabajos (como los del día del padre, de la madre, etc.) necesitan de gran ayuda por parte del adulto	1	2	3	4	5	6
f. Da un "toque final" a las manualidades de los alumnos (como los del día del padre, de la madre, etc.)	1	2	3	4	5	6

En el siguiente apartado del cuestionario se hacen diferentes afirmaciones en las que en cada una de ellas aparecen dos extremos. Si su opinión coincide con la de la izquierda marque el número 1. Si coincide con la de la derecha marque el 6, y si no coincide exactamente con ninguna de las dos marque el número que mejor represente su realidad.

4. Referente a la metodología empleada en el aula. Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad en cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo.

Se fomenta el aprendizaje por descubrimiento	1	2	3	4	5	6	Se fomenta el aprendizaje memorístico
Se hacen preguntas cerradas	1	2	3	4	5	6	Se hacen preguntas abiertas
Se da libertad a la hora de hacer las actividades	1	2	3	4	5	6	Se indica exactamente los pasos de cómo se deben hacer las actividades
Se evita el error para no condicionar negativamente	1	2	3	4	5	6	Se utiliza el error como medio de aprendizaje
El profesor lleva las riendas del aprendizaje en el aula	1	2	3	4	5	6	El alumno lleva las riendas de su aprendizaje
Se le plantea a los alumnos problemas y obstáculos que tienen que resolver	1	2	3	4	5	6	El profesor resuelve los problemas y obstáculos para que los alumnos aprendan a afrontarlos

5. Valore el grado de acuerdo respecto a las características de su programación de aula. Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad en cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo.

Programación abierta y flexible	1	2	3	4	5	6	Programación muy estructurada y cerrada
Programación centrada en el alumno	1	2	3	4	5	6	Programación centrada en el libro de texto

6. Valore las siguientes afirmaciones respecto a su forma de trabajar en el aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE					
a. Hace dudar a sus alumnos sobre los problemas que surgen en el aula e intenta que busquen respuestas más profundas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. Hace dudar a los alumnos sobre los problemas cotidianos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. Intenta que los alumnos busquen respuestas más profundas a sus inquietudes	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
d. Trabaja el desarrollo de la creatividad a través de actividades y técnicas creativas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
e. Repite e insiste en las explicaciones para que los alumnos aprendan los contenidos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
f. Dedicar la mayor parte del tiempo de clase a realizar fichas (del libro de texto, de lecto-escritura, de grafomotricidad, etc.)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
g. Los alumnos analizan, conversan y reflexionan en gran grupo sobre sus producciones	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

7. En cuanto a la programación, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE					
a. La programación está a disposición de toda la comunidad educativa (incluidos los padres)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. Si surge una noticia de amplio calado en el grupo dejan de lado lo programado y trabajan en ella	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. Sigue la guía didáctica del método	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
d. Los proyectos y/o unidades didácticas son promovidos por el grupo de alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
e. Los alumnos abordan el proyecto y/o unidad didáctica según sus intereses	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

f. Al comenzar con un nuevo grupo de alumnos hace los mismos proyectos y/o unidades didácticas de años anteriores	1	2	3	4	5	6
g. Los proyectos y/o unidades didácticas se crean gracias al material que traen los alumnos de sus casas, la biblioteca del barrio, etc.	1	2	3	4	5	6
h. El centro de interés con el que trabaja en el aula está marcado por el libro de texto	1	2	3	4	5	6
i. Forma grupos de alumnos que investigan sobre las distintas partes del proyecto y/o unidad didáctica para posteriormente exponerlo en común	1	2	3	4	5	6
j. Trata en el aula los problemas que se dan en la sociedad	1	2	3	4	5	6
k. Los intereses e inquietudes de sus alumnos le hacen modificar la programación	1	2	3	4	5	6

8. Valore en una escala de 1 a 6 en qué grado se define como un docente:

(1 = Nada; 2 = Muy poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Totalmente).

	NADA						TOTALMENTE
a. Complejo	1	2	3	4	5	6	
b. Curioso	1	2	3	4	5	6	
c. Firme	1	2	3	4	5	6	
d. Ingenioso	1	2	3	4	5	6	
e. Previsor	1	2	3	4	5	6	
f. Flexible	1	2	3	4	5	6	
g. Tradicional	1	2	3	4	5	6	
h. Con sentido del humor	1	2	3	4	5	6	
i. Idealista	1	2	3	4	5	6	
j. Serio	1	2	3	4	5	6	
k. Predecible	1	2	3	4	5	6	
l. Ordenado	1	2	3	4	5	6	

9. Valore las siguientes afirmaciones respecto a cómo vive su profesión dentro del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE
a. Se aburre en clase	1	2	3	4	5	6	
b. Se implica personalmente en el trabajo de aula	1	2	3	4	5	6	
c. Sabe de memoria que tiene que hacer	1	2	3	4	5	6	
d. Inventar juegos y actividades originales para llevar al aula	1	2	3	4	5	6	
e. Tiene miedo a equivocarse	1	2	3	4	5	6	
f. Le agobia que los alumnos no sepan realizar las actividades que propone	1	2	3	4	5	6	
g. Fomenta la creatividad en el alumnado	1	2	3	4	5	6	
h. Le apasiona su profesión, goza y disfruta de cada momento en el aula	1	2	3	4	5	6	
i. Se ve obligado a hacer actividades que no le interesan o cree irrelevantes	1	2	3	4	5	6	
j. Lo tiene todo controlado, no deja nada a la intuición	1	2	3	4	5	6	
k. En las producciones de los alumnos valora que se ciñan a las pautas que se han marcado	1	2	3	4	5	6	
l. Cierra las puertas a otras formas de trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6	
m. Lleva a la práctica lo aprendido en diferentes experiencias o lecturas educativas	1	2	3	4	5	6	
n. En las producciones de los alumnos valora la originalidad	1	2	3	4	5	6	
o. Se enfada si los alumnos no realizan correctamente las actividades	1	2	3	4	5	6	
p. Evita salirse de lo programado	1	2	3	4	5	6	

q. Cuando lleva una actividad nueva al aula necesita estar 100% seguro de que va a funcionar	1	2	3	4	5	6
r. Se pone en el lugar del alumno	1	2	3	4	5	6
s. Disfruta con los retos educativos	1	2	3	4	5	6
t. Propone actividades para que interactúen todas las unidades de Educación Infantil	1	2	3	4	5	6
u. Rechaza ideas a primera instancia si ve que parecen absurdas	1	2	3	4	5	6
v. La rutina en el aula le da seguridad	1	2	3	4	5	6

10. Valore las siguientes afirmaciones respecto a cómo vivencia su profesión fuera del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. Disfruta aprendiendo nuevas formas de trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6
b. Le aburre prepararse las clases	1	2	3	4	5	6
c. Disfruta charlando y reflexionando con amigos y compañeros sobre su labor como docente	1	2	3	4	5	6
d. Cuestiona su forma de trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6
e. Le surgen multitud de ideas que podría llevar al aula, tantas que no puede llevarlas todas a la práctica	1	2	3	4	5	6
f. Anota en un diario los acontecimientos más relevantes que suceden en el aula y reflexiona sobre ellos	1	2	3	4	5	6
g. Va a cursos y jornadas por los puntos que le aportan	1	2	3	4	5	6
h. Cuestiona lo establecido como pedagógicamente aceptado	1	2	3	4	5	6
i. Mientras está en la cama o relajado se le ocurren actividades que podría trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6
j. Cuando encuentra alguna dificultad en el aula lee y/o se informa de cómo actuar	1	2	3	4	5	6
k. Va al colegio con pocas ganas de entrar en el aula	1	2	3	4	5	6

11. En cuanto a su formación como docente, en qué grado de 1 (nada) a 6 (totalmente) cree que necesita que se amplíe y/o actualice.

Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6

12. ¿Cuántas veces ha participado en los **últimos dos años** como ponente en cursos, jornadas, congresos, etc. relacionados con educación?

- Ninguna
 Entre 1 y 2 veces
 Entre 3 y 4 veces
 Entre 5 y 6 veces
 Más de 6 veces

13. Aproximadamente, marque cuántos libros ha leído en el **último año** relacionados con educación.

- Ninguno
 1 libro
 2 libros
 3 libros
 Más de 3 libros

14. En relación con la ambientación del aula, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE					
a. Deja expuestas las creaciones (en plastilina, piezas de construcción, etc.) de los alumnos en un lugar concreto para que sus compañeros puedan observarlas	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. La decoración del aula está elaborada por el profesor	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. Tanto dentro como fuera del aula se exponen trabajos individuales y grupales que reflejan las propias ideas de los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
d. Los trabajos expuestos fuera y dentro del aula están identificados con el fin de que la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos, etc.) reconozca el proceso de elaboración	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
e. La decoración y la ambientación del aula es la misma durante el curso	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
f. En la decoración del aula existen manualidades y dibujos originales de los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
g. Pregunta a los alumnos cómo decorar el aula con sus producciones	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
h. En las paredes del aula hay más dibujos infantiles estereotipados (por ejemplo, personajes Disney) que producciones de los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
i. La decoración del aula está formada por fichas de coloreo de los alumnos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
j. En el aula hay un lugar donde los alumnos puedan dejar sus creaciones para seguir trabajando en ellas más tarde	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

15. Valore las siguientes afirmaciones referentes al material que se encuentra en su aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE					
a. En el aula se elaboran libros, dossier... de forma individual y grupal que recogen información sobre el proyecto y/o unidad didáctica que trabajan	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. Tiran los juguetes que son viejos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. Los alumnos aportan material de sus casas sobre el tema que van a trabajar	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
d. Evita que los alumnos lleven al aula material del entorno (conchas, trozos de madera, etc.)	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
e. Lleva al aula material de desecho para que los alumnos aprendan a darles otros usos	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
f. Lleva al aula material que fomenta la imaginación	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
g. El material es el mismo durante el curso escolar	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
h. Favorece que los alumnos den al material del aula usos insospechados	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
i. El material del aula puede utilizarse de múltiples formas y en múltiples actividades	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

16. Acerca de los rincones de juego, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA						SIEMPRE					
a. El material de los rincones es independiente del proyecto y/o unidad didáctica que están trabajando	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. En los rincones de juego se desarrollan actividades relacionadas con el centro de interés	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
c. Intenta mantener los mismos rincones durante el curso escolar	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

17. Referente a los rincones de juego, responda en qué grado de 1 (nada) a 6 (totalmente) las siguientes afirmaciones reflejan su realidad (1 = Nada; 2 = Muy poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Totalmente).

	NADA						TOTALMENTE					
a. Los alumnos sólo pueden ir a los rincones una vez que terminan la ficha	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
b. El material de los rincones es poco variado	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

c. El material es poco susceptible a que se le puedan dar otros usos	1	2	3	4	5	6
--	---	---	---	---	---	---

18. Valore las siguientes afirmaciones respecto a las relaciones que se dan dentro del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
a. Vigila que los alumnos estén haciendo bien las actividades	1	2	3	4	5	6
b. Cuando surge un problema entre los alumnos lo resuelven y no lo dejan pasar	1	2	3	4	5	6
c. Le gusta tener el control de todo lo que sucede en el aula en todo momento	1	2	3	4	5	6
d. Favorece en el aula un clima tranquilo a través de una disciplina fuerte	1	2	3	4	5	6
e. Anima a los alumnos a que se arriesguen y pongan a prueba sus ideas, apoyándolos en dichas iniciativas	1	2	3	4	5	6
f. Toma en serio las preguntas e inquietudes de sus alumnos y les presta atención	1	2	3	4	5	6
g. Evita que los alumnos se equivoquen	1	2	3	4	5	6
h. Fomenta momentos de tranquilidad y reflexión mientras sus alumnos elaboran sus producciones	1	2	3	4	5	6
i. La relación con sus alumnos son formales y frías	1	2	3	4	5	6

19. ¿Qué rol como docente desempeña en el aula? Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo

Su rol como docente es enseñar y explicar al alumno lo que no sabe	1	2	3	4	5	6	Su rol como docente es crear y estimular situaciones de aprendizaje
--	---	---	---	---	---	---	---

20. ¿Con qué frecuencia las opiniones de los padres le hace modificar la programación?

Nunca	Casi nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5	6

21. ¿Con qué frecuencia **al año** visitan instituciones de su barriada (biblioteca, mercado, fábricas, etc.)?

- Ninguna
- 1 o 2 veces al año
- 3 o 4 veces al año
- Entre 5 y 7 veces al año
- Más de 7 veces al año

22. ¿Con qué frecuencia **al trimestre** se invita a padres o profesionales de la barriada a participar en las actividades de clase?

- Ninguna
- 1 o 2 veces al trimestre
- 3 o 4 veces al trimestre
- Entre 5 y 7 veces al trimestre
- Más de 7 veces al trimestre

23. ¿Con qué frecuencia **al trimestre** participan de forma activa alumnos de otros cursos (de igual, menor o mayor edad) en actividades que se dan dentro o fuera del aula?

- Ninguna
- 1 o 2 veces al trimestre
- 3 o 4 veces al trimestre
- Entre 5 y 7 veces al trimestre
- Más de 7 veces al trimestre

Anexo II

**Escala del Fluir de la Creatividad (EFC):
escala definitiva**

Código: Sexo: Mujer Hombre Edad: años**Curso en el que trabaja:**

- 3 años
 4 años
 5 años
 Otros (especificar):

Número de alumnos: Número de unidades del mismo curso (contando la suya): Número de unidades de Educación Infantil (contando la suya): **Situación laboral:**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Funcionario ² con destino definitivo | <input type="checkbox"/> Funcionario sin destino definitivo |
| <input type="checkbox"/> Funcionario en prácticas | <input type="checkbox"/> Interino por vacante |
| <input type="checkbox"/> Interino por sustitución | <input type="checkbox"/> Contratado por (especificar tiempo): |
| <input type="checkbox"/> Otros (especificar): | |

Formación:

- Diplomado en Educación Infantil (o similares)
 Otra Diplomatura (especificar):
 Licenciado (especificar):
 Doctorado (especificar):
 Otros (especificar):

Año en el que trabajó por primera vez en Educación Infantil: _____

² Para que la lectura del cuestionario resulte más sencilla se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de "niño" o "alumno", se entiende que nos referimos también a la "niña" o "alumna", y aludir al "profesor" no excluye a las "profesoras".

INSTRUCCIONES

A continuación, se le van a presentar algunas preguntas o afirmaciones que tienen que ver con su realidad educativa y el funcionamiento normal de su aula. Lea las frases cuidadosamente y marque las respuestas que usted crea que más se acercan a dicha realidad.

Por favor, sea cuidadoso a la hora de marcar el número correspondiente a cada frase. No se demore, ni se detenga excesivamente con ninguna de ellas. Una vez que la haya leído y comprendido, es posible que su reacción inicial sea la más exacta.

Recuerde que para estas preguntas, o afirmaciones, no existen respuestas correctas o incorrectas, de ahí la importancia de que responda con tranquilidad, sinceridad y, a la vez, reflejando su realidad como docente, y no un ideal.

1. Valore en qué grado suele realizar con sus alumnos las siguientes actividades en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Bromean y juegan con las palabras y poemas	1	2	3	4	5	6
b. Inventan canciones y cuentos disparatados	1	2	3	4	5	6
c. Dramatizan cuentos para trabajar las emociones	1	2	3	4	5	6
d. Dan finales distintos a cuentos, historias, etc.	1	2	3	4	5	6
e. Inventan juegos originales	1	2	3	4	5	6
f. Utilizan la lluvia de ideas para solucionar conflictos	1	2	3	4	5	6

2. Valore las siguientes afirmaciones respecto a las actividades desarrolladas en su aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Hace ver a los alumnos cuando han realizado un trabajo creativo	1	2	3	4	5	6
b. Las actividades de clase son novedosas	1	2	3	4	5	6
c. En el aula los alumnos realizan actividades individuales y en pequeño grupo según los intereses de estos	1	2	3	4	5	6
d. Repite las instrucciones de las actividades varias veces para que los alumnos no se equivoquen	1	2	3	4	5	6
e. Las actividades de clase son desafiantes	1	2	3	4	5	6

3. Valore las siguientes afirmaciones referentes a las actividades de lápiz y papel que realiza en el aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Pone un modelo terminado para que los alumnos lo copien	1	2	3	4	5	6
b. Se utiliza el dibujo como medio de expresión de lo aprendido	1	2	3	4	5	6
c. Da un "toque final" a las manualidades de los alumnos (como los del día del padre, de la madre, etc.)	1	2	3	4	5	6

4. Referente a la metodología empleada en el aula. Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad en cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo.

En el siguiente apartado del cuestionario se hacen diferentes afirmaciones en las que en cada una de ellas aparecen dos extremos. Si su opinión coincide con la de la izquierda marque el número 1. Si coincide con la de la derecha marque el 6, y si no coincide exactamente con ninguna de las dos marque el número que mejor represente su realidad.

Se fomenta el aprendizaje por descubrimiento	1	2	3	4	5	6	Se fomenta el aprendizaje memorístico
Se hacen preguntas cerradas	1	2	3	4	5	6	Se hacen preguntas abiertas

Se da libertad a la hora de hacer las actividades	1	2	3	4	5	6	Se indica exactamente los pasos de cómo se deben hacer las actividades
Se evita el error para no condicionar negativamente	1	2	3	4	5	6	Se utiliza el error como medio de aprendizaje
El profesor lleva las riendas del aprendizaje en el aula	1	2	3	4	5	6	El alumno lleva las riendas de su aprendizaje
Se le plantea a los alumnos problemas y obstáculos que tienen que resolver	1	2	3	4	5	6	El profesor resuelve los problemas y obstáculos para que los alumnos aprendan a afrontarlos

5. Valore el grado de acuerdo respecto a las características de su programación de aula. Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad en cada uno de los indicadores, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo.

En el siguiente apartado del cuestionario se hacen diferentes afirmaciones en las que en cada una de ellas aparecen dos extremos. Si su opinión coincide con la de la izquierda marque el número 1. Si coincide con la de la derecha marque el 6, y si no coincide exactamente con ninguna de las dos marque el número que mejor represente su realidad.

Programación abierta y flexible	1	2	3	4	5	6	Programación muy estructurada y cerrada
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

6. Valore las siguientes afirmaciones respecto a su forma de trabajar en el aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. Hace dudar a los alumnos sobre los problemas cotidianos	1	2	3	4	5	6
b. Intenta que los alumnos busquen respuestas más profundas a sus inquietudes	1	2	3	4	5	6
c. Trabaja el desarrollo de la creatividad a través de actividades y técnicas creativas	1	2	3	4	5	6
d. Repite e insiste en las explicaciones para que los alumnos aprendan los contenidos	1	2	3	4	5	6
e. Dedicar la mayor parte del tiempo de clase a realizar fichas (del libro de texto, de lecto-escritura, de grafomotricidad, etc.)	1	2	3	4	5	6
f. Los alumnos analizan, conversan y reflexionan en gran grupo sobre sus producciones	1	2	3	4	5	6

7. En cuanto a la programación, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. Sigue la guía didáctica del método	1	2	3	4	5	6
b. Los proyectos y/o unidades didácticas son alentadas por el grupo de alumnos	1	2	3	4	5	6
c. Los alumnos abordan el proyecto y/o unidad didáctica según sus intereses	1	2	3	4	5	6
d. Los proyectos y/o unidades didácticas se crean gracias al material que traen los alumnos de sus casas, la biblioteca del barrio, etc.	1	2	3	4	5	6
e. Forma grupos de alumnos que investigan sobre las distintas partes del proyecto y/o unidad didáctica para posteriormente exponerlo en común	1	2	3	4	5	6
f. Trata en el aula los problemas que se dan en la sociedad	1	2	3	4	5	6

8. Valore en una escala de 1 a 6 en qué grado se define como un docente:

(1 = Nada; 2 = Muy poco; 3 = Algo; 4 = Bastante; 5 = Mucho; 6 = Totalmente).

	NADA			TOTALMENTE		
a. Complejo	1	2	3	4	5	6
b. Curioso	1	2	3	4	5	6
c. Ingenioso	1	2	3	4	5	6

d. Previsor	1	2	3	4	5	6
e. Flexible	1	2	3	4	5	6
f. Tradicional	1	2	3	4	5	6
g. Con sentido del humor	1	2	3	4	5	6
h. Idealista	1	2	3	4	5	6
i. Serio	1	2	3	4	5	6

9. Valore las siguientes afirmaciones respecto a cómo vive su profesión dentro del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Sabe de memoria que tiene que hacer	1	2	3	4	5	6
b. Invento juegos y actividades originales para llevar al aula	1	2	3	4	5	6
c. Tiene miedo a equivocarse	1	2	3	4	5	6
d. Le agobia que los alumnos no sepan realizar las actividades que propone	1	2	3	4	5	6
e. Fomenta la creatividad en el alumnado	1	2	3	4	5	6
f. Le apasiona su profesión, goza y disfruta de cada momento en el aula	1	2	3	4	5	6
g. Lo tiene todo controlado, no deja nada a la intuición	1	2	3	4	5	6
h. Lleva a la práctica lo aprendido en diferentes experiencias o lecturas educativas	1	2	3	4	5	6
i. En las producciones de los alumnos valora la originalidad	1	2	3	4	5	6
j. Evita salirse de lo programado	1	2	3	4	5	6
k. Cuando lleva una actividad nueva al aula necesita estar 100% seguro de que va a funcionar	1	2	3	4	5	6
l. Se pone en el lugar del alumno	1	2	3	4	5	6
m. Disfruta con los retos educativos	1	2	3	4	5	6
n. Propone actividades para que interactúen todas las unidades de Educación Infantil	1	2	3	4	5	6
o. Rechaza ideas a primera instancia si ve que parecen absurdas	1	2	3	4	5	6

10. Valore las siguientes afirmaciones respecto a cómo vivencia su profesión fuera del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA					SIEMPRE
	1	2	3	4	5	6
a. Disfruta aprendiendo nuevas formas de trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6
b. Disfruta charlando y reflexionando con amigos y compañeros sobre su labor como docente	1	2	3	4	5	6
c. Le surgen multitud de ideas que podría llevar al aula, tantas que no puede llevarlas todas a la práctica	1	2	3	4	5	6
d. Anota en un diario los acontecimientos más relevantes que suceden en el aula y reflexiona sobre ellos	1	2	3	4	5	6
e. Va a cursos y jornadas únicamente por los puntos que le aportan	1	2	3	4	5	6
f. Cuestiona lo establecido como pedagógicamente aceptado	1	2	3	4	5	6
g. Mientras está en la cama o relajado se le ocurren actividades que podría trabajar en el aula	1	2	3	4	5	6

11. ¿Cuántas veces ha participado en los últimos dos años como ponente en cursos, jornadas, congresos, etc. relacionados con educación?

- Ninguna
- Entre 1 y 2 veces
- Entre 3 y 4 veces
- Entre 5 y 6 veces
- Más de 6 veces

12. Aproximadamente, marque cuántos libros ha leído en el **último año** relacionados con educación.

- Ninguno
 1 libro
 2 libros
 3 libros
 Más de 3 libros

13. En relación con la ambientación del aula, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. Deja expuestas las creaciones (en plastilina, piezas de construcción, etc.) de los alumnos en un lugar concreto para que sus compañeros puedan observarlas	1	2	3	4	5	6
b. La decoración del aula está elaborada por el profesor	1	2	3	4	5	6
c. Tanto dentro como fuera del aula se exponen trabajos individuales y grupales que reflejan las propias ideas de los alumnos	1	2	3	4	5	6
d. Los trabajos expuestos fuera y dentro del aula están identificados con el fin de que la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos, etc.) reconozca el proceso de elaboración	1	2	3	4	5	6
e. La decoración y la ambientación del aula es la misma durante el curso	1	2	3	4	5	6
f. En el aula hay un lugar donde los alumnos puedan dejar sus creaciones para seguir trabajando en ellas más tarde	1	2	3	4	5	6

14. Valore las siguientes afirmaciones referentes al material que se encuentra en su aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. En el aula se elaboran libros, dossier... de forma individual y grupal que recogen información sobre el proyecto y/o unidad didáctica que trabajan	1	2	3	4	5	6
b. Los alumnos aportan material de sus casas sobre el tema que van a trabajar	1	2	3	4	5	6
c. Lleva al aula material de desecho para que los alumnos aprendan a darles otros usos	1	2	3	4	5	6
d. Lleva al aula material que fomenta la imaginación	1	2	3	4	5	6
e. Favorece que los alumnos den al material del aula usos insospechados	1	2	3	4	5	6
f. El material del aula puede utilizarse de múltiples formas y en múltiples actividades	1	2	3	4	5	6

15. Acerca de los rincones de juego, responda en qué medida se pueden aplicar las siguientes afirmaciones a su realidad (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. El material de los rincones es independiente del proyecto y/o unidad didáctica que están trabajando	1	2	3	4	5	6
b. Intenta mantener los mismos rincones durante el curso escolar	1	2	3	4	5	6

16. Valore las siguientes afirmaciones respecto a las relaciones que se dan dentro del aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

	NUNCA			SIEMPRE		
a. Vigila en todo momento que los alumnos estén haciendo bien las actividades	1	2	3	4	5	6
b. Cuando surge un problema entre los alumnos lo resuelven y no lo dejan pasar	1	2	3	4	5	6
c. Le gusta tener el control de todo lo que sucede en el aula en todo momento	1	2	3	4	5	6
d. Anima a los alumnos a que se arriesguen y pongan a prueba sus ideas, apoyándolos en dichas iniciativas	1	2	3	4	5	6

e. Toma en serio las preguntas e inquietudes de sus alumnos y les presta atención	1	2	3	4	5	6
f. Fomenta momentos de tranquilidad y reflexión mientras sus alumnos elaboran sus producciones	1	2	3	4	5	6

17. **¿Qué rol como docente desempeña en el aula?** Marque la valoración (de 1 a 6) que más se acerque a su realidad, teniendo en cuenta que éstos son los extremos de un continuo

En el siguiente apartado del cuestionario se hacen diferentes afirmaciones en las que en cada una de ellas aparecen dos extremos. Si su opinión coincide con la de la izquierda marque el número 1. Si coincide con la de la derecha marque el 6, y si no coincide exactamente con ninguna de las dos marque el número que mejor represente su realidad.

Su rol como docente es enseñar y explicar al alumno lo que no sabe	1	2	3	4	5	6	Su rol como docente es crear y estimular situaciones de aprendizaje
--	---	---	---	---	---	---	---

18. **¿Con qué frecuencia las opiniones de los padres le hace modificar la programación?**

Nunca	Casi nunca	Alguna vez	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5	6

19. **¿Con qué frecuencia al año visitan instituciones de su barriada (biblioteca, mercado, fábricas, etc.)?**

- Ninguna
- 1 o 2 veces al año
- 3 o 4 veces al año
- Entre 5 y 7 veces al año
- Más de 7 veces al año

20. **¿Con qué frecuencia al trimestre se invita a padres o profesionales de la barriada a participar en las actividades de clase?**

- Ninguna
- 1 o 2 veces al trimestre
- 3 o 4 veces al trimestre
- Entre 5 y 7 veces al trimestre
- Más de 7 veces al trimestre

21. **¿Con qué frecuencia al trimestre participan de forma activa alumnos de otros cursos (de igual, menor o mayor edad) en actividades que se dan dentro o fuera del aula?**

- Ninguna
- 1 o 2 veces al trimestre
- 3 o 4 veces al trimestre
- Entre 5 y 7 veces al trimestre
- Más de 7 veces al trimestre

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Anexo III

Alfa de Cronbach por subescala de la EFC

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1	,448	,863
i2	,133	,868
i3	,428	,863
i4	,644	,857
i5	,110	,870
i6	,664	,856
i7	,428	,864
i8	,688	,859
i9	,641	,859
i10	,726	,856
i11	,315	,865
i12	,070	,871
i13	-,041	,871
i14	,041	,870
i15	,729	,859
i16	,368	,864
i17	,293	,867
i18	,363	,864
i19	,447	,862
i20	,181	,867
i21	,611	,858
i22	,091	,869
i23	,292	,866
i24	,488	,861
i25	,326	,865
i26	,342	,864
i27	,653	,860
i28	,712	,856
i29	,127	,869
i30	,585	,859
i31	,153	,871
i32	,202	,867
i33	,481	,861
i34	,462	,862
i35	,406	,863
i36	,045	,869
i37	,296	,865
i38	,096	,870

Estadísticos total-elemento (subescala enseñanza)

Ítems	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i39	,115	,850
i40	,570	,841
i41	,062	,851
i42	,164	,849
i43	,581	,837
i44	,194	,848
i45	,104	,851
i46	,364	,845
i47	,662	,834
i48	,228	,848
i49	,036	,851
i50	,423	,843
i51	,606	,839
i52	,394	,843
i53	,229	,848
i54	,252	,847
i55	,408	,844
i56	-,002	,852
i57	,450	,842
i58	,014	,853
i59	,376	,844
i60	,200	,848
i61	,156	,849
i62	,328	,845
i63	,478	,841
i64	,374	,844
i65	,519	,841
i66	,645	,837
i67	-,021	,854
i68	-,038	,854
i69	,646	,838
i70	,438	,843
i71	,620	,837
i72	,525	,839
i73	,463	,841
i74	,143	,849
i75	,647	,835
i76	-,034	,852

Estadísticos total-elemento (subescala docente creativo)

Ítems	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i79	,530	,795
i80	,443	,800
i81	,263	,808
i82	,623	,793
i83	-,171	,818
i84	-,111	,818
i85	,136	,813
i86	,453	,799
i87	,530	,795
i88	,411	,801
i89	,278	,808
i90	,604	,795
i91	,628	,791
i92	,541	,796
i93	,004	,816
i94	,000	,816
i95	,255	,808
i96	,147	,816
i97	,474	,800
i98	,542	,799
i99	,593	,794
i100	,035	,818
i101	,257	,808
i102	,367	,805
i103	,429	,801
i104	,106	,812
i105	,317	,806
i106	,218	,809

Estadísticos total-elemento (subescala ambiente creativo)

Anexo IV

**Guión para la entrevista
semiestructurada a maestras**

- Relato de un día.

1. Relaciones y grupo aula.

- 1.1. Cómo es el grupo (definición).
- 1.2. Han existido conflictos. ¿Cómo se afrontaron?
- 1.3. Relación: entre alumnos.

2. Papel del alumno.

- 2.1. Plantean temas o actividades. // De qué les gusta hablar.
- 2.2. Les cuestionas sus hipótesis. Se les plantea dificultades.
- 2.3. La edad es una traba. // Los alumnos con estas edades tienen iniciativa para aprender (o necesita del adulto)
- 2.4. Qué valoras en un alumno (ideal).
- 2.5. Qué esperas de ellos al final de curso.

3. Papel del profesor.

- 3.1. Cómo definirías tu forma de trabajar (características).
- 3.2. Cuál crees que es tu papel en el aula.

4. Papel de las familias.

- 4.1. Qué relación hay con los padres.
- 4.2. Comunicación con ellos (cómo se da). Tutorías.
- 4.3. Participan en la vida del aula.
- 4.4. Participa alguien más en las clases: alumnos, profesores, entorno...

5. Material del aula.

- 5.1. Qué tal los libros del aula (método). // Criterio elección.
- 5.1. Constructivismo: Cómo se elige el qué trabajar (proceso).
- 5.2. Qué material es necesario para construir la unidad.
- 5.3. Qué otro material se utiliza (fichas).

6. Organización de las actividades.

- 6.1. Qué agrupaciones se hacen en las distintas actividades.
- 6.2. Cómo se organizan las tareas.
- 6.3. Fichas al día.
- 6.4. Qué actividades les gustan más.

7. Programación.

- 7.1. Cómo te programas la semana (libro).// Temas (los libros recogen todo lo que se tiene que trabajar -es un guía o catálogo)
- 7.2. Ha surgido alguna vez un tema que no está programado. ¿Qué ocurre?
- 7.3. Cómo ves esos cambios.
- 7.4. Además de lo que aparece en la programación trabaja otras cosas. ¿qué, por qué y cómo?
- 7.5. Quién marca el ritmo de clase.
- 7.6. Criterios para la temporalización (fichas, actividades, tareas...).

8. Papel espacio-ambiente (juego vs. trabajo).

- 8.1. Háblame de las zonas. ¿Cómo se ha llegado a esa distribución? ¿Crees que es importante que este así? (qué favorece).
- 8.2. Estático o dinámico.
- 8.3. Utiliza otras zonas de la escuela.

Decoración:

- 8.4. Quién la elabora.
- 8.5. Criterio colocación.
- 8.6. Para qué decora (aprendizaje/estético/informativo).
- 8.7. Hablan de sus trabajos.
- 8.8. Qué imagen tienen los alumnos del aula // y tú.

9. Concepto de aprendizaje.

- 9.1. Qué es necesario a estas edades para que aprendan.
- 9.2. Papel del profesor en el aprendizaje.
- 9.3. Cómo se les motiva (premios y castigos).

10. Coordinación con el equipo de ciclo.

- 10.1. Qué tipo de coordinación hay (hacen lo mismo, trabajáis más o menos igual).
- 10.2. En qué se coordinan (sólo cuando hacen fichas o modelo educativo -criterios).

11. Concepto de evaluación.

- 11.1. Qué evalúa y cómo (diario): proyecto, profesor, alumno (diariamente, trimestral...).
- 11.2. Cómo sabe que todo va bien.
- 11.3. Te cuestionas tu forma de dar clases.

12. Creatividad.

12.1. De qué depende la creatividad (alumno/metodología).

12.2. Se puede enseñar.

12.3. Cómo trabaja o la fomenta.

12.4. ¿Qué diferencia hay entre la escuela cuando empezó y ahora?

12.5. ¿Crees que tiene que cambiar?

